



**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

АККУЗИНА НАТАЛЬЯ АЛМАТОВНА

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У
СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ**

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:
71,50 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована

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

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

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

Быстрая

**Челябинск
2021**

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. Теоретические основы формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов.....	13
1.1. Ретроспективный анализ проблемы формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов в теории и практике педагогического образования.....	13
1.2. Модель формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов.....	24
1.3. Педагогические условия эффективного функционирования модели формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов.....	36
Выводы по главе 1.....	42
ГЛАВА 2. Опытно-экспериментальная работа по формированию коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов.....	45
2.1. Цель, задачи и организация опытнo-экспериментальной работы.....	45
2.2. Практическая реализация модели экспериментальной работы по формированию коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов.....	53
2.3. Результаты опытнo-экспериментальной работы по формированию коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов.....	61
Выводы по главе 2.....	67
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	69

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	73
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	83

ВВЕДЕНИЕ

В последнее время претерпевает изменения социально-политическая обстановка в мире, что влечет за собой интеграцию российской системы образования с общеевропейским образовательным пространством. Активно развивается международное сотрудничество в различных сферах, а также межличностные контакты представителей различных культур. Данные аспекты влекут за собой повышение значимости иностранного языка как средства межкультурной коммуникации. Следовательно, актуализируется проблема поиска новых приемов и методов обучения иностранному языку как средству межкультурной коммуникации.

Социальная значимость выбранной нами темы обосновывается Болонской декларацией, Законом РФ «Об образовании», Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования, а также «Национальной доктриной образования до 2025 года». Данные документы требуют от высшей школы повышения уровня развития профессиональных компетенций студентов языковых факультетов в ходе образовательного процесса.

Так, в Болонской декларации акцентируется мысль о том, что реализация компетентного подхода необходима для улучшения обучения согласно современным требованиям социума [18]. Сущность компетентного подхода состоит в том, что специалист должен обладать определенными сформированными компетенциями для успешного осуществления профессиональной деятельности.

Так как основная цель обучения иностранному языку – это формирование коммуникативной компетенции, выпускник языкового факультета должен обладать высоким уровнем сформированности коммуникативной компетенции. Проблемой формирования

коммуникативной компетенции занимались такие исследователи, как М.Н. Вятютнев, И.А. Зимняя, В.А. Хуторской, Д. Хаймз, Ян Ван Эк.

Хотя в настоящее время существует большое количество теоретических и практических работ, посвященных исследованию проблемы формирования коммуникативной компетенции, некоторые аспекты данной проблемы остались вне поля зрения исследователей. Также недостаточную разработку имеет методическое обеспечение данного вопроса.

Проанализировав современное состояние проблемы обучения иностранным языкам студентов языковых факультетов, мы пришли к выводу, что формирование коммуникативной компетенции является ключевой задачей образовательного процесса, а решение данного вопроса в высшей школе не носит системный характер.

Таким образом, мы выделяем следующие **противоречия** в обучении иностранному языку студентов языковых факультетов:

1. Противоречие между социальным заказом общества на конкурентоспособного специалиста, владеющего иностранным языком, и современным состоянием системы языкового образования в России;
2. Противоречие между необходимостью процесса формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов и недостаточной теоретической разработанностью данной проблемы и обеспеченностью методическим инструментарием.

Данные противоречия свидетельствуют о необходимости изучения проблемы формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов и определяют ее **актуальность**, поскольку накопленный научный опыт в данной области не исчерпывает данную проблему.

Таким образом, актуальность проблемы, недостаточная разработанность данной проблемы, анализ психолого-педагогической литературы, анализ современного состояния подготовки обучающихся языковых факультетов к формированию коммуникативной компетенции обусловили выбор темы диссертационного исследования «Формирование коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов».

Цель исследования – теоретически обосновать разработку модели формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов, провести ее апробацию, обосновать комплекс педагогических условий успешной реализации данной модели.

Объект исследования – процесс профессиональной подготовки студентов языковых факультетов.

Предмет исследования – процесс формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов.

Гипотеза исследования – процесс формирования коммуникативной компетенции будет более эффективным, если:

1. он будет осуществляться на основе системного, деятельностного и компетентностного подходов в соответствии с разработанной моделью формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов, которая состоит из мотивационно-личностного, когнитивно-познавательного, организационно-деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов;
2. он будет обеспечен комплексом следующих педагогических условий:
 - организация интерактивной коммуникативной среды;
 - разработка и апробация комплекса сигнальных опор в процессе формирования коммуникативной компетенции;
 - педагогическое сопровождение образовательного процесса.

Опираясь на цель, объект, предмет и гипотезу исследования, нами были определены следующие **задачи**:

1. Провести ретроспективный анализ проблемы формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов; раскрыть понятийный аппарат исследования; определить структуру коммуникативной компетенции;
2. Разработать модель формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов;
3. Определить педагогические условия ее успешного функционирования;
4. Провести апробацию модели формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов с использованием педагогических условий;
5. Верифицировать/опровергнуть эффективность функционирования модели формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов.

Теоретико-методологическая база исследования состояла из идей и положений теорий системного (И.В. Блауберг [16], В.Г. Афанасьев [6], Л. Берталанти [12] и др.), деятельностного (Н.В. Кузьмина [35], Л.П. Буева [19], М.В. Демин [27] и др.), компетентностного (И.А. Зимняя [31], В.И. Байденко [8], Э.Ф. Зеер [29] и др.) подходов; исследования по изучению и соотношению понятий «компетентность» и «компетенция» (В.М. Шепель [74], С.Г. Молчанов [41], В.С. Безрукова [9] и др.); научных работ по проблеме коммуникативной компетенции (В.В. Сафонова [52], И.Л. Бим [14], И.А. Зимняя [33] и др.); документы и нормативные акты в области образования («Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования», «Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 г.», закон РФ «Об образовании» и др.);

педагогического сопровождения (Е.В. Яковлев [81], Н.О. Яковлева [84], М.И. Губанова [26] и др.).

Методы исследования:

- теоретические: анализ педагогической и психологической литературы; анализ проведенных ранее диссертационных исследований; анализ ФГОС ВО;
- эмпирические: педагогическое наблюдение; анкетирование; интервьюирование; опрос.

База исследования – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» в период с 2019 по 2020 год. В исследовании приняли участие 23 студента факультета иностранных языков, обучающихся по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Профили: Английский язык. Иностранный язык.

Опытно-экспериментальная работа проходила в три этапа:

В процессе **констатирующего** этапа эксперимента мы сформулировали цель; определили объект, предмет, гипотезу и задачи исследования; разработали понятийный аппарат; провели анализ состояния разработанности проблемы формирования коммуникативной компетенции в психолого-педагогических трудах; проанализировали содержание Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования; разрабатывали комплекс сигнальных опор.

На втором этапе эксперимента – **формирующем** – мы реализовывали модель формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов; внедряли следующие педагогические условия ее эффективного функционирования: организация интерактивной

коммуникативной среды, разработка и апробация комплекса сигнальных опор в процессе формирования коммуникативной компетенции, педагогическое сопровождение образовательного процесса.

На **обобщающем этапе** эксперимента мы интерпретировали результаты апробации модели формирования исследуемой компетенции; осуществляли оформление диссертационного исследования.

Научная новизна исследования состоит в следующем:

1. определена методологическая стратегия исследования проблемы формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов – взаимосвязь системного, деятельностного и компетентностного подходов, функционирование которой обеспечивает продуктивное решение вышеназванной проблемы;
2. на основе данных создана модель формирования исследуемой компетенции, которая состоит из следующих компонентов: мотивационно-личностный, когнитивно-познавательный, организационно-деятельностный, рефлексивно-оценочный;
3. определен комплекс педагогических условий эффективного функционирования созданной модели формирования исследуемой компетенции, который состоит из: организации интерактивной коммуникативной среды, разработки и апробации комплекса сигнальных опор в процессе формирования коммуникативной компетенции, педагогического сопровождения образовательного процесса;
4. разработан критериально-диагностический аппарат для определения уровня сформированности коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

1. проведен ретроспективный анализ проблемы формирования коммуникативной компетенции, а также анализ современного состояния проблемы;
2. уточнены понятия «компетентность», «компетенция», «коммуникативная компетенция», «иноязычная коммуникативная компетенция», «формирование коммуникативной компетенции», что расширяет понятийный аппарат педагогики высшей школы;
3. реализована взаимосвязь системного, деятельностного и компетентностного подходов к решению проблемы формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов.

Практическая значимость исследования определяется следующим:

1. разработкой, внедрением и апробированием модели формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов;
2. обоснованием педагогических условий эффективного функционирования модели формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов;
3. разработкой критериально-диагностический аппарат для определения уровня сформированности коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись:

1. на международных научно-практических конференциях:
 - «Приоритетные направления научных исследований. Анализ, управление, перспективы» (02 февраля 2021 г., г. Челябинск) [5];
 - «Вызовы времени и ведущие мировые научные центры» (7 февраля 2021 г., г. Иркутск) [3];
 - «Межотраслевые исследования как основа развития научной мысли» (12 февраля 2021 г., г. Казань) [4];

2. в процессе педагогической деятельности в ФГБОУ «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет».

На защиту выносятся следующие положения:

1. Коммуникативная компетенция – это основная цель обучения иностранному языку на языковом факультете, подразумевающая самостоятельную реализацию иноязычного коммуникации с использованием вербальных и невербальных средств, а также с учетом языковых и социокультурных норм. В структуру коммуникативной компетенции входят лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная, стратегическая, дискурсивная, социальная компетенции;
2. Модель формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов разработана с учетом требований социального заказа общества, ФГОС ВО и включает в себя мотивационно-личностный, когнитивно-познавательный, организационно-деятельностный, рефлексивно-оценочный компоненты;
5. Комплекс педагогических условий, обеспечивающий эффективное функционирование модели формирования исследуемой компетенции, состоит из организации интерактивной коммуникативной среды, разработки и апробации комплекса сигнальных опор в процессе формирования коммуникативной компетенции, педагогического сопровождения образовательного процесса.

Структура диссертации состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка (97 источников), 6 приложений. Работа содержит 13 рисунков и 5 таблиц. Общий объем работы 104 страниц.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

1.1. Ретроспективный анализ проблемы формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов в теории и практике педагогического образования

В настоящее время возрастает роль в изучении иностранных языков. Владение иностранным языком позволяет быть наиболее конкурентоспособным в обществе, а также он является важным аспектом культурного и социального развития личности.

Ввиду изменения статуса иностранного языка в обществе, были скорректированы цели обучения и программы, стали активно применять инновационные методы обучения. На рынке труда становятся все более востребованы высококвалифицированные специалисты в своей сфере, при этом немаловажным фактором остается владение специалистом иноязычной коммуникативной компетенцией.

Вопрос о формировании коммуникативной компетенции изучается на протяжении многих лет как отечественными, так и зарубежными учеными, среди которых М.Н. Вятютнев, И.А. Зимняя, В.А. Хуторской, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, И.Л. Бим, Д. Хаймз, Ян Ван Эк.

Проблема формирования и развития коммуникативной компетенции остается актуальной по сей день. Это можно объяснить тем, что модель преподавания и изучения иностранного языка постоянно меняется. Основной целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции. Иностранный язык представляет собой эффективный способ для достижения профессиональных и личных целей, а личностный и деятельностный подход в обучении дают возможность

обучающемуся усвоить значимость процесса изучения иностранного языка и увидеть результаты своего труда.

Таким образом, главная цель обучения иностранному языку - формирование коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности вступать в межкультурное общение с говорящими на иностранном языке.

Категориально-понятийный аппарат нашего исследования включает в себя следующие понятия: «компетентность», «компетенция», «коммуникативная компетенция», «иноязычная коммуникативная компетенция», «формирование коммуникативной компетенции».

Изучив данные понятия, мы пришли к выводу, что в научных исследованиях ученые-лингвисты больше определились с понятием категорий «компетентность» и «компетенция». Вероятно, причиной этого стало внедрение обновленной нормативно-правовой базы, некоторых стратегических документов в сфере просвещения: Федерального закона Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ [63], Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования [62] и др.

Также следует отметить, что в Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 года [42] одним из основных компонентов образования является акцент на практические навыки, обучающийся должен уметь экстраполировать полученные знания в плоскость практических навыков.

Сопоставление понятий «компетентность» и «компетенция» можно найти в работах И.А. Зимней [31], С.Е. Шишова [75], А.С. Белкина [10], А.В. Хуторского [69], Э.Ф. Зеера [30] и др.

Проведя анализ работ некоторых лингвистов, мы пришли к заключению, что «компетентность – умственно и личностно обусловленная способность человека к практической деятельности. Под «компетенцией» мы понимаем «содержательный элемент данной способности в виде знаний, умений, навыков» [2].

Найдем трактовку понятию «компетентность». Словарь современных терминов определяет «компетентность» (лат. *Competens, competentis*) как «обладание компетенцией, обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо» [57, с.326]. Толковый словарь под редакцией Д.И. Ушакова дает определение понятию «компетентность» как осведомленность, авторитетность, некая личная характеристика [61, с. 504].

В исследовании В.А. Хуторского компетентность рассматривается как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личное отношение к ней и предмету деятельности [72]. А.С. Белкин дает определение компетентности как комплексу специальных качеств личности, которые обеспечивают эффективное функционирование компетенций [10].

Рассмотрим понятие «компетенция». Единой трактовки и конкретизации данного понятия не существует. Отечественные и зарубежные исследователи активно занимались изучением проблемы коммуникативной компетенции с 60-х гг. XX столетия.

Ученые имеют различные точки зрения на определение содержания понятия «компетенция».

С психологической точки зрения И.А. Зимней, понятие «компетенция» представляет собой внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы действий, систем ценностей и отношений), которые постфактум находят проявление в компетентностях личности [32].

А.В.Хуторской понимает под компетенцией требование, которое предъявляется студенту перед получением знаний [70]. Она состоит из совокупностей взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), которые нужны для конкретного круга предметов и процессов, а также и для качественной и эффективной деятельности по отношению к ним [71].

Беря за основу вышеуказанные характеристики и анализ научных педагогического опыта, мы интерпретируем понятие «компетенция» как комплекс знаний, умений, опыта и личностных качеств, который проявляется, развивается и реализуется в решении конкретного круга задач и гарантирует деятельность человека.

Резюмируя вышеизложенное, можно сказать, что соотношение понятий «компетентность» и «компетенция» состоит в том, что термин «компетентность» представляет собой способность личности к практической деятельности, а «компетенция» является содержательным звеном данной способности в виде знаний, умений и навыков [54].

Перейдем к рассмотрению понятия «коммуникативная компетенция». Основоположник американской направленности, ученый антрополог Хаймз Д, «использовал термин «коммуникативная компетенция» для обозначения способности человека использовать набор языковых средств, которые имеются в его памяти, с целью восприятия и построения программ речевого поведения в устной и письменной форме с учетом социальных и культурных норм общества» [89].

В советской лингводидактике понятие «коммуникативная компетенция» было использовано М.Н. Вятютневым. Он понимал термин «коммуникативная компетенция» как «выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение

классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации» [22].

Проанализировав трактовки различных авторов, оказалось возможным определить коммуникативную компетенцию как владение сложными коммуникативными навыками и умениями, знание социокультурных норм страны изучаемого языка, вектор в коммуникативных средствах, свойственных национальному, классовому складу ума и проявляющих себя в рамках данной деятельности.

Структура иноязычной коммуникативной компетенции состоит из ряда компетенций. Так, Ян Ван Эк рассматривает такие компоненты, как [95]:

- лингвистический,
- социокультурный,
- социолингвистический,
- стратегический,
- дискурсивный,
- социальный.

Дж. Савиньон в своем исследовании описывает 4 компонента [92]:

- грамматический,
- социолингвистический,
- компенсаторный,
- компетенция речевой стратегии.

Советские лингвисты тоже определяют структуру коммуникативной компетенции. Так, Е.Н. Соловова выделяет следующие составляющие коммуникативной компетенции:

- лингвистическая,
- социолингвистическая,
- социокультурная,
- стратегическая,
- дискурсивная,
- социальная компетенции.

В работе Балыхиной Т.М. коммуникативная компетенция базируется на следующих компетенциях:

- языковая,
- речевая,
- социокультурная,
- стратегическая (компенсаторная),
- дискурсивная,
- предметная.

Резюмируя вышесказанное, мы пришли к выводу, что структура коммуникативной компетенции, предложенная Е.Н. Солововой в наибольшей степени соответствует специфике нашего исследования.

Рассмотрим некоторые виды компетенций более подробно.

Начнем с *лингвистической* компетенции – это один из основных составляющих коммуникативной компетенции. А.Н. Щукин в своем исследовании под лингвистической компетенцией понимает владение знаниями о системности изучаемого языка; о том, как функционируют единицы языка в речи; способность путем данной системности интерпретировать мысли собеседника и выражать собственные мысли в устном и письменном виде [78]. Лингвистическая компетенция состоит из языковой и речевой компетенций.

Н. Хомский рассматривает *языковую* компетенцию как способность правильно пользоваться построенными предложениями посредством полученных знаний о языке и правилах их объединения [67]. Согласно исследованию А.П. Василевича, языковая компетенция представляет собой использование речевых умений, которые способствуют коммуницированию и изучению языка как учебного предмета [20]. В работе М.Н. Вятютнева языковая компетенция рассматривается как комплекс правил, направленных на передачу значений с помощью языковых единиц различных уровней; способность говорящего использовать системно-структурные образования семантического, синтаксического, морфологического и фонологического характера [22]. А.А. Леонтьев под языковой компетенцией понимает языковую способность, языковой процесс и языковой стандарт [36].

Речевая компетенция представляется как владение нормой речевого поведения (в различных видах речевой деятельности). В.В. Сафонова в своем исследовании утверждает, что обучающиеся должны научиться свободно выражать свои мысли и с легкостью воспринимать иностранную речь на слух. Главная задача преподавателя – обеспечение речевой практики общения.

Немаловажным компонентом иноязычной коммуникативной компетенции является *социокультурная* компетенция. Согласно мнению В.В. Сафоновой, социокультурная компетенция представляет собой знания о национально-культурных традициях и обычаях страны изучаемого языка, умения коммуницировать согласно этим знаниям, а также готовность и способность жить и взаимодействовать в многокультурном социуме [52]. Е.Н. Соловова «предполагает под социокультурной компетенцией знание истории и современности страны изучаемого языка, подразумевает знакомство учащегося с национально-культурной спецификой речевого поведения и способностью пользоваться теми элементами

социокультурного контекста, которые релевантны для порождения и восприятия речи с точки зрения носителей языка».

С точки зрения В.В. Сафоновой, социокультурная компетенция включает в себя комплекс разных компетенций, а именно: *лингвострановедческая, социалингвистическая и культуроведческая*. Эти виды компетенций являются социальной базой иноязычной коммуникативной компетенции собеседников. По мнению В.В. Сафоновой, указанные компетенции зависят друг от друга и каждая последующая компетенция основывается на базе предыдущей [54].

Лингвострановедческая компетенция понимается как совокупность понятий о традициях и обычаях страны изучаемого языка, посредством которой можно извлекать аналогичную информацию из слов, что и говорящие на этом языке и при этом достигают понимания [39]. А.Л. Бердичевский утверждает, что лингвострановедческая компетенция представляет собой способность изменять речевое поведение в соответствии с изменяющимися особенностями социокультурного развития страны изучаемого языка [11].

Ю.В. Манухина в своем диссертационном исследовании дает определение *социалингвистической* компетенции как комплекса знаний, умений и навыков, которые позволяют проводить межкультурную коммуникацию «с учетом ситуации, правил употребления языковых единиц и жестов» [38, с. 32-33]. В своей работе М.Ф. Овчинникова утверждает, что социалингвистическая компетенция – это «умение языковой личности адекватно общаться согласно ситуации, беря во внимание коммуникативную цель, намерения, социальные статусы собеседников в соответствии с социалингвистической нормой и установками национально-лингвокультурного сообщества» [45, с.28-29].

Третий компонент социокультурной компетенции – *культуроведческая* компетенция – это осознание языка как способа выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики изучаемого языка, умениями использовать речевой этикет и коммуницировать в соответствии с культурой межкультурного общения. С.В. Харитонова считает, что культуроведческая компетенция проявляется в творческом усвоении и толерантности к ценностям родной и иноязычной культур [66].

Мы проанализировали содержание компонентов социокультурной компетенции и пришли к выводу, что лингвострановедческий компонент – это словарный запас с национально-культурной значением и способность их применять в межкультурном общении. Социолингвистический компонент – это языковые характеристики разнообразных социальных слоев, компонентов, диалектов. Культуроведческий компонент представляет собой социокультурный, историко-культурный и этнокультурный фон.

Далее рассмотрим такие компетенции как социальная, стратегическая (компенсаторная) и учебно-познавательная. Суть *социальной* компетенции состоит в желании и готовности человека коммуницировать, способности управлять речевой ситуацией. *Стратегическая* компетенция представляет собой систему специальных умений и навыков, с помощью которой обучающийся может восполнить пробелы в знании не только изучаемого языка, но и в речевом и социальном общении. *Учебно-познавательная* компетенция является немаловажной составляющей коммуникативной компетенции. Она проявляется в уровне сформированности самостоятельной познавательной деятельности обучающегося, которая включает в себя элементы логической, методологической и общеучебной деятельности.

Перечисленные компоненты точно отражают суть коммуникативной компетенции и отвечают целям обучения иностранному языку на языковом

факультете. То, насколько выше уровень сформированности перечисленных навыков, определяет степень эффективности работы, направленной на формирование коммуникативной компетенции у обучающихся.

Наше исследование проводилось на базе языкового факультета, следовательно, мы рассматриваем такое понятие как «иноязычная коммуникативная компетенция».

Такое явление как иноязычная коммуникативная компетенция изучается учеными на протяжении многих лет. В исследованиях некоторых ученых, таких как Н.И. Гез, И.И. Халеева, Д. Хаймз, данная компетенция определяется как способность комментировать и выражать свои мысли в соответствии с ситуацией общения и социокультурным правилам данного социума.

В исследовании Н.И. Гез под иноязычной коммуникативной компетенцией понимается умение правильно коммуницировать в разных речевых ситуациях [25]. Также, иноязычная коммуникативная компетенция включает в свой состав умения распознавать речевые высказывания с целями и ситуациям общения, а также способность правильно с грамматической точки зрения вести коммуникацию, принимая во внимание социальные и культурные нормы коммуникативного поведения.

Согласно исследованию В.В. Сафоновой, иноязычная коммуникативная компетенция – «уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками и умениями, согласно которым учащийся может изменить речевое поведение» [54, с.99].

Принимая во внимание вышесказанное, мы можем утверждать, что иноязычная коммуникативная компетенция – это способность реализовывать коммуникативное общение согласно целям и ситуациям общения в рамках той или иной области применения.

Проведя анализ имеющихся исследований по данной проблеме и принимая во внимание сущность и структуру понятия «коммуникативная компетенция», мы рассматриваем формирование коммуникативной компетенции студентов языковых факультетов как целостный педагогический процесс, который основывается на взаимосвязанной деятельности преподавателей и обучающихся. Данный процесс направлен на совершенствование профессиональных коммуникативных, социолингвистических и психолого-педагогических знаний и умений, а также профессионально значимых качеств, необходимых для осуществления качественного коммуникативного взаимодействия в процессе решения профессионально-педагогических задач.

Проблема формирования коммуникативной компетенции студентов языковых факультетов является объектом изучения отечественных и зарубежных лингвистов на протяжении многих лет, благодаря этому в психолого-педагогических науках накоплен богатый опыт формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов. Несмотря на то, что результаты данных исследований и являются хорошим основанием для формирования исследуемой нами компетенции, их результаты не могут быть экстраполированы механически в плоскость нашего диссертационного исследования.

Формирование коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов является важным аспектом их профессиональной подготовки, но данный аспект не в должной степени отражается в теории и практике высшего образования, а именно, нет единой системы становления коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов, а также отсутствует комплекс педагогических условий ее эффективного функционирования. Недостаточная научно-методическая разработанность проблемы формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов подтолкнула нас к необходимости разработки

целостной эффективной системы формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов.

1.2. Модель формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов

Проанализировав литературу по исследуемой нами проблеме, мы можем утверждать, что в настоящее время накопился богатый опыт по формированию коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов. Тем не менее, данная проблема остается актуальной и по сей день, так как она недостаточно изучена. Недостаточная изученность данной проблемы привело нас к необходимости разработки авторской системы, которая была бы эффективной при формировании коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов. Но перед этим необходимо изучить теоретико-методологические подходы, на которых основывается разработанная нами модель формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов.

Перед нами возникла проблема выбор теоретико-методологических подходов относительно нашего диссертационного исследования. А именно, перед исследователем встает задача определить его позицию, под углом которой он будет рассматривать свой объект изучения.

В педагогике существует множество различных методологических подходов, но основными из них являются следующие:

- системный (В.А. Сластенин, В.Я. Якунин, Н.В. Кузьмина);
- деятельностный (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, И.Б. Ворожцова);
- личностный (И.А. Зимняя, К. Роджерс, Ш.А. Амонашвили);
- аксиологический (А.В. Кирьякова, З.И. Равкин, А.А. Орлов);
- культурологический (М.С. Каган, Е.В. Бондаревская);
- компетентностный (Г.Н. Сериков, А.С. Хуторской, О.Е. Лебедев).

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов – это сложное явление. Чтобы изучить его комплексно, необходимо применять разные теоретико-методологические подходы. Таким образом, мы можем предположить, что комплекс системного, деятельностного и компетентностного подходов в нашем исследовании будет наиболее целесообразным.

Аргументируем причины выбора данных подходов. Целью нашего исследования является создание системы формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов. Из этого следует тот факт, что для выявления ее структурно-компонентного состава мы применяем системный подход. Использование деятельностного подхода объясняется тем, что достижение результата по формированию изучаемой нами проблемы становится возможным только в учебной деятельности, а именно в учебном процессе. Также, немаловажным фактором остается привлечение компетентностного подхода с целью определения свойств и наполнения коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов.

Следовательно, системный подход помогает определить структуру данной модели, выявить связи всех компонентов педагогической системы между собой, обозначить единые характеристики и характеристики отдельных звеньев; деятельностный подход помогает определить наиболее наилучшие пути развития личности в образовательном процессе; компетентностный подход позволяет определить свойства содержания формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов.

Перейдем к анализу каждого из подходов относительно нашего исследования.

Основываясь на задачах нашей работы, а также на проведенном анализе научной литературы, мы пришли к выводу о необходимости

создания такой системы организации учебного процесса студентов языковых факультетов, которая была бы направлена на формирование коммуникативной компетенции обучающихся.

В нашем исследовании мы опираемся на системно-деятельностный подход, который является основой для реализации ФГОС ВО. Так, в соответствии с пунктом 7.2. ФГОС ВО, формирование общекультурных компетенций выпускников является методологической базой учебной программы бакалавриата. Учебный процесс должен проходить в условиях, позволяющих обучающимся всесторонне развиваться [62].

Согласно документу Совета Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком», системно-деятельностный подход преследует своей целью развитие обучающегося как личности посредством познания и освоения мира в рамках учебного процесса. Личностное и социальное развитие обучающихся является показателем успешного применения системно-деятельностного подхода в образовательном процессе. Данные цели можно достичь путем признания решающей роли содержания образования и способов организации образовательного процесса, а также учебного сотрудничества.

Использование системного и деятельностного подходов в процессе обучения иностранным языкам позволяет обучающемуся стать субъектом социальной деятельности, решающим конкретные задачи, где изучаемый язык принимает роль объекта изучения и инструмента деятельности.

Системно-деятельностный подход представляет собой симбиоз системного и деятельностного подходов. Основопологающим подходом в изучении вопроса формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов мы находим системный, основная суть которого - поиск методов исследования и создание сложноорганизованных объектов – систем разных типов и классов [64].

Такие ученые, как Э.Г. Юдин, И.В.Блауберг, В.Г. Афанасьева, под системным подходом понимают направление методологии, суть которого заключается в изучении объектов как систем, когда объекты исследуются как внутренние и внешние системные характеристики и связи, обуславливающие целостность объекта.

Системный подход дает возможность провести анализ внутренних и внешних связей педагогического объекта, а также изучит все его компоненты учитывая их место и функции в нем. Мы согласны с Е.Н. Степановой и Л.М. Лузиной в том, что внедрение системного подхода в образовательный процесс представляет собой необходимость, так как преподаватели постоянно находятся и действуют в мире систем.

Способствуя изучению системных характеристик исследуемого нами вопроса и определяя общие свойства разработанной нами модели, системный подход не определяет ее деятельностные характеристики, соответственно, необходимо дополнить системный подход деятельностным.

В настоящее время *деятельностный* подход имеет общетеоретические свойства наравне с системным и другими подходами.

В соответствии с концепцией деятельностного подхода, формирование компетенций может происходить только в деятельностном процессе, который является основой, средством и фактором развития личности. Таким образом, усвоение содержания обучения должно проходить в процессе его собственной деятельности по овладению содержанием. Деятельность представляет собой форму активности человека и позволяет преобразовывать себя, свой взгляд на мир и на самого себя. Следовательно, деятельность представляет собой ведущую категорию деятельностного подхода.

Как говорилось выше, в основе деятельностного подхода лежит деятельность, которая является главным фактором формирования личности и условием ее развития, а также позволяет обозначить наиболее приемлемые условия развития личности в деятельностном процессе.

Внедрение деятельностного подхода в исследовательский процесс формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов происходило согласно следующим положениям:

- процесс формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов - единая деятельность преподавателя и обучающегося;
- в качестве методов нами использовались сигнальные опоры, конкретные ситуации, ролевые игры и др.;
- в качестве средств мы нами были использованы наглядные материалы и разговорные карточки.

Резюмируя вышеизложенное, мы можем утверждать, что суть системно-деятельностного подхода состоит в том, что обучение представляет собой не просто передачу знаний от преподавателя к обучающимся, а как совместное взаимодействие и сотрудничество. Системно-деятельностный подход является эффективным при обучении иностранным языкам, так как он позволяет обучающемуся занять роль субъекта образовательного процесса [48, с.14].

Несмотря на то, что внедрение системно-деятельностного подхода в наше исследование и содействует выявлению структурных и деятельностных характеристик созданной нами системы, они не дают четкого представления о содержании формируемой нами компетенции, что свидетельствует и необходимости использования компетентностного подхода.

Проблема *компетентного* подхода изучается на протяжении многих лет отечественными и зарубежными учеными, а именно А.А. Вербицким, Э.Ф. Зеером, И.А. Зимней, Дж. Равеном, Ю.Г. Татуром и др. Хотя существуют разные понимания сущности и структуры таких понятий как «компетентность» и «компетенция», многие лингвисты сходятся во мнении, что компетентностный подход – это базовое звено профессионального образования, а также связующий компонент между учебным процессом и запросами будущих работодателей [1].

Компетентностный подход является способом моделирования результатов обучения и их представления как норм качества профессионального образования. Данный подход предполагает не только освоение обучающимися знаний, умений и навыков, но и формирование у них способности и готовности к осуществлению профессиональной деятельности. Результаты образовательной деятельности принято считать компетентностями, владение которыми позволяет успешно созидать в рамках своей профессии.

В нашем исследовании мы опирались на основные положения компетентностного подхода, которые отображают особенности процесса формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов:

- применение данного подхода позволило определить и аргументировать состав иноязычной коммуникативной компетенции, корреспондирующей с социальным заказом современного социума;
- структура коммуникативной компетенции состоит из когнитивного, операционного и личностного компонентов;
- компетентностный подход позволил разработать способы формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов.

Таким образом, мы считаем, что системно-деятельностный и компетентностные подходы являются продуктивной и целесообразной стратегией рассмотрения процесса формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов и могут быть взяты в качестве основы разработки соответствующей модели, состоящей из четырех структурных компонентов:

- мотивационно-личностный блок;
- когнитивно-познавательный блок;
- организационно-деятельностный блок;
- рефлексивно-оценочный блок.

Все компоненты данной модели взаимосвязаны и направлены на высокий уровень сформированности коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов. Модель представлена в виде схемы на рисунке №1. Далее мы рассмотрим каждый из компонентов более подробно.

Мотивационно-личностный компонент воздействует на мотивацию обучающихся языковых факультетов, а также на стимуляцию их познавательного интереса, в результате этого формируется стремление у обучающихся к овладению коммуникативной компетенцией. Этот компонент находит проявление в мотивационной направленности на эффективное общение на иностранном языке, а также в ценностно-смысловом отношении к содержанию и результатам коммуникационного акта. Студенты языковых факультетов мотивируются посредством стимулирующих методов, средств и форм (затрагивание личных интересов обучающихся и др.).

Такое явление как мотивация представляет собой динамичный процесс внутреннего, психологического и физиологического управления поведением, который состоит из инициации, направления, организации и поддержки. В нашем исследовании выделены три этапа формирования

мотивации: осознание побуждения; осмысление личностной значимости потребности; закрепление мотива.

Таким образом, мотивационно-личностный компонент помогает вызвать у обучающихся мотивацию к овладению коммуникативной компетенцией, что в свою очередь позволит студентам свободно вести и поддерживать иноязычную речевую деятельность. Необходимо отметить, что процесс формирования положительной мотивации у студентов реализуется в рамках всей модели.

Целью **когнитивно-познавательного** компонента является определение предметного содержания системы формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов, поскольку чтобы эффективно овладеть коммуникативной компетенцией нужно усвоить конкретный объем знаний о языке.

Так, второй блок разработанной нами модели включает в себя рабочую программу дисциплины «Практический курс второго иностранного языка». В соответствии с данной РПД в когнитивно-познавательном блоке мы выделяем коммуникативные знания и умения, которыми должен обладать обучающийся. Для наглядности мы представили их в таблице 1.

Таблица 1 - Коммуникативные знания и умения

Коммуникативные знания	Коммуникативные умения
<ul style="list-style-type: none">• типы устных и письменных высказываний; способы организации устной и письменной речи;• лексические, грамматические, фонетические и стилистические нормы изучаемого языка;• типы дискурса, дискурсивные стратегии и тактики, типичные социокультурные ситуации и сценарии взаимодействия;	<ul style="list-style-type: none">• идентифицировать и интерпретировать языковые единицы в речевом контексте; прогнозировать развертывание речи на основе ситуации и языковой догадки;• дифференцировать нормативное / ненормативное употребление языковых средств; строить устное и письменное общение в соответствии с языковыми и речевыми нормами;

<ul style="list-style-type: none"> • способы организации устной и письменной речи. 	<ul style="list-style-type: none"> • отбирать релевантные стратегии и тактики устного и письменного общения; • использовать различные формы и виды устной и письменной коммуникации на родном и иностранных языках в учебной и профессиональной деятельности.
---	---

Таким образом, когнитивно-познавательный компонент определяет то содержательное наполнение, которое необходимо усвоить студентам языковых факультетов в процессе формирования коммуникативной компетенции.

Организационно-деятельностный блок определяет выбор форм, методов и средств, направленных на формирование коммуникативной компетенции.

В качестве *методов* в нашем диссертационном исследовании представлены ролевая игра, дискуссии, упражнения, лексические игры и др.

Следующим компонентом организационно-деятельностного блока выступают *средства* обучения. В процессе формирования коммуникативной компетенции применяются не только традиционные средства обучения, но и интерактивные и нестандартные. Например, к данным средства можно отнести сигнальные опоры в виде разговорных карточек, комплексы упражнений на формирование различных видов речи, а также мультимедиа.

В процессе обучения иностранному языку могут быть использованы различные *формы* обучения. Самыми распространенными из них являются практические занятия и самостоятельная работа студентов в группах, парах или индивидуально. В качестве примера практических занятий могут быть представлены театрализованное представление, занятие-игра, занятие-викторина и др.

Таким образом, организационно-деятельностный блок обеспечивает формирование коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов посредством экстраполирования усвоенных знаний и умений в плоскость практического применения речевых навыков.

Под **рефлексивно-оценочным** компонентом исследуемой нами модели мы понимаем уровень сформированности коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов. В соответствии с полученными результатами, мы выделяем три уровня сформированности коммуникативной компетенции: высокий, средний и низкий. Уровни сформированности коммуникативной компетенции и их описание представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Показатели уровней сформированности коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов

Уровни	Дескрипторы оценивания
<i>Высокий</i>	<ul style="list-style-type: none"> - может ясно и широко высказываться по многим вопросам; - вступает в диалог с носителями изучаемого языка; - верифицирует и отстаивает свое мнение; - владеет нормами деловой переписки; - может четко сформулировать проблему.
<i>Средний</i>	<ul style="list-style-type: none"> - общается в простых типичных ситуациях в рамках заданных тем; - поддерживает разговор на бытовые темы; - достаточно грамотно употребляет речевые конструкции; - владеет знаниями о нормах и правилах речевого этикета
<i>Низкий</i>	<ul style="list-style-type: none"> - использует элементарные фразы и выражения; - может рассказать о себе, своей семье, условиях проживания; - может вести диалог, отвечать на простые вопросы и задавать их; - недостаточно участвует в дискуссиях; - владеет знаниями о простых грамматических правилах и синтаксических структурах.

Определение уровня сформированности коммуникативной компетенции определяется путем диагностирования начальных и конечных результатов деятельности. Это необходимо для выявления новых методов,

средств и форм обучения, а также повышения качества образования в высших школах.

Резюмируя вышеизложенное, мы можем утверждать, что созданная нами модель формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов может выступать одним из возможных вариантов решения проблемы исследования. Она зиждится на системно-деятельностном и компетентностном подходах, а также включает в себя четыре компонента: мотивационно-личностный, когнитивно-познавательный, организационно-деятельностный и рефлексивно-оценочный блоки. Целостность, системность и эффективность объясняется взаимосвязью каждого компонента модели между собой.

Модель формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов представлена на рисунке 1.

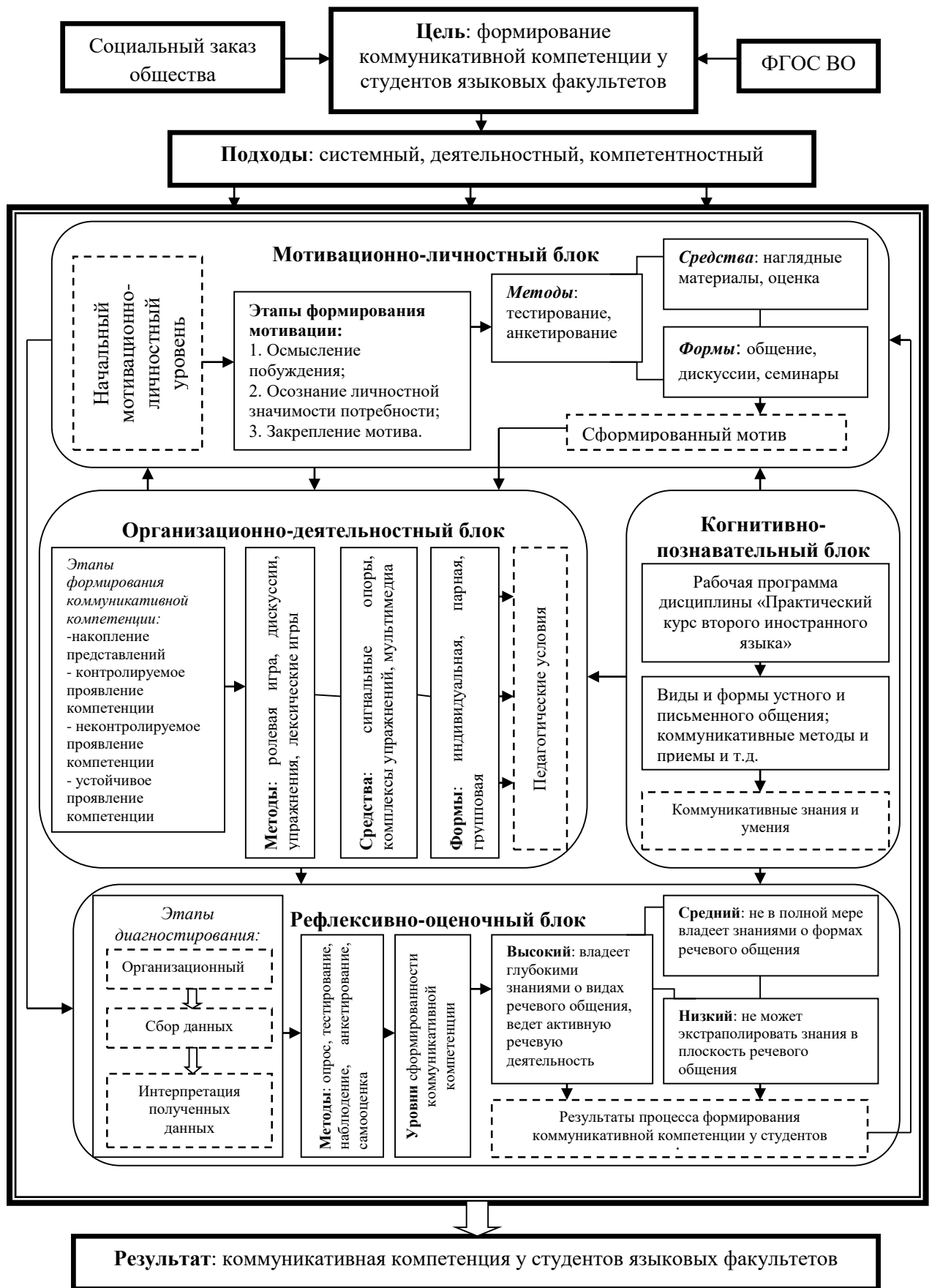


Рисунок 1 - Модель формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов

1.3. Педагогические условия эффективного функционирования модели формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов

Созданная нами модель формирования коммуникативной компетенции будет успешно функционировать при соблюдении определенных педагогических условий. Выбирая их, следует учитывать специфику обучения на языковом факультете.

Дадим определение понятию «педагогические условия». В исследовании Н.М. Яковлевой данный термин представляет собой совокупность компонентов воздействия на образовательный и воспитательный процесс, воздействующий на достижение необходимого уровня сформированности какого-либо качества личности, либо достижения студентами необходимого уровня знаний, умений и навыков [83].

Мы согласны с мнением Н.О. Яковлевой и Е.В. Яковлевым, что совокупность педагогических условий должна иметь гибкие и динамичные свойства. Более того, они должны быть вариативными согласно изменчивым общественным требованиям к образовательной системе и что немаловажно, они должны быть необходимыми и достаточными [79, с.186]. Следовательно, мы считаем нужным выделить необходимые и достаточные условия эффективного формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов. Как утверждает Е.В. Яковлев, анализ научно-методической литературы по теме исследования является основой для доказательства необходимости педагогических условий. Достаточность, в свою очередь, определяется результатами вариативного и пролонгированного эксперимента [80].

Необходимые и достаточные педагогические условия подразумевают под собой комплексный набор условий, которые не будут функционировать

без друг друга, при этом не нарушив обусловленности данного явления. Соответственно, в нашей работе мы будем говорить о совокупности педагогических условий.

Педагогические условия формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов детерминированы социальным заказом общества, а также ФГОС ВО.

При определении педагогических условий мы опирались на анализ теории и практики обучения студентов языковых факультетов, а также на результаты опытно-экспериментальной работы, которые подтвердили необходимость формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов. Таким образом, нами были выделены следующие педагогические условия:

- организация интерактивной коммуникативной среды;
- разработка и апробация комплекса сигнальных опор в процессе формирования коммуникативной компетенции;
- педагогическое сопровождение образовательного процесса.

Раскроем сущность выделенных нами педагогических условий и их эффективное воздействие на формирование коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов в образовательном процессе.

Первым условием формирования исследуемой нами проблемы является организация интерактивной коммуникативной среды. Качественное овладение иноязычной коммуникативной компетенцией возможно лишь в комфортных и благоприятных аутентичных условиях с применением интерактивных образовательных технологий. Кроме того, процесс овладения иностранным языком должен иметь коммуникативную направленность с целью формирования необходимых речевых умений. Эффективное овладение данными умениями представляется возможным с применением как традиционных, так и интерактивных форм обучения.

Ученые-лингвисты имеют различные мнения по поводу понятия «интеракция». Так, американский психолог Дж. Мид под интеракцией понимает межличностную коммуникацию, где каждая сторона готова принять роль собеседника [17]. Отечественные исследователи Е.С. Кузьмина и В.Е. Семенова под интеракцией подразумевают организацию совместных действий, которые способствуют реализации некой общей деятельности [34]. Ими было отмечено, что основу процесса интеракции составляет межличностное взаимодействие, целью которого является обмен информацией, мнениями, суждениями, результатами деятельности [34, с.55].

Необходимо признать тот факт, что интерактивная среда является наиболее эффективной формой обучения межкультурному взаимодействию и, тем самым, коммуникации. Метод интеракции внедряют в образовательный процесс с целью создания межличностной коммуникации, социального общения [2]. Центральной идеей такого обучения является процесс создания различных ситуаций общения с целью решения коммуникативных задач.

По мнению М.В. Кларина, основой интерактивного обучения является прямая взаимосвязь обучающихся с учебным окружением. Наряду с этим, образовательная среда играет роль реальности. Интерактивная среда организовывается таким образом, чтобы все обучающиеся были вовлечены в учебный процесс, а также принимали участие в процессе коммуникации. Перед преподавателем стоит задача создания условий образовательной среды не только для коммуникации, но и для проявления инициативы.

Интерактивные формы обучения подразумевают также диалоговое общение. Педагогическая интеракция представляет собой основу коммуникации и диалогического взаимодействия, что ведет к взаимопониманию, решению общих задач. Диалогическое взаимодействие характеризуется доброжелательным настроем, положительным климатом

общения. Диалог – это не только обмен информацией, но и поиск новых решений.

Организация коммуникативной интерактивной среды предусматривает моделирование конкретных жизненных ситуаций, использование ролевых игр, совместное решение проблемы. Данная среда эффективно способствует формированию умений, навыков и ценностей, созданию атмосферы сотрудничества и взаимодействия.

Резюмируя вышеизложенное, мы понимаем интерактивную коммуникативную среду как специально организованную учебно-познавательную деятельность, в процессе которой обучающиеся овладевают необходимыми навыками посредством диалога преподавателя и студента, обучающихся друг с другом или самостоятельно. Процесс формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов будет более эффективным, если организовать интерактивную коммуникативную среду в образовательном процессе, так как результатом организации интерактивной коммуникативной среды является развитие позитивной мотивация у обучающихся, умения работать в сотрудничестве, разделения ответственности за свой выбор, а также анализ результатов своей деятельности.

Вторым условием формирования коммуникативной компетенции является разработка и апробирование комплекса сигнальных опор в процессе формирования коммуникативной компетенции.

Существует множество различных методов и средств обучения иностранному языку. Но среди средств наглядности важное место занимают сигнальные опоры, а именно дидактические разговорные карточки.

Под сигнальными опорами мы понимаем рациональное наглядное средство с частью информации, заданий, вопросов, а также с указаниями к действию. Оно состоит из сведений, задач и вспомогательных решений в

описательной форме, с помощью которых проводится образовательный процесс по накоплению, усвоению и овладению знаниями, умениями и навыками. Методическим материалом для этого является комплекс сигнальных опор в виде дидактических карточек, имеющих коммуникативную направленность.

Применение сигнальных опор на занятии по иностранному языку является эффективным способом формирования иноязычной коммуникативной компетенции, так как наглядность вызывает положительную мотивацию у обучающихся, вызывает познавательный интерес и побуждает к коммуникации. Кроме того, сигнальные опоры предстают источником информации и упрощают овладение этой информацией.

Безусловно, сигнальные опоры помогают развивать и скорректировать знания, активизировать мыслительный процесс обучающихся. Продуманный алгоритм использования сигнальных опор создает необходимую благоприятную почву для формирования коммуникативной компетенции у студентов. Это может быть достигнуто при условии разнообразия и коммуникативной направленности сигнальных опор.

Необходимо отметить, что сигнальные опоры являются эффективным и универсальным средством обучения, так как они могут быть внедрены в образовательный процесс в виде различных форм обучения: индивидуально, парно или в группе, что будет способствовать формированию учебного сотрудничества и партнерства. Погружаясь в коммуникативный процесс, обучающиеся погружаются в конкретную речевую ситуацию, что помогает преодолеть им психологический барьер и самоутвердиться.

Таким образом, можно утверждать, что применение комплекса сигнальных опор способствует эффективности процесса формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов.

Третьим условием формирования коммуникативной компетенции является педагогическое сопровождение процесса формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов.

Проблема педагогического сопровождения становится все более актуальной, это обусловлено реализацией компетентного подхода в образовании. В настоящее время педагогическое сопровождение представляет собой один из источников преобразования системы высшего образования, который способствует улучшению его качества. Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам выявить различные трактовки данного понятия.

Так, В.А. Сластенин под педагогическим сопровождением понимает процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личностного участия, поощрения инициативности и самостоятельности обучающихся [49]. В исследовании С.В. Сильченковой педагогическое сопровождение представляет собой форму педагогической деятельности, которая направлена на реализацию условий, обеспечивающих личностное развитие и самореализацию обучающихся, а также развитие их самостоятельности и уверенности в различных жизненных ситуациях выбора [55].

Педагогическое сопровождение включает в себя реализацию различных педагогических приемов. К таким приемам относятся совместная учебная и воспитательная деятельность преподавателя и обучающихся; поддержка обучающихся в преодолении трудностей образовательного процесса; контекстуализация (трансляция содержания образования в реальную жизнь); применение комплексного мышления; обучение через беседу.

Реализация данного педагогического условия влияет на качество овладения коммуникативной компетенцией у студентов языковых факультетов.

Резюмируя вышеизложенное, мы можем сделать вывод о том, что созданная нами модель формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов будет эффективно воздействовать на процесс формирования исследуемой нами компетенции, соблюдая выявленный нами комплекс педагогических условий. Под педагогическими условиями формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов мы понимаем комплекс мер в образовательном процессе, которые определяют особенности процесса формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов, создающих предпосылки для его более эффективного функционирования. Применение данных педагогических условий будет способствовать эффективному функционированию созданной нами модели формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов.

Выводы по 1 главе

1. Актуальность проблемы формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов определяется:
 - Введением ФГОС 3++, что обуславливает необходимость создания обновленной системы формирования исследуемой компетенции;
 - Изменением социального заказа общества к выпускникам языковых факультетов.
2. Понятийный аппарат исследуемой проблемы включает следующие дефиниции:

Компетентность – комплекс личностных и профессиональных качеств личности, которые способствуют эффективной реализации компетенций.

Компетенция – единство знаний, умений, опыта и личностных качеств, которое проявляется, развивается и реализуется в решении конкретного круга задач и обеспечивает деятельность человека.

Коммуникативная компетенция - владение сложными коммуникативными навыками и умениями, знание социокультурных норм страны изучаемого языка, ориентация в коммуникативных средствах, свойственных национальному, классовому складу ума и проявляющихся в рамках данной деятельности.

3. Модель формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов рационально строить основываясь на системном, деятельностном и компетентностном подходах. Системный подход помогает выявить структуру нашей модели, а также единство взаимосвязи всех звеньев педагогической системы; деятельностный подход помогает определить наиболее лучшие условия развития личности в образовательном процессе; компетентностный подход помогает определить свойства содержания коммуникативной компетенции.
4. Модель формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов построена в соответствии с ФГОС ВО и социальным заказом общества. Модель включает в себя мотивационно-личностный, когнитивно-познавательный, организационно-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты.
5. Нами были выявлены следующие педагогические условия эффективного функционирования модели формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов:
 - организация интерактивной коммуникативной среды;
 - разработка и апробация комплекса сигнальных опор в процессе формирования коммуникативной компетенции;
 - педагогическое сопровождение образовательного процесса.

6. Формирование коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов будет происходить более продуктивно при реализации созданных нами педагогических условий эффективного функционирования разработанной нами модели.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

2.1. Цель, задачи и организация опытно- экспериментальной работы

В первой главе нашего исследования нами было раскрыто состояние проблемы формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов, была создана модель ее формирования, в том числе определен комплекс педагогических условий ее эффективного функционирования. С целью обоснования истинности выявленных нами теоретических положений необходимо провести педагогический эксперимент.

По мнению И.П. Подласого, педагогический эксперимент - это специально-организованная деятельность, которая представляет собой вмешательство в учебно-воспитательный процесс под определенными условиями, чтобы проверить выдвинутые гипотезы и подтвердить или опровергнуть их [50].

Проведенный нами эксперимент проходил в естественных условиях и месте, поскольку образовательная деятельность обучающихся не была нарушена.

На констатирующем этапе перед нами стояла задача определения уровня сформированности коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов. В рамках формирующего этапа внедрялась созданная нами модель и выявлялись необходимость и достаточность педагогических условий ее эффективного функционирования.

Цель педагогического эксперимента - проверка эффективности разработанной нами модели формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов.

Исходя из цели опытно-экспериментальной работы, нами были определены следующие **задачи** эксперимента:

- определение критериев и показателей уровней сформированности коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов;
- выявление реального состояния уровня развития коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов;
- апробирование модели формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов и проверка влияния комплекса педагогических условий на эффективность ее функционирования;
- интерпретация полученных результатов.

Чтобы проверить выдвинутую нами гипотезу, нами были использованы следующие **методы** педагогического исследования:

- теоретические: анализ педагогической и психологической литературы; анализ диссертационных исследований на тему исследуемой нами компетенции; анализ ФГОС ВО.
- эмпирические: педагогическое наблюдение; анкетирование; интервьюирование; опрос.

В частности, метод наблюдения использовался нами с целью выявления степени активности и участия обучающихся в процессе учебных занятий. Метод анкетирования позволил выявить уровень сформированности коммуникативной компетенции. Целью интервьюирования было выявление уровня положительной мотивации обучающихся.

Указанные методы педагогического исследования тесно связаны между собой, они взаимодополняют друг друга. Так как образовательный процесс это сложная и многоплановая система, он может быть эффективно исследован только с применением всей совокупности педагогических

методов исследования, что в свою очередь позволило определить уровень сформированности коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов на всех этапах педагогического эксперимента.

Согласно обозначенным задачам, опытно-экспериментальная работа проводилась в три этапа: констатирующий, формирующий и обобщающий.

В процессе **констатирующего** этапа нашего исследования было изучено становление и развитие исследуемой проблемы в теории и практике образования, также были определены цель, задачи, объект, предмет и гипотеза диссертационного исследования. Кроме того, нами был разработан понятийный аппарат, проанализирован ФГОС ВО и рабочие программы дисциплин, а также создавался комплекс сигнальных опор.

Целью констатирующего эксперимента стало определение начального уровня сформированности коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов.

При рассмотрении проблемы определения уровня сформированности коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов, мы считаем нужным проанализировать понятия «критерии» и «уровень».

Так, философский энциклопедический словарь трактует термин «критерий» следующим образом. Критерий дает содержание оценки, выступает в качестве средства проверки эффективности какого-либо вида деятельности, а также является свойством, с помощью которого производится данная оценка [65]. В данном определении представлена характеристика свойственного только этому предмету и этому явлению признака, который может представляться как средство их оценивания. Преподаватель, занимающийся проблемами оценивая эффективности образовательного процесса, должен разработать критерии в соответствии с областью его научного интереса.

Следовательно, под критериями мы понимаем качества, признаки исследуемого объекта, на основании которых происходит оценивание его состояния и уровня функционирования.

Нами были выделены следующие критерии сформированности коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов: лингвистический, социокультурный, дискурсивный и социально-личностный.

Лингвистический критерий подразумевает понимание языка как системы, осуществление коммуникации на изучаемом языке с применением знаний грамматики.

Социокультурный критерий проявляется в знании национальных и культурных традиций страны изучаемого языка, специфики речевого поведения носителей этого языка, а также умения экстраполировать полученные знания в плоскость практического применения.

Дискурсивный критерий предполагает способность к организации связной и логичной речи, а также к умению получать необходимую информацию с помощью как вербальных, так и невербальных средств.

Социально-личностный критерий отражает желание и готовность к коммуникации с другими людьми, умение выстраивать высказывания в соответствии с речевой ситуацией и коммуникативным намерением собеседника.

Критерии и уровни сформированности коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов представляют собой два взаимосвязанных звена. С целью определения уровня сформированности коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов, нами был использован ранее наработанный в данной сфере педагогики и

психологии опыт. Такие ученые, как П.Я. Гальперин [23], Ю.К. Бабанский [7], В.П. Беспалько [13] и др., занимались изучением данной проблемы.

В настоящее время ученые выделяют различное количество уровней сформированности умений. Так, И.Л. Бим определяет 6 уровней: начальный, средний, продвинутый, высокий, профессионально достаточный и высокий [12]. В.А. Сластенин рассматривает интуитивный, репродуктивный, репродуктивно-творческий, творчески-репродуктивный и творческий уровни [56]. Однако, чаще всего исследователями выделяются три уровня сформированности умений: высокий, средний и низкий (Н.М. Яковлева [82], Ю.К. Бабанский [7], А.В. Усова [60]).

Основываясь на указанных нами критериях сформированности коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов, нами были определены три уровня сформированности коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов: высокий, средний и низкий.

Принимая во внимание вышесказанное, под уровнем сформированности коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов мы понимаем степень выраженности выделенных нами критериев сформированности умений. Степень выраженности критериев исследуемой нами компетенции увеличивается при продвижении от уровня к уровню. Дескрипторы критериев и уровней сформированности коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Критерии и уровни сформированности коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов

Компоненты	Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий
Лингвистический	<ul style="list-style-type: none"> - свободно использует различные грамматические конструкции в продуктивных видах речевой деятельности; - комбинирует разные грамматические конструкции в соответствии с поставленной коммуникативной задачей; - безошибочно строит высказывания на фразовом и сверхфразовом уровне; - осознанно строит связи между частями предложения и целыми предложениями. 	<ul style="list-style-type: none"> - временами затрудняется в использовании грамматических конструкций в продуктивных видах речевой деятельности; - иногда испытывает трудности в комбинировании разных грамматических конструкций в соответствии с поставленной коммуникативной задачей; - не всегда строит высказывания на фразовом и сверхфразовом уровне; - понимает связи между частями предложения и целыми предложениями. 	<ul style="list-style-type: none"> - испытывает трудности в использовании грамматических конструкций в продуктивных видах речевой деятельности; - не способен комбинировать разных грамматических конструкций в соответствии с поставленной коммуникативной задачей; - строит высказывания на фразовом уровне; - не всегда понимает связи между частями предложения.
Социокультурный	<ul style="list-style-type: none"> - классифицирует, обобщает и анализирует факты и явления соизучаемых культур при работе с различными видами текстов; - свободно сравнивает и сопоставляет аспекты соизучаемых культур; - опознает и адекватно интерпретирует лингвострановедчески маркированные лексические единицы в аутентичных материалах профессиональной направленности. 	<ul style="list-style-type: none"> - иногда может классифицировать, обобщать и анализировать факты и явления соизучаемых культур при работе с различными видами текстов с некоторыми затруднениями; - испытывает трудности и не всегда правильно сравнивает и сопоставляет аспекты соизучаемых культур; - опознает и интерпретирует лингвострановедчески маркированные лексические единицы в аутентичных материалах профессиональной направленности. 	<ul style="list-style-type: none"> - не может классифицировать, обобщать и анализировать факты и явления соизучаемых культур при работе с различными видами текстов; - затрудняется и допускает неточности при сравнении и сопоставлении аспектов соизучаемых культур; - опознает, но не интерпретирует лингвострановедчески маркированные лексические единицы в аутентичных материалах профессиональной направленности.
Дискурсивный	<ul style="list-style-type: none"> - самостоятельно осмысливает стратегию и результативность общения с собеседником; - моделирует различные формы общения; - резюмирует любые высказывания; - владеет речевой культурой на высоком уровне; - использует вербальные и невербальные средства общения. 	<ul style="list-style-type: none"> - осмысленно осуществляет речевую деятельность с посторонней помощью; - строит высказывания по шаблону или образцу; - владеет речевой культурой на среднем уровне; - нормы речевого этикета соблюдает не всегда. 	<ul style="list-style-type: none"> - не всегда может моделировать ситуацию общения; - испытывает трудности в выборе средств общения (вербальных и невербальных); - допускает языковые и речевые ошибки в высказываниях.
Социально-личностный	<ul style="list-style-type: none"> - способен свободно диалогизировать на ИЯ; - свободно высказывает свое мнение на различные темы; - выражается в устной и письменной форме в профессиональной теме; - способен к инициативной речи. 	<ul style="list-style-type: none"> - способен диалогизировать на ИЯ с небольшими затруднениями; - без особых трудностей высказывает свое мнение на различные темы; - иногда затрудняется в выборе стратегии ведения беседы; - владеет основными техниками ведения устной и письменной речи профессиональной направленности; - не всегда склонен к инициативной речи. 	<ul style="list-style-type: none"> - не может вступить в процесс диалогического общения; - не способен высказывать свое мнение на различные темы; - затрудняется в выборе стратегии ведения беседы; - не владеет техниками ведения устной и письменной речи профессиональной направленности; - не склонен к инициативной речи.

С целью определения исходного уровня сформированности коммуникативной компетенции у обучающихся, проведения промежуточного среза, а также оценки конечного результата опытно-экспериментальной работы мы использовали разработанные нами критерии.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» в г. Челябинск с 2019 по 2020 год. В эксперименте приняло участие 23 обучающихся факультета иностранных языков. Обучающиеся были разделены на две группы: контрольную и экспериментальную.

Чтобы отобрать контрольную и экспериментальную группы, нами было проведено интервьюирование. Интервью содержало 10 вопросов, целью которых было выявление уровня сформированности положительной мотивации обучающихся к внедрению в образовательный процесс комплекса педагогических условий функционирования разработанной нами модели.

Как показали результаты проведенного интервьюирования, 80% респондентов положительным образом оценивают включение в занятия комплекса необходимых педагогических условий. И лишь 5% считают нецелесообразным исполнение данного комплекса.

Нами было проведено входное анкетирование с целью определения исходного уровня сформированности коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов [Приложение 1]. Анкета содержала 10 вопросов, отражающих уровень владения определенными речевыми умениями. В качестве показателя измерений выступало соотношение выбранных ответов:

- высокий уровень: большинство ответов «всегда»;
- средний уровень: большинство ответов «иногда»;

— низкий уровень: большинство ответов «никогда».

По результатам данного анкетирования лишь 17 % респондентов из экспериментальной группы имеют высокий уровень сформированности коммуникативной компетенции, 41 % - средний уровень и 42 % оценили свой уровень как низкий. Диагностические результаты контрольной группы следующие: 18 % респондентов оценивают их уровень сформированности исследуемой компетенции как высокий, 46 % - как средний и 36 % - как низкий.

Результаты анкетирования приведены в таблице 4 и на рисунках 2 и 3.

Таблица 4 – Результаты констатирующего эксперимента на предмет уровня сформированности коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов

Уровень	Количество респондентов (чел.)	
	Экспериментальная группа (12 чел.)	Контрольная группа (11 чел.)
Высокий	2	2
Средний	5	5
Низкий	5	4



Рисунок 2 – Результаты констатирующего эксперимента на предмет уровня сформированности коммуникативной компетенции (ЭГ)



Рисунок 3 – Результаты констатирующего эксперимента на предмет уровня сформированности коммуникативной компетенции (КГ)

Проанализировав результаты начального среза опытно-экспериментальной работы, можно сделать вывод о том, что большая часть респондентов имеют низкий уровень сформированности коммуникативной компетенции.

Принимая во внимание полученные результаты, мы сочли целесообразным реализовать разработанную нами модель формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов в экспериментальной группе.

2.2. Практическая реализация модели опытно-экспериментальной работы по формированию коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов

Нами была разработана модель формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов с целью внедрения ее в учебно-воспитательный процесс с использованием комплекса педагогических условий. Целью формирующего этапа эксперимента была проверка эффективности созданной модели с применением необходимых педагогических условий.

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы мы внедряли все компоненты модели исследуемой компетенции, а также создавали следующие педагогические условия ее эффективного функционирования: организация интерактивной коммуникативной среды; разработка и апробация комплекса сигнальных опор в процессе формирования коммуникативной компетенции; педагогическое сопровождение образовательного процесса.

В формирующем этапе эксперимента приняли участие контрольная и экспериментальная группы, которые также участвовали в констатирующем эксперименте. Образовательный процесс в контрольной группе был организован согласно учебному плану бакалавров по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Профили: Английский язык. Иностранный язык. В экспериментальной группе была апробирована разработанная нами модель формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов и педагогические условия ее функционирования.

Одним из педагогических условий была разработка и апробация комплекса сигнальных опор в процессе формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов. Сигнальные опоры, или дидактические разговорные карточки представляют собой наглядное пособие для более эффективного проведения учебных занятий по освоению иностранным языком. Карточки разбиты на группы по лексическим и грамматическим темам:

1. Блоки карточек-вопросников «Über mich und dich» (первый блок – Präsens, второй – Perfekt) [Приложение 2 и 3];
2. Игра-знакомство «Die Uhr» [Приложение 4];
3. Описательные карточки «Beschreibungskarten» [Приложение 5];
4. Лексическая игра «Alias» (подтемы: die Reise, die Wohnung, das Hobby, das Studium) [Приложение 6].

Проиллюстрируем варианты применения комплекса сигнальных опор в ходе опытно-экспериментальной работы.

В начале формирующего этапа эксперимента нами были внедрены в образовательный процесс экспериментальной группы **блоки карточек-вопросников «Über mich und dich»**, соответственно состоящие из двух блоков – вопросы в грамматических конструкциях Präsens и Perfekt [Приложение 2 и 3]. Каждая сигнальная опора представляла собой иллюстрированную в соответствии с тематикой вопроса карточку с поставленной языковой задачей, требующей ответа обучающегося. На рисунках 4 и 5 приведем примеры сигнальных опор:



Рисунок 4 – Блок карточек-вопросников «Über mich und dich» (Präsens)



Рисунок 5 – Блок карточек-вопросников «Über mich und dich» (Perfekt)

Данные блоки карточек-опросников использовались нами в различных вариациях:

- индивидуально: обучающиеся по одному вытягивают любую карточку, вслух зачитывают вопрос и отвечают на него;
- по цепочке: студент вытягивает карточку и задает указанный на ней вопрос другому студенту, который должен на него ответить. Далее, этот студент вытягивает следующую карточку и задает вопрос следующему студенту и т.д.;
- парная работа: обучающиеся объединяются в пары и получают определенное количество карточек. Работая в паре, их задачей становится задать друг другу вопросы и дать на них ответы;
- фронтальная: преподаватель зачитывает вслух вопрос на карточке, студенты по желанию отвечают на них;

— групповая: обучающийся вытягивает карточку и задает вопрос любому другому обучающемуся из группы, который должен ответить на этот вопрос. Далее, ответивший обучающийся вытягивает следующую карточку и задает вопрос другому студенту по своему выбору и т.д.

Данные виды заданий были направлены на закрепление лексического материала по теме «Über mich», грамматических конструкций Präsens и Perfekt, а также на формирование умений монологической и диалогической речи. В ходе выполнения такого рода заданий, нами создавалась интерактивная коммуникативная среда посредством применения различных видов обучающего взаимодействия со студентами, что отражает суть первого педагогического условия.

Следующий компонент комплекса сигнальных опор, который был применен на занятиях, это **игра-знакомство «Die Uhr»** [Приложение 4]. Эта игра носит коммуникативный характер и в нее входят карточка с вопросами для преподавателя и карточки с циферблатом для обучающихся. Занятие с использованием игры-знакомства происходило следующим образом: обучающимся раздаются карточки с циферблатом. Им необходимо назначить двенадцать встреч (на каждый час циферблата). Это происходит следующим образом: обучающимся необходимо передвигаться по аудитории и взаимодействовать друг с другом, чтобы назначить встречу с одним человеком в одно время. Важно: с одним человеком можно встретиться один раз, на одно время можно записать лишь одного человека. Таким образом, нужно назначить 12 встреч с двенадцатью людьми. На карточке с циферблатом необходимо подписывать рядом с назначенным временем имя человека, с которым произойдет встреча.

Когда все встречи будут назначены, преподаватель объявляет, какое сейчас время согласно циферблату и зачитывает вопрос с карточки. Задача обучающихся, найти на циферблате названное преподавателем время и

человека, с которым он назначил встречу на это время. «Встретившись», обучающиеся должны обсудить вопрос, заданный преподавателем. На обсуждение дается одна минута. После истечения времени, преподаватель объявляет другое время и зачитывает следующий вопрос. Обучающиеся снова ищут человека, с которым назначена «встреча» в это время и обсуждают вопрос. Таким образом обучающиеся совершают двенадцать «встреч» и обсуждают двенадцать вопросов.

Данный тип задания направлен, в первую очередь, на формирование коммуникативной компетенции, так как носит коммуникативный характер. Во-вторых, в процессе игры обучающиеся тесно взаимодействуют друг с другом, что способствует формированию социальной компетенции. И в-третьих, данная игра позволила нам организовать интерактивную коммуникативную среду и провести педагогическое сопровождение, что отражается в первом и третьем педагогическом условии нашего диссертационного исследования.

Следующим типом задания для формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов были **описательные карточки «Beschreibungskarten»** [Приложение 5]. Данный дидактический материал представляет собой наглядные карточки с речевой задачей описать конкретную ситуацию. Некоторые описательные карточки представлены на рисунке 6.



Рисунок 6 – Описательные карточки «Beschreibungskarten»

Данный тип заданий можно использовать теми же методами, что и блоки карточек-вопросников «Über mich und dich» [Приложение 2 и 3]: фронтально, индивидуально, в паре и группе. Выполнение этого задания способствует формированию монологической и диалогической речи у обучающихся, а использование данного задания в разного рода вариациях позволяет организовать интерактивную среду на занятиях. Следовательно, данный тип задания находит отражение в первом и втором педагогических условиях формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов.

Последним компонентом комплекса сигнальных опор стала лексическая игра «Alias» [Приложение 6]. Нами была использована эта игра в качестве закрепляющего задания, так как она требует определенных лексических и грамматических навыков от обучающихся. В соответствии с учебным планом экспериментальной группы, игра была разработана данная

игра на разные темы, а именно: die Reise, die Wohnung, das Hobby, das Studium.

Игра включает в себя дидактические карточки на определенную лексическую тему. На каждой карточке представлено по 8 слов одной тематики. Представим некоторые из них на рисунке 7.



Рисунок 7 – Лексическая игра «Alias»

Лексическая игра происходила следующим образом: обучающиеся разбиваются на группы по 4 человека и на 2 пары внутри каждой группы. Игра носит соревновательный характер.

Один игрок из первой пары первой группы вытягивает карточку, на которой написано 8 слов. Его задача объяснить как можно больше слов с карточки, не используя однокоренные слова, не указывая на предмет этого слова, не изображая его. Задача второго игрока – назвать это слово. Каждой паре дается одна минута на объяснение, за которую нужно угадать как можно больше слов. Затем начинает пара их соперников. Побеждает участники, отгадавшие наибольшее количество слов.

Данный тип задания отлично подходит для отработки и закрепления лексических умений и умений монологической речи, а также позволяет обучающимся формировать социальную компетенцию во время

взаимодействия друг с другом, что обеспечивает реализацию первого и третьего педагогических условий – организацию интерактивной среды и педагогическое сопровождение.

Таким образом, нами была внедрена в образовательный процесс экспериментальной группы разработанная нами модель формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов с использованием необходимых педагогических условий.

2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов

Для проведения промежуточного и контрольного срезов мы использовали анкету на определение уровня сформированности коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов [Приложение 1]. В таблице 5 и на рисунках 8 и 9 представлены результаты промежуточного среза у обеих групп.

Таблица 5 – Результаты промежуточного среза на предмет уровня сформированности коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов

Уровень	Количество респондентов (чел.)	
	Экспериментальная группа (12 чел.)	Контрольная группа (11 чел.)
Высокий	3	2
Средний	5	6
Низкий	4	3



Рисунок 8 – Результаты промежуточного среза на предмет уровня сформированности коммуникативной компетенции (ЭГ)



Рисунок 9 – Результаты промежуточного среза на предмет уровня сформированности коммуникативной компетенции (КГ)

По результатам промежуточного среза отмечается положительная динамика уровня сформированности коммуникативной компетенции в экспериментальной группе. Так, число обучающихся с высоким уровнем сформированности коммуникативной компетенции выросло до 25 %, что на 8 % больше, чем на начальном срезе. Также уменьшилось число обучающихся с низким уровнем сформированности исследуемой компетенции до 33 % в сравнении с 42 % на начальном срезе.

В контрольной группе была заметна незначительная положительная динамика. 55 % опрошенных оценивают свой уровень сформированности

коммуникативной компетенции как средний, что на 9 % больше, чем на начальном срезе.

Проведя анализ результатов промежуточного среза, мы можем сделать вывод, что комплекс разработанных нами педагогических условий имеет положительный эффект в экспериментальной группе.

В конце эксперимента был проведен контрольный срез, целью которого было определение уровня сформированности коммуникативной компетенции студентов языковых факультетов. Результаты данного среза приведены в таблице 6 и на рисунках 10 и 11.

Таблица 6 – Результаты контрольного среза на предмет уровня сформированности коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов

Уровень	Количество респондентов (чел.)	
	Экспериментальная группа (12 чел.)	Контрольная группа (11 чел.)
Высокий	4	2
Средний	6	6
Низкий	2	3



Рисунок 10 – Результаты контрольного среза на предмет уровня сформированности коммуникативной компетенции (ЭГ)



Рисунок 11 – Результаты контрольного среза на предмет уровня сформированности коммуникативной компетенции (КГ)

Таким образом, проведенный контрольный срез показал следующие результаты: 33 % респондентов ЭГ и 18 % КГ имеют высокий уровень сформированности коммуникативной компетенции; 50 % обучающихся ЭГ и 55 % КГ оценивают свой уровень сформированности исследуемой компетенции как средний; 17 % ЭГ и 27 % КГ имеют низкий уровень.

Как показывают результаты начального и контрольного срезов, в экспериментальной группе наблюдается положительная динамика в экспериментальной группе. Для наглядности представим сравнительную характеристику уровней сформированности коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов на рисунках 12 и 13.

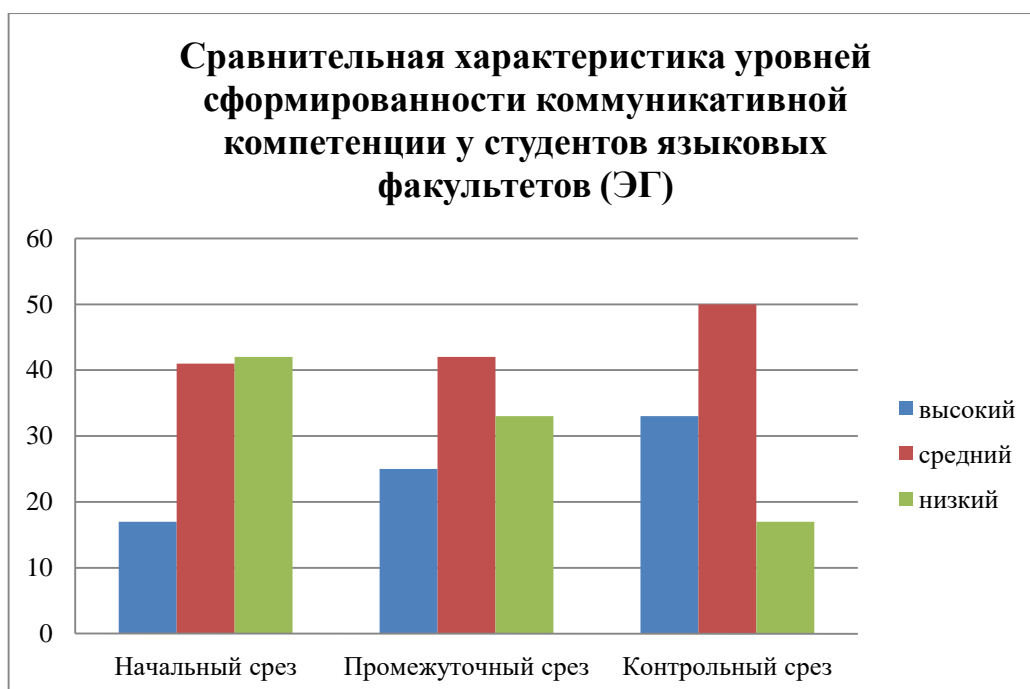


Рисунок 12 – Сравнительная характеристика уровней сформированности коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов (экспериментальная группа)

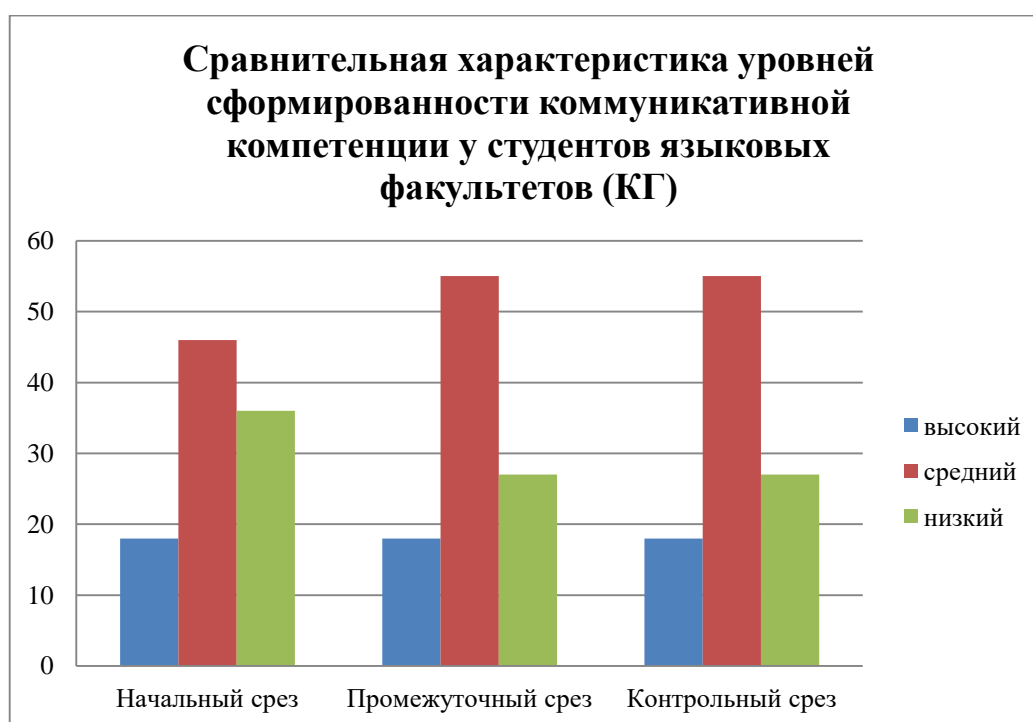


Рисунок 13 – Сравнительная характеристика уровней сформированности коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов (контрольная группа)

Как показывает рисунок 12, число обучающихся экспериментальной группы с высоким уровнем сформированности коммуникативной компетенции выросло на 16 % и составило 33 % в сравнении с результатами начального среза (17 %). Также увеличилось число обучающихся, которые оценивают свой уровень сформированности коммуникативной компетенцией как средний на 9 %, и составило 50 % (результат начального среза – 41 %). Нельзя не отметить снижение числа обучающихся с низким уровнем: на контрольном срезе выявилось 17 %, что на 25 % меньше, чем на момент начального среза (42 %).

На рисунке 13 видно, что уровень сформированности коммуникативной компетенции в контрольной группе на контрольном срезе остался примерно идентичным с результатами начального среза. Так, нами не наблюдалось положительной динамики в увеличении числа обучающихся с высоким уровнем сформированности исследуемой компетенции (18 % на начальном и контрольном срезе). Но в то же время, увеличилось число обучающихся со средним уровнем сформированности коммуникативной компетенции на 9 % и на момент контрольного среза составило 55 % (на начальном срезе – 46 %). Также незначительно сократилось число студентов с низким уровнем сформированности коммуникативной компетенции на 9 % и составило 27 % на момент контрольного среза (начальный срез – 42 %).

Резюмируя вышеизложенное, мы можем утверждать, что результаты опытно-экспериментальной работы говорят об эффективности внедрения в учебно-воспитательный процесс экспериментальной группы разработанной нами модели формирования коммуникативной компетенции с применением педагогических условий. Данная модель положительно сказывается на повышении уровня сформированности коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов.

Выводы по 2 главе

1. Опытнo-экспериментальная работа осуществлялась с сохранением естественных условий и производилась в 3 этапа: констатирующий, формирующий и обобщающий.
2. В ходе эксперимента были выделены критерии сформированности коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов, и на их уровне определены уровни сформированности исследуемой компетенции, а именно: высокий, средний, низкий.
3. С помощью интервьюирования, целью которого было выявление уровня сформированности положительной мотивации обучающихся к внедрению в образовательный процесс комплекса педагогических условий функционирования разработанной нами модели, были отобраны контрольная и экспериментальная группы.
4. Результаты начального среза показали, что контрольная и экспериментальная группы имели идентичный уровень сформированности коммуникативной компетенции.
5. Разработанная нами модель формирования коммуникативной компетенции была внедрена в образовательный процесс экспериментальной группы.
6. Результаты промежуточного среза показали положительную динамику уровня сформированности коммуникативной компетенции в экспериментальной группе.
7. Результаты контрольного среза показали нам, что цель опытно-экспериментальной работы была достигнута. Сравнительно-сопоставительная характеристика результатов показала нам, что в экспериментальной группе число обучающихся с высоким уровнем сформированности исследуемой компетенции выросло на 16 %; число обучающихся с низким уровнем уменьшилось на 25 %. Продвижение обучающихся контрольной группы от уровня к уровню происходило

не так динамично, как в экспериментальной группе, где реализовывалась модель формирования коммуникативной компетенции с использованием педагогических условий.

8. Таким образом, реализация модели формирования коммуникативной компетенции с применением комплекса педагогических условий способствует достижению высокого уровня сформированности коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ современного состояния проблемы формирования коммуникативной компетенции, нормативных документов и психолого-педагогической литературы, а также результаты начального среза на констатирующем этапе эксперимента обосновали необходимость целенаправленного формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов.

Повышение требований к уровню владения иностранным языком как средством профессионального общения, а также недостаточная разработанность проблемы формирования исследуемой компетенции обосновали актуальность диссертационного исследования. Для решения данной проблемы нами была верифицирована, создана и апробирована модель формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов, а также разработан комплекс педагогических условий ее эффективного функционирования.

В первой главе рассмотрен ретроспективный анализ проблемы формирования коммуникативной компетенции и рассмотрено ее состояние на сегодняшний день, разработан и упорядочен категориально-понятийный аппарат диссертационного исследования, определена структура коммуникативной компетенции, верифицирован выбор и реализация системного, деятельностного и компетентностного подходов, создана модель формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов, выявлен комплекс педагогических условий ее успешного функционирования.

Понятийный аппарат исследования состоит из следующих дефиниций:

Компетентность – комплекс личностных и профессиональных качеств личности, которые способствуют эффективной реализации компетенций.

Компетенция – единство знаний, умений, опыта и личностных качеств, которое проявляется, развивается и реализуется в решении конкретного круга задач и обеспечивает деятельность человека.

Коммуникативная компетенция - владение сложными коммуникативными навыками и умениями, знание социокультурных норм страны изучаемого языка, ориентация в коммуникативных средствах, свойственных национальному, классовому складу ума и проявляющихся в рамках данной деятельности.

Анализ современного состояния проблемы формирования исследуемой компетенции показал, что формирование коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов требует конкретных действий. Следовательно, нами была создана модель формирования коммуникативной компетенции, которая:

- создана с учетом социального заказа общества и ФГОС ВО;
- включает в себя состоит из мотивационно-личностного, когнитивно-познавательного, организационно-деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов.

Проблема формирования коммуникативной компетенции будет решаться более эффективно, если внедрить в образовательный процесс модель формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов с применением комплекса педагогических условий.

Необходимыми и достаточными педагогическими условиями эффективного функционирования разработанной нами модели являются: организация интерактивной коммуникативной среды, разработка и апробация комплекса сигнальных опор в процессе формирования

коммуникативной компетенции, педагогическое сопровождение образовательного процесса.

Во второй главе диссертационного исследования находит отражение опытно-экспериментальная работа по формированию коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов с применением созданной нами модели при реализации комплекса педагогических условий. Во второй главе исследования представлены цель, задачи и этапы опытно-экспериментальной работы, его содержание и интерпретация полученных результатов.

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

1. Актуальность проблемы формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов определяется модернизацией современного образовательного пространства, изменяющимися требованиями к выпускнику высшей школы, недостаточной разработанностью проблемы в теории и практике образования.
2. Разработка модели формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов следует осуществлять основываясь на системном, деятельностном и компетентностном подходах. Системный подход дает возможность провести анализ внутренних и внешних связей педагогического объекта, а также изучить все его компоненты учитывая их место и функции в нем. Деятельностный подход определяет наиболее рациональные пути развития личности в образовательном процессе. Компетентностный подход помогает определить характер содержания формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов.

3. Модель формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов построена в соответствии с ФГОС ВО и социальным заказом общества. Структура модели состоит из мотивационно-личностного, когнитивно-познавательного, организационно-деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов.

4. Модель формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов будет успешно функционировать при соблюдении следующих педагогических условий: организация интерактивной коммуникативной среды, разработка и апробация комплекса сигнальных опор в процессе формирования коммуникативной компетенции, педагогическое сопровождение образовательного процесса.

5. Результаты проведенного научного эксперимента показали повышение уровня сформированности коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов с применением комплекса педагогических условий.

Резюмируя вышеизложенное, мы можем утверждать, что проведенное нами исследование показало значимость внедрения полученных результатов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абдуллина Г.Т. развитие интеллектуальных умений будущего учителя в компетентностно-ориентированном образовательном процессе вуза // Фундаментальные исследования. – 2011. - № 12 (часть 4). – с. 723-731.
2. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г.Азимов, А.Н.Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Аккузина Н.А. Модель формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов // Сборник статей международной научно-практической конференции «Вызовы времени и ведущие мировые научные центры» (7 февраля 2021 г.). – Иркутск, 2021. – 240 с. – с. 191-195.
4. Аккузина Н.А. Педагогические условия формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов // Сборник статей международной научно-практической конференции «Межотраслевые исследования как основа развития научной мысли» (12 февраля 2021 г.). – 245 с. – с. 152-155.
5. Аккузина Н.А. Структура иноязычной коммуникативной компетенции // Сборник статей международной научно-практической конференции «Приоритетные направления научных исследований. Анализ, управление, перспективы» (02 февраля 2021 г.). Часть 2. – Челябинск, 2021. – 256 с. – с. 165-168.
6. Афанасьев В.Г. Системность и общество / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1980. – 386 с.
7. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-познавательного процесса: методические основы / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.

8. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): метод. Пособие /В.И. Байденко. – М., 2005. – 106 с.
9. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: учебник для индустриально-педагогических техникумов и для студентов инженерно-педагогических специальностей / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 329 с.
10. Белкин А.С. Диссертационный совет по педагогике (опят, проблемы, перспективы) / А.С. Белкин, Е.В. Ткаченко. – Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2005. – 208 с.
11. Бердичевский А.Л. Диалог культур на уроках родного и иностранного языков // Иностр. языки в школе. – 1993. - № 6. – с. 5-11.
12. Берталанфи Л. Общая теория систем: критический обзор // Исследование по общей теории систем: Сборник переводов. – М.: Прогресс, 1969. – с. 23-82.
13. Беспалько В.П. Педагогические принципы управления качеством специалиста / В.П. Беспалько // Управление качеством подготовки специалистов в высшей школе: межвуз. Сб. / Горьковский государственный университет. – Горький, 1989. – с. 12-15.
14. Бим И.Л. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ. пособие / Под ред. Е.В. Шаповалова. – М.: Высшая школа, 1992. – 445 с.
15. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы / И.Л.Бим. – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.
16. Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 271 с.

17. Блумер Г. Общество как символическая интеракция / Г. Блумер // Современная зарубежная социальная психология. – М.: Изд-во Московского университета, 1984. – с. 173-179.
18. Болонская конвенция // Педагогика. – 2003. -№ 2. – С. 66-71.
19. Буева Л.П. Человек: деятельность и общение / Л.П. Буева. – М.: Мысль, 1978. – 216 с.
20. Василевич А.П. Проблемы измерения языковой компетенции // Лингвистические основы преподавания языка. – М., 1983. – с. 113-136.
21. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А.Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
22. Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М.Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. - № 6. – 38 с.
23. Гальперин П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 150 с.
24. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. Лингв. ун-тов и 75iel. Ин. яз. Высш. Пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
25. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностр. языки в школе. – 1985. - № 2. – с. 17-24.
26. Губанова М.И. Педагогическое сопровождение социального самоопределения старшеклассников // Педагогика. – 2003. - № 2. – с. 37.
27. Демин М.В. Природа деятельности / М.В. Демин. – М., 1984. – 168 с.
28. Елагина В.Н. Формирование коммуникативной компетенции подростков в образовательном процессе школы / В.Н. Елагина, О.В.. Винокурова // Научное сообщество студентов XXI столетия.

- Гуманитарные науки : сборник статей по мат. XVII международной студ. Науч.-практ. Конф. – 2014. - № 2. – с. 183-192.
29. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. - № 4. – с. 23-30.
30. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
31. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
32. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. – 2006. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya>
33. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку: (на материале русского языка как иностранного) / И.А. Зимняя. – М., 1989. – 219 с.
34. Коллектив. Личность. Общение: Словарь социально-психологических понятий / под ред. Е.С. Кузьмина, В.Е. Семенова. – Л.: Лениздат, 1987. – 144 с.
35. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
36. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики : учебник для вузов по спец. «Психология» / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 287 с.
37. Леонтьев А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – 3-е изд. – М.: Смысл, 1999. – 365 с.
38. Манухина Ю.В. Формирование социолингвистической компетенции в процессе овладения формулами речевого этикета : дис. ... канд. Пед.

- Наук : 13.00.02 / Манухина Юлия Викторовна ; Москва. – 2006. – 268 с.
39. Миньяр-Белоручев Р.К. Лингвострановедение или «иноязычная культура»? // Иностранные языки в школе. – 1993. - № 6. – с. 54-56.
40. Миролобов А.А. Общая методика преподавания иностранных языков в средних специальных учебных заведениях / А.А.Миролобов. – М.: Высшая школа, 1978. – 154 с.
41. Молчанов С.Г. Теория и практика аттестации педагогических и руководящих работников образовательных учреждений / С.Г. Молчанов. – Челябинск: ЧелГУ, 1998. – 255 с.
42. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. – URL: <http://sinncom.ru/content/reforma/index5.htm>
43. Носович Е.В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам / Е.В.Носович // Иностранные языки в школе. – 2000. – №1. – 11-16 с.
44. Общевпропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике, Совет Европы. Страсбург. – 2001. Перевод под общ.ред.проф. Ирисхановой К.М. – М.: МГЛУ, 2005. – 248 с.
45. Овчинникова М.Ф. Методика формирования социолингвистической компетенции учащихся образовательной школы (английский язык, филологический профиль) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Овчинникова Марина Федоровна. – Улан-Удэ, 2008. – 206 с.
46. Оглуздина Т.П. Развитие содержания понятия «языковая компетенция» в истории лингвистики и теории обучения иностранным языкам / Т.П.Оглуздина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – Вып.2 (104). – 91-94 с.
47. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е.И.Пассов. – М.: Русский язык, 1977. – 216 с.

48. Пассов Е.И. Содержание иноязычного образования как методическая категория // Иностранные языки в школе. – 2007. - № 6. – с. 13-23.
49. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 288 с.
50. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс. Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / И.П. Подласый. Кн. 1. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 576 с.
51. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В.В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996.
52. Сафонова В.В. Иностранный язык в двуязычном образовании российских школьников (в школах с углубленным изучением иностранных языков) // Иностранный язык в школе. – 1997. - № 1. – с. 2-7.
53. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового материала / В.В. Сафонова // ИЯ в школе. – 2001. - №3. – 17-24 с.
54. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности : автореф. Докт. Диссерт. – М., 1993. – 47 с.
55. Сильченкова С.В. Формы и направления педагогического сопровождения / С.В. Сильченкова // Современные научные исследования и инновации. – 2013. - № 10. – URL: <http://web.snauka.ru/issues/2013/10/27827>
56. Сластенин В.А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура функционирования / В.А. Сластенин. – М.: Просвещение, 1978. – 175 с.
57. Словарь современных понятий и терминов / под ред. В.А. Макаренко. – М.: Изд-во Республика, 2002. – 528 с.

58. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам / Е.Н.Соловова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 238 с.
59. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е.Н.Соловова. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2006. – 239 с.
60. Усова А.В. Критерии качества знаний: лекции для учителей и студентов педагогических вузов / А.В. Усова. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ «Факел», 1995. – 22 с.
61. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка / Д.Н. Ушаков. – М.: Советская энциклопедия, ОГИЗ, 1935. – 1565 с.
62. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования : официальный сайт. – Москва. – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf
63. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>
64. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.
65. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред.: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Советская Энциклопедия, 1983. – 840 с.
66. Харитоновна С.В. Педагогическое содействие развитию культуроведческой компетенции студентов университета на занятиях по иностранному языку : автореф. Дис. Канд. пед. наук : 13.00.01 / Харитоновна Светлана Викторовна. – Магнитогорск, 2006. – 21 с.
67. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский ; М., 1972. – 259 с.

68. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – URL: <https://eidos.ru/journal/>
69. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. - № 2. – с. 32-41.
70. Хуторской А.В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / под ред. А.А. Орлова. – Тула: Изд-во Тул. Гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. – Вып. 1. – с. 117-137.
71. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов. – 2011. – URL: <https://eidos-institute.ru/journal/2011/103/>
72. Хуторской А.В. Проектирование нового содержания / А.В. Хуторской // Школьные технологии. – 2006. - № 2. – с. 74-80.
73. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С.Ф.Шатилов. – М., 1986.
74. Шепель В.М. Управленческая антропология: человековедческая компетентность менеджера / В.М. Шепель. – М.: Народное образование, 2000. – 544 с.
75. Шишов С.Е. Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М.: Пед. об-во России, 1999. – 320 с.
76. Штульман Э.А. Методический подход в системе методов исследования / Э.А.Штульман. – Воронеж: Изд. Воронежского университета, 1976. – 144 с.
77. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В.Щерба. – Л., 1974.

78. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – 4-е изд. – М.: Филоматис: Изд-во «Омега-Л», 2010. – 480 с.
79. Яковлев Е.В. Педагогическая концепция / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 239 с.
80. Яковлев Е.В. Педагогический эксперимент: квалиметрический аспект: монография / Е.В. Яковлев. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1998. – 136 с.
81. Яковлев Е.В. Сопровождение как педагогический феномен // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2010. - № 4. – с. 74-83.
82. Яковлева Н.М. Исследовательский метод в теории и практике обучения / Н.М. Яковлева // Методы и их диалектические функции. – Челябинск: Челябинский государственный педагогический институт, 1978.
83. Яковлева Н.М. Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности / Н.М. Яковлева. – Челябинск: Челябинский государственный педагогический институт, 1991. – 128 с.
84. Яковлева Н.О. Сопровождение как педагогическая деятельность // Вестник ЮурГУ. – 2012. - № 4. – с. 46-49.
85. Apeltauer E. Kultur, nonverbale Kommunikation und Zweitspracherwerb / E.Apeltauer. – In: Körpersprache in der schulischen Erziehung: Pädagogische und fachdidaktische Aspekte nonverbaler Kommunikation / Heinz S. Rosenbusch (Hrsg.) – Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag, 1986. – S. 134-170.
86. Bachman L.F. Fundamental Considerations in Language Testing / F.L. Bachman // Oxford: Oxford University Press, 1990. – 408 p.
87. Canale M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. – 1980. – № 1. – p. 1-47.

88. Cummins J. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students / J. Cummins // Schooling and language Minority Students. A theoretical framework. – Los Angeles, CA, 1981.
89. Hymes D.H. Sociolinguistics. Penguin Education. – 1972. –URL: <http://wwwhomes.uni82ielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf>.
90. Johnson K. Designing Language Teaching Tasks / K. Johnson. – Macmillan Heinemann, 2003. – 196 p.
91. Lauffer J. Kommunikative Kompetenz in einer sich verändernden Medienwelt / Hrsg.: Volkmer I. – Opladen. – S. 223-233.
92. Savignon S. J. Communicative competence. Theory and Classroom practice / S.J. Savignon. – McGraw-Hill, 1997. – 288 p.
93. Sillars, A.L. Communication: Basic properties and their relevance to relationship research / A.L. Sillars, A.L. Vangelisti. – In A. L. Vangelisti and D. Perlman (Eds.), The Cambridge Handbook of Personal Relationships. - New York: Cambridge University Press, 2006. - P. 331-351.
94. Thomas A. Interkulturelle Kommunikation: Sind wir darauf vorbereitet? / A. Thomas // FU. – N. 5. – 1994. –S. 321-323.
95. Van Ek J.A. Objectives for foreign language learning. Vol. 1: Scope. / J.A.Van Ek. – Strasbourg, Council of Europe Press. – 1986. – 89 p.
96. Vielau A. Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts / A. Vielau. - Berlin: Cornelsen, 1997. -354 S.
97. Weigmann J. Unterrichtsmodelle für Deutsch als Fremdsprache / J. Weigmann. – Max Hueber Verlag. – 1995.- 160 S.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Анкета на определение уровня сформированности коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов

Я понимаю произносимые высказывания на известные мне темы	<i>всегда</i>	<i>иногда</i>	<i>никогда</i>
Я понимаю, о чем идет речь в большинстве радио- и телепередач о текущих событиях, а также передач, связанных с моими личными интересами	<i>всегда</i>	<i>иногда</i>	<i>никогда</i>
Я понимаю тексты и могу найти конкретную информацию в них.	<i>Всегда</i>	<i>иногда</i>	<i>никогда</i>
Я умею общаться в большинстве ситуаций, возникающих во время пребывания в стране изучаемого языка	<i>всегда</i>	<i>иногда</i>	<i>никогда</i>
Я могу без предварительной подготовки участвовать в диалогах на знакомую мне тему (семья, хобби, учеба, путешествия, текущие события)	<i>всегда</i>	<i>иногда</i>	<i>никогда</i>
Я умею строить простые связные высказывания о своих личных впечатлениях, событиях, рассказать о своих мечтах, надеждах, желаниях	<i>всегда</i>	<i>иногда</i>	<i>никогда</i>
Я могу кратко обосновать и объяснить свои взгляды и намерения	<i>всегда</i>	<i>иногда</i>	<i>никогда</i>
Я могу рассказать историю или изложить сюжет книги или фильма и выразить к этому свое отношение	<i>всегда</i>	<i>иногда</i>	<i>никогда</i>
Я умею писать простые связные тексты на знакомые мне темы	<i>всегда</i>	<i>иногда</i>	<i>никогда</i>
Я умею писать письма личного характера, сообщая в них о своих личных переживаниях и впечатлениях	<i>всегда</i>	<i>иногда</i>	<i>никогда</i>

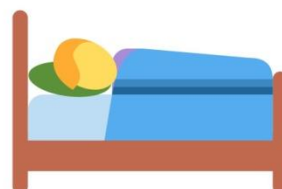
ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Блоки карточек-вопросников «Über mich und dich» (Präsens)

Wie heißt du?



Um wieviel Uhr gehst du ins Bett?



Was macht dich böse?



Wer ist dein bester Freund?



Wie alt bist du?



Treibst du Sport? Welchen?



Was machst du gewöhnlich vor dem Schlafengehen?



Hast du Hobbys? Welche?



Woher kommst du?



Magst du einige Witze? Erzähle uns!



Was ist dein Lieblingslied?



Was ist deine Lieblingsfarbe?



Wieviele Menschen gibt es in deiner Familie?



Wo wohnst du?



Was ist dein Lieblingssport?



Wann ist dein Geburtstag?



**Beschreibe deine
Lieblingsschuhe.**



**Was ist dein
Lieblingsbuch?**



**Was ist dein
Lieblingsbonbon?**



**Hast du
Geschwister?**



**Was ist dein
Lieblingstier?**



**Wer ist dein
Lieblingssänger?**



**Was für eine Pizza
magst du?**



Hast du Haustiere?



Was magst du in dem Sommer machen?



Was ist dein Lieblingscafe?



Kannst du einige Musikinstrumente spielen?



Magst du Videospiele spielen?



Wie ist deine Telefonnummer?



Was hast du gewöhnlich zum Mittagessen?



Wie ist deine Adresse?



Was ist deine Lieblingsesspeise zum Neujahr?



Kannst du das Auto fahren?



Hast du den Führerschein?



Was magst du in dem Winter machen?



Um wieviel Uhr stehst du auf?



Was ist dein Lieblingsmusikinstrument?



Was möchtest du von Beruf sein?



Was ist deine Lieblingsfrucht?



Magst du Bücher lesen?



Was ist dein Lieblingsgemüse?



Was magst du am Wochenende machen?



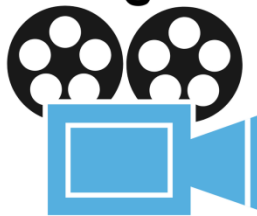
Was ist deine Lieblingsesspeise?



Beschreibe dein Zimmer.



Wie heißt dein Lieblingsfilm?



Hast du eine Zahl, die dir Glück bringt?

**12345
67890**

Was ist deine Lieblingsjahreszeit?



Was hast du am liebsten: Tee oder Kaffee?



Was ist dein Lieblingsfach?



Magst du die Hausaufgabe machen?



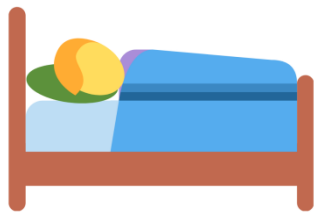
Bringst du dein Zimmer in Ordnung gern?



Nenne 3 deine Lieblingstiere.



Wie lange schläfst du am Wochenende?



Was macht dich glücklich?



ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Блоки карточек-вопросников «Über mich und dich» (Perfekt)

Wie lange hast du am
Wochenende
geschlafen?



Wann war das letzte
Mal, als du ein
Familienfest besucht
hast?



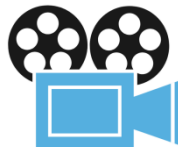
Wann war das letzte
Mal, als du eine Party
besucht hast?



Welches Lied war
das letzte, das du
gehört hast?




Wann war das letzte
Mal, als du in einem
Kino warst?



Wann war das letzte
Mal, als du glücklich
warst?



Wähle einen
Studenten aus deiner
Gruppe. Wie denkst
du, was er/sie am
letzte Wochenende
gemacht hat? 

Hast du eine gute
Note in der letzten
Deutschprüfung
bekommen?



Wer war dein bester
Freund vor 3 Jahre?



Erzähle uns über 3
Sachen, die du heute
früh gemacht hast?



Wann war das letzte
Mal, als du den
Badeanzug
angezogen hast?



Nenne 3
Beschäftigungen, die
du in dem letzten
Sommer genossen
hast?



Wo hast du zum
letzten Mal Deutsch
gesprochen (außer
der Uni)?



Was hast du gestern
nach dem Studium
gemacht?



Hast du in dem
letzten Monat einige
Bücher gelesen?
Welche?



Wer hat das
Abendessen bei dir
zu Hause gestern
zubereitet?



Wo bist du geboren?



Wohin bist du nach dem Studium am letzten Freitag gegangen?



Wie hast du deinen letzten Geburtstag gefeiert?



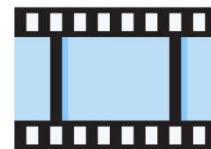
Wie lange hast du gestern die Hausaufgabe gemacht?



Was hast du heute zum Frühstück gehabt?



Erzähle uns über den letzten Film, den du gesehen hast?



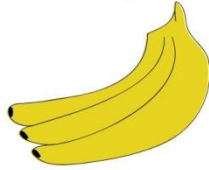
Um wieviel Uhr bist du gestern ins Bett gegangen?



Was hast du gestern vor dem Schlafengehen gemacht?



Was war deine Lieblingsfrucht in der Kindheit?



Wie alt warst du, als du begonnen hast Deutsch zu lernen?



Wieviele Sprachen sprichst du?



Bist du gestern mit deinen Freunden spazieren gegangen?



Warst du am Meer oder im Ausland in dem letzten Sommer?



Welche schmackhafte Speise hast du in der letzten Woche geschmeckt?



Wie hast du dein letztes Wochenende verbracht?



Erfahre, was ein Student aus deiner Gruppe gestern gemacht hat.



Wann hast du dir
zum letzten Mal die
Haare schneiden
gelassen?



Wer war der erste
Mensch, den du
heute früh begrüßt
hast?



Wann hast du zum
letzten Mal einen
Hamburger gegessen?



Wann warst du zum
letzten Mal in einem
Park?



Wie alt warst du, als
du in die Schule
gegangen bist?



Nenne 1 Sache, die du
in dem letzten
Sommer gehasst
hast?



Wann hast du zum
letzten Mal dein
Zimmer aufgeräumt?



Wann war das letzte
Mal, als deine Mutter
dir böse war?

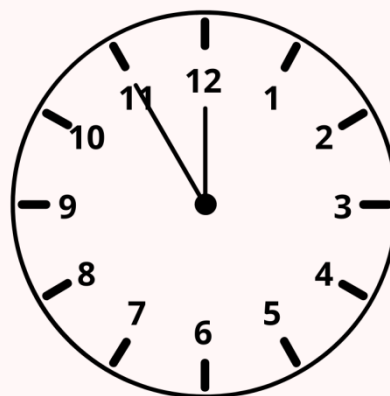


ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Игра-знакомство «Die Uhr»

Вопросы:

1. Welche Musik gefällt dir?
2. Welches Land möchtest du besuchen?
3. Erzähle über deinen Traumberuf.
4. Nenne 3 Sachen, die du auf eine unbewohnte Insel mitnehmen würdest. Warum?
5. Beschreibe dein Traumhaus.
6. Wie viele Kinder möchtest du haben?
7. Wovor hast du Angst?
8. Hast du Hobbies? Welche?
9. Warum hast du diesen Beruf gewählt?
10. Erzähle über dein Lieblingsbuch.
11. Bist du ein Optimist oder ein Pessimist?
12. Was möchtest du als Geschenk bekommen?



Правила игры::

1. Всем игрокам раздаются листы с циферблатом (или они могут нарисовать его на листочке самостоятельно).
2. На каждый час циферблата игроку нужно назначить встречу с другим игроком (всего 12 встреч с разными игроками).
3. По команде ведущего игроки начинают передвигаться по комнате и назначать встречи, задавая другим игрокам вопросы "Bist du frei um 13:00/14:00/15:00 Uhr?".
4. Если спрашиваемый игрок еще не назначил встречу с другим игроком в это время, то вы договариваетесь о встрече в определенное время.
5. Около назначенного времени на циферблате необходимо написать имя игрока, с которым назначена встреча (чтобы не было путаницы).

Правила игры::

1. Важно: с одним игроком можно встретиться один раз, на одно время можно записать лишь одного игрока. Таким образом, нужно назначить 12 встреч с двенадцатью игроками.
2. Когда все встречи будут назначены, ведущий объявляет, какое сейчас время согласно циферблату и зачитывает вопрос с карточки.
3. Игроки должны найти на циферблате названное ведущим время и игрока, с которым он назначил встречу на это время.
4. «Встретившись», игроки должны обсудить вопрос, заданный ведущим. На обсуждение дается одна минута.
5. После истечения времени, ведущий объявляет другое время и зачитывает следующий вопрос.
6. Игроки снова ищут человека, с которым назначена «встреча» в это время и обсуждают вопрос.

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Описательные карточки «Beschreibungskarten»



Beschreibe deine
Lieblingsspeise



Beschreibe deine
Lieblingssmusik



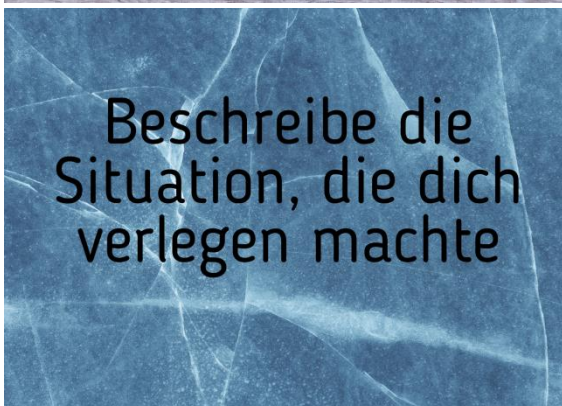
Beschreibe deine
schlechte
Gewohnheit



Beschreibe eine
Fremdsprache, die
du lernen
möchtest



Beschreibe die
Situation, die dich
verlegen machte



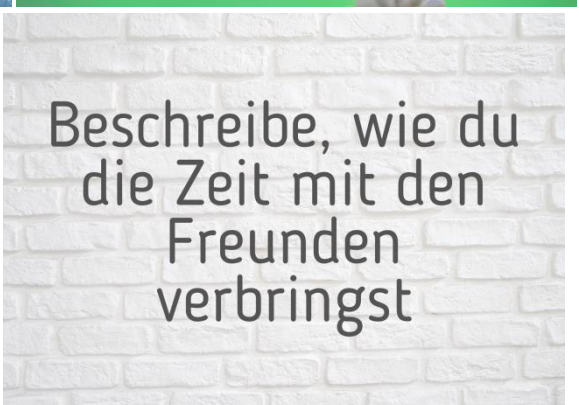
Beschreibe eine
entspannende
Aktivität



Beschreibe einen
typischen
Studientag in
deiner Uni



Beschreibe, wie du
die Zeit mit den
Freunden
verbringst



Beschreibe, wie du
deinen Geburtstag
gewöhnlich feierst

Beschreibe deine
letzten
Sommerferien

Beschreibe, was
du in der Freizeit
machen magst

Beschreibe
deinen
Traumurlaub

Beschreibe, was du
am Samstag
gewöhnlich machst

Beschreibe deinen
Lieblingssport

Beschreibe einen
idealen
Arbeitsplatz

Beschreibe ein
ideales
Klassenzimmer



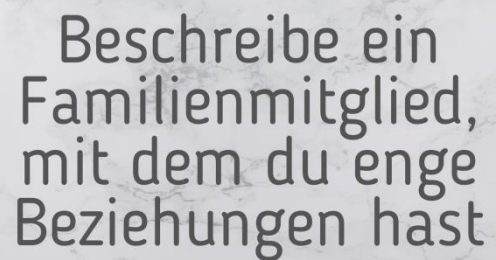
Beschreibe deinen
ersten Tag in der
Uni




Beschreibe ein
Gadget, nach dem
du süchtig bist



Beschreibe ein
Problem in deiner
Stadt



Beschreibe ein
Familienmitglied,
mit dem du enge
Beziehungen hast



Beschreibe den
langweiligsten
Film, den du
gesehen hast



Beschreibe die
teuerste Sache, die
du hast



Beschreibe eine
bekannte Person
in deinem Land



Beschreibe ein
Land/eine Stadt,
die du besuchen
willst



Beschreibe dein Lieblingsnetzwerk




Beschreibe eine Person, die du bewunderst



Beschreibe eine Situation, die dich böse gemacht hat



Beschreibe einen Wettbewerb, an dem du teilnehmen möchtest



Beschreibe ein Spiel, das du in der Kindheit gespielt hast



Beschreibe die Kleidung, die du zu Hause tragen magst



Beschreibe etwas, ohne was du nicht leben könntest



Beschreibe etwas, was du lernen möchtest

Beschreibe deine
Heimatstadt/dein
Heimatsdorf

Beschreibe deine
Lieblingserinnerungen
aus der Kindheit

Beschreibe eine gute
Gewohnheit, die du
hast

Beschreibe eine
Sache, die du in
diesem Jahr gekauft
hast

Beschreibe das
erste Mal, als
du mit einem
Ausländer
gesprachen
hast

Beschreibe
den Fall,
wenn das
Wetter dich
gezwungen
hat deine
Pläne zu
ändern

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Лексическая игра «Alias»

Die Wohnung

<ol style="list-style-type: none">1. die Wohnung2. das Zimmer3. die Küche4. der Dachboden5. der Stuhl6. der Sessel7. das Regal8. der Wasserkocher	<ol style="list-style-type: none">1. die Wand2. das Bügeleisen3. der Schreibtisch4. das Haus5. das Sofa6. die Steckdose7. der Boden8. der Wasserhahn	<ol style="list-style-type: none">1. das Wohnzimmer2. das Bett3. der Tisch4. die Pfanne5. der Mülleimer6. die Dusche7. die Heizung8. der Wasserkocher
<ol style="list-style-type: none">1. das Badezimmer2. die Vase3. der Kaktus4. das Dach5. das Glas6. der Fernseher7. die Spülmaschine8. die Tasse	<ol style="list-style-type: none">1. der Keller2. die Gardine3. der Kühlschrank4. das Messer5. der Spiegel6. das Licht7. das Bild8. der Ofen	<ol style="list-style-type: none">1. die Toilette2. das Fenster3. der Teppich4. der Schrank5. die Tür6. der Laptop7. der Herd8. die Waschmaschine

Das Hobby

<ol style="list-style-type: none">1. das Wandern2. das Lesen3. Sport treiben4. Gitarre spielen5. das Kochen6. das Malen7. die Holzschneidekunst	<ol style="list-style-type: none">1. das Blogging2. Ski laufen3. Fahrrad fahren4. das Stricken5. die Aufnahme6. das Nähen7. die Reise
---	---

Die Reise



Das Studium

1. das Studium
2. lernen
3. das Lehrbuch
4. die
Hausaufgabe
5. die Übung
6. die Vorlesung
7. das Stipendium
8. der Lehrstuhl

1. die Stunde
2. das Heft
3. der Computer
4. das Fach
5. der Dozent
6. die Ausbildung
7. der Vortrag
8. die Fakultät

1. das Fernstudium
2. das Diplom
3. die Hochschule
4. das Semester
5. die Note
6. der Abschluß
7. die Ferien
8. die Klingel

1. die Diplomarbeit
2. die Pause
3. der Fehler
4. das Wörterbuch
5. die Fähigkeit
6. der Lehrplan
7. der Lesesaal
8. die Pädagogik