



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

На правах рукописи

КИСЛОВА ВЕРОНИКА АНДРЕЕВНА

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ  
КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ  
ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

**Направление подготовки 44.04.01. Педагогическое образование**

Теория и практика преподавания иностранных языков в высшей школе

**Диссертация на соискание академической степени магистра**

Проверка на объем заимствований:

71 % авторского текста

Выполнил (а):

Студент (ка) группы ЗФ-303-142-2-1

Кислова В.А.

Работа рекомендована к защите

рекомендована/не рекомендована

зав. кафедрой, доктор педагогических  
наук, профессор

Быстрой Е. Б.

Научный руководитель:

доктор педагогических наук, профессор

Быстрой Е.Б.

Челябинск

2020

## Оглавление

|  |     |
|--|-----|
| <b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....  | 3   |
| <b>ГЛАВА 1. ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА</b> .....  | 11  |
| 1.1. Современное состояние проблемы формирования интерактивной компетенции будущих учителей .....  | 11  |
| 1.2. Система формирования интерактивной компетенции будущих учителей .....   | 36  |
| 1.2.1. Методологические подходы построения системы формирования интерактивной компетенции будущих учителей .....   | 36  |
| 1.2.2. Содержание системы формирования интерактивной компетенции будущих учителей.....   | 43  |
| 1.3. Педагогические условия формирования интерактивной компетенции будущих учителей.....   | 53  |
| Выводы по главе 1.....   | 62  |
| <b>ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИНТЕРАКТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ</b> .....  | 65  |
| 2.1. Цель, задачи и этапы экспериментальной работы по формированию интерактивной компетенции будущих учителей.....                                       | 65  |
| 2.2. Реализация системы формирования интерактивной компетенции будущих учителей и комплекса педагогических условий ее эффективного функционирования..... | 72  |
| 2.3. Анализ, оценка и интерпретация результатов экспериментальной работы по формированию интерактивной компетенции будущих учителей .....                | 91  |
| Выводы по главе 2.....   | 101 |
| <b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....  | 103 |
| Список литературы .....  | 106 |
| Приложения .....   | 121 |

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Интенсивное развитие экономики и общества в целом приводит к большим изменениям в системе образования: появляются новые педагогические методы и системы, современные технологии и новые концепции. Одним из важных вопросов становится формирование личностных профессионально значимых качеств будущего педагога. Выпускником образовательного учреждения высшего образования должен быть профессионально компетентный специалист, обладающий набором компетенций в различных сферах. Одной из наиболее значимых для будущих учителей иностранного языка компетенций является интерактивная компетенция как разновидность коммуникативной, владение которой позволяет им осуществлять результативную профессиональную деятельность.

Россия является равноправным участником Болонского процесса с 2003 года. Это событие позволило отечественной системе языкового образования начать процесс интеграции в европейскую образовательную систему. Федеральные Государственные Образовательные Стандарты (ФГОСы) являются основой государственных гарантий уровня и качества образования. Условия реализации основных образовательных программ на сегодняшний день имеют единые обязательные требования. Подготовка компетентного специалиста - одна из главных целей высшего образования. Выпускник соответствующего уровня и профиля должен быть конкурентоспособен на рынке труда, должен обладать такими качествами как ответственность, готовность к постоянному профессиональному росту, способность к эффективной работе по специальности на мировом уровне. Компетентный специалист свободно владеет своей профессией, готов к социальной и профессиональной мобильности и удовлетворению потребностей личности в получении соответствующего образования.

В процессе анализа современного состояния подготовки будущих учителей иностранного языка мы установили, что интерактивная компетенция играет большую роль для профессиональной деятельности обучающегося, а решению данной проблемы в условиях высшего образования уделяется недостаточно времени.

Данные факторы свидетельствуют об актуальности проблемы формирования интерактивной компетенции будущих учителей иностранного языка: социальный заказ общества на высококвалифицированных специалистов, высокая оценка важности создания педагогических условий для формирования интерактивной компетенции будущих учителей, необходимость в разработке, апробации и внедрении заданий, способствующих развитию интерактивной компетенции.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы и исследование организации образовательной деятельности предоставил возможность выделить следующие **противоречия** между:

- потребностью высококвалифицированных специалистов, обладающих высокой степенью профессионализма и коммуникативных умений, и недостаточно высоким уровнем их профессиональной подготовки;

- необходимостью процесса формирования интерактивной компетенции будущих учителей и недостаточной теоретической разработанностью данной проблемы.

На основе изучения подготовки будущих учителей иностранного языка, анализа методической, психолого-педагогической литературы, мы сформулировали цель, объект, предмет и задачи исследования по теме «Формирование интерактивной компетенции будущих учителей на занятиях по иностранному языку».

**Цель** исследования – разработать, обосновать и реализовать систему формирования интерактивной компетенции будущих учителей и педагогические условия её эффективного функционирования.

**Объект** исследования – процесс профессиональной подготовки будущих учителей.

**Предмет** исследования – процесс формирования интерактивной компетенции будущих учителей иностранного языка.

В основу исследования положена **гипотеза**, согласно которой процесс формирования интерактивной компетенции будущих учителей будет более эффективным, если:

1) на основе системного, деятельностного и компетентностного подходов будет разработана и внедрена система формирования интерактивной компетенции будущих учителей, которая включает: мотивационно-личностный, информационно-когнитивный, поведенческо-процессуальный и рефлексивно-оценочный компоненты;

2) система формирования интерактивной компетенции будущих учителей будет эффективно функционировать и развиваться при следующих педагогических условиях:

1. создание положительной мотивации иноязычной деятельности обучаемых;

2. включение интерактивных методов, обеспечивающих активное взаимодействие между преподавателем и изучающими иностранный язык;

3. педагогическое сопровождение процесса формирования интерактивной компетенции будущих учителей.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой исследования ставились и решались следующие **задачи**:

1. Изучить и проанализировать проблему формирования интерактивной компетенции будущих учителей.

2. Разработать и теоретически обосновать систему формирования интерактивной компетенции будущих учителей, разработанную на основе системного, деятельностного и компетентностного подходов.

3. Определить и апробировать педагогические условия эффективной реализации системы формирования интерактивной компетенции будущих учителей;

4. Провести опытно-экспериментальную работу по апробации системы и педагогических условий формирования интерактивной компетенции.

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

Для достижения цели и задач нами были выбраны следующие **методы исследования** :

- *теоретические* - анализ методической, психолого-педагогической литературы, синтез, систематизация, прогнозирование, моделирование;
- *эмпирические* - наблюдение, педагогический эксперимент, опрос, анкетирование, беседа, обобщение педагогического опыта;
- *статистические* методы обработки данных.

**База проведения опытно-экспериментальной работы.** Опытнo-экспериментальная работа осуществлялась на базе ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» в период с 2018 по 2020 гг. в естественных условиях образовательного

процесса педагогического вуза. В эксперименте приняло участие 24 студента факультета иностранных языков.

Опытно - экспериментальная работа проводилась в три этапа:

**На первом этапе** (2017-2018 г.) - констатирующем - нами была изучена литература по проблеме формирования интерактивной компетенции будущих учителей. Мы проводили анализ литературы по педагогике, психологии и философии. Изучались диссертационные исследования по проблеме формирования интерактивной компетенции, проводился анализ существующих подходов, разрабатывался понятийный аппарат. На первом этапе были сформулированы цель, задачи и гипотеза нашего исследования.

**На втором этапе** (2018-2019 г.) – формирующем - мы изучили различные подходы к исследованию проблемы формирования интерактивной компетенции будущих учителей иностранного языка. Для нашего исследования были выбраны системный, деятельностный и компетентностный подходы. На данном этапе была разработана система формирования интерактивной компетенции будущих учителей иностранного языка, определены педагогические условия её эффективного функционирования. На формирующем этапе проводился педагогический эксперимент: апробация системы формирования интерактивной компетенции будущих учителей иностранного языка, проверка и уточнение полученных выводов, анализ итогов эксперимента, оценка результативности процесса формирования интерактивной компетенции будущих учителей иностранного языка. На втором этапе нами использовались следующие методы: теоретические, эмпирические, статистические методы обработки данных.

**На третьем этапе** (2019-2020 г.) – обобщающем – мы осуществляли проверку и обработку результатов проведенной работы, анализ результативности формирования интерактивной компетенции будущих учителей. На данном этапе обобщались, систематизировались и описывались полученные выводы, мы оформили диссертационное исследование и

внедряли результаты исследования в образовательный процесс высшей школы.

**Научная новизна** диссертационного исследования: определены методологические подходы решения проблемы формирования интерактивной компетенции будущих учителей; разработана система формирования интерактивной компетенции будущих учителей, которая объединяет в себе следующие компоненты: мотивационно-личностный, информационно-когнитивный, поведенческо-процессуальный, рефлексивно-оценочный; определены, научно обоснованы и реализованы педагогические условия функционирования разработанной нами системы формирования интерактивной компетенции будущих учителей.

**Теоретическая значимость** данного исследования заключается в том, что были уточнены понятия «компетенция», «коммуникативная компетенция», «интерактивная компетенция», «интерактивная компетенция будущего учителя»; обозначена структура интерактивной компетенции будущих учителей; проведен анализ проблемы формирования интерактивной компетенции будущих учителей и ее современное состояние в теории и практике педагогики; конкретизировано определение интерактивных методов обучения; теоретически обоснована система формирования интерактивной компетенции будущих учителей с позиции системного, деятельностного и компетентностного подходов.

**Практическая значимость** заключается в том, что результаты опытно-экспериментальной работы способствуют развитию содержательно-практического аспекта формирования интерактивной компетенции будущих учителей:

- разработаны задания для эффективного формирования интерактивной компетенции будущих учителей;

- разработаны критерии, способствующие оценить уровень сформированности интерактивной компетенции будущих учителей иностранного языка.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Необходимость формирования интерактивной компетенции будущих учителей иностранному языку обусловлена глобализацией образования, требованиями общества и недостаточной научно-методической разработанностью данной проблемы.

2. Формирование интерактивной компетенции будущих учителей эффективно осуществляется в рамках определенной системы, созданной на основе системного, деятельностного и компетентностного подходов, система включает мотивационно-личностный, информационно-когнитивный, поведенско-процессуальный и рефлексивно-оценочный компоненты.

3. Система формирования интерактивной компетенции будущих учителей будет эффективно функционировать при следующих педагогических условиях:

1) создание положительной мотивации иноязычной деятельности обучающихся;

2) включение интерактивных методов, обеспечивающих активное взаимодействие между преподавателем и изучающими иностранный язык;

3) педагогическое сопровождение процесса формирования интерактивной компетенции будущих учителей.

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

**Апробация и внедрение** результатов исследования осуществлялись: посредством разработки лекций по проблеме исследования и занятий с выполнением заданий, которые в дальнейшем могут быть использованы для

обучения студентов педагогических вузов; посредством участия в международных научно-практических конференциях с дальнейшей публикацией научных статей по проблеме исследования: «Ретроспективный анализ проблемы формирования интерактивной компетенции будущих учителей иностранного языка», «Формирование интерактивной компетенции будущих учителей», «Интерактивные методы обучения иностранному языку».

**Структура диссертации.** Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы и приложений. Текст изложен на 135 страницах, и содержит 10 таблиц, 19 рисунков, приложения.

## **ГЛАВА 1. ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

### **1.1. Современное состояние проблемы формирования интерактивной компетенции будущих учителей**

Проводимые в нашей стране политические и социально-экономические реформы и модернизация российского образования обуславливают становление все более открытого государства, готового к взаимодействию со всеми странами мира. Иностранный язык (особенно английский) выступает одним из главнейших и основных средств коммуникации и интеграции в международное сообщество, как следствие, выпускникам образовательных учреждений предъявляются высокие требования к уровню владения иностранным языком, следовательно, требуется качественно новый и эффективный подход к обучению иностранному языку.

Министерство образования продолжает работать над созданием и совершенствованием концепции развития филологического образования. Бывший министр образования и науки России Ольга Васильева заявила, что в 2022 году единый государственный экзамен по иностранному языку станет обязательным и данный факт, несомненно, требует повышения качества преподавания иностранных языков.

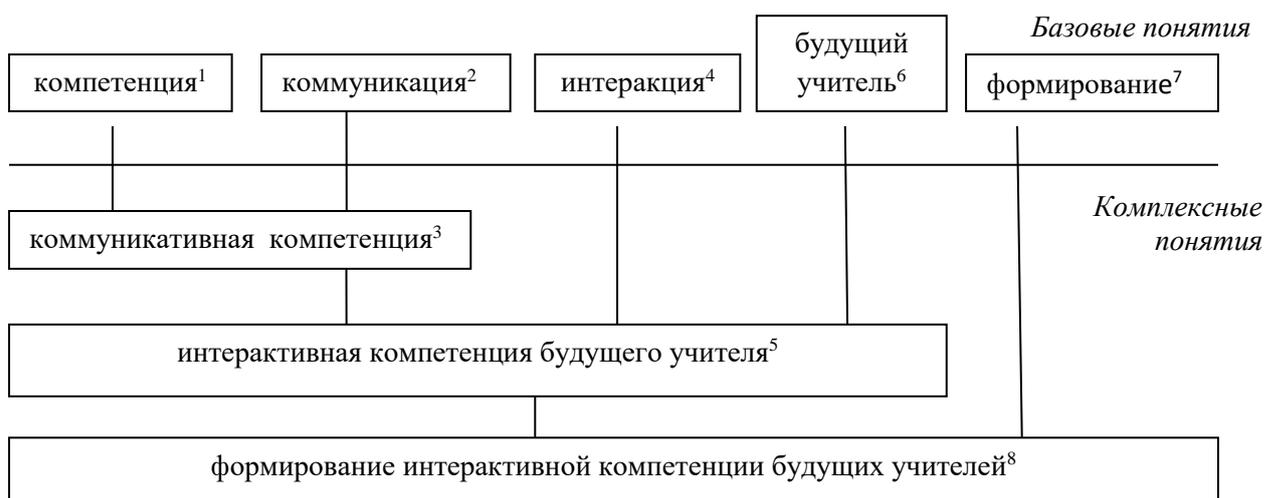
Подготовку профессионально компетентных педагогических кадров в нашей стране возложена на средние специальные и высшие учебные заведения.

Как показывает проведенное нами изучение развития педагогического образования, важной целью в повышении качества подготовки педагогических кадров является развитие их профессионально-личностного становления. Изменившиеся социально-экономические условия предъявляют новые требования к профессиональной подготовке учителя иностранного языка. Особо значимой в спектре компетенций, которыми должен обладать современный учитель, нам видится интерактивная компетенция учителя,

которая позволит реализовать на практике поставленные федеральной образовательной программой задачи иноязычного образования. Использование современных интерактивных образовательных технологий является важным и неотъемлемым элементом при качественном и увлекательном обучении иностранному языку в средней и высшей школе, так как, с одной стороны, такого рода технологии способствуют мотивации обучающихся, а с другой – обогащают лексические и грамматические компетенции обучающихся, помогают развитию у них всех видов речевой деятельности, т.е. аудирования, письма, чтения и говорения, что является необходимым на пути формирования компетенции коммуникативной.

Согласно Н.В. Алехиной [5], в структуру понятийного аппарата проблемы формирования интерактивной компетенции будущих учителей мы также включаем базовые и комплексные понятия. К базовым понятиям относятся «компетенция», «коммуникация», «интеракция», «будущий учитель», «формирование», а к комплексным – «коммуникативная компетенция», «интерактивная компетенция будущего учителя», «формирование интерактивной компетенции будущих учителей».

Базовые и комплексные понятия нашего исследования представлены на рисунке 1. Порядок определения данных понятий в тексте диссертации отмечен номерами.



**Рис. 1.** Понятийный аппарат проблемы формирования интерактивной компетенции будущих учителей

Рассмотрим данные понятия более подробно.

**Компетенция** в переводе с латинского *competencia* обозначает ряд вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, владеет определенными знаниями и навыками. Компетентный человек обладает определенными познаниями и способностями в какой-либо области, позволяющие ему обоснованно судить в рамках этой области и эффективно действовать в ней.

Американский лингвист Н. М. Хомский впервые предпринял попытку определения понятия «компетенция» в 60-х годах XX века. Изначально данное определение трактовалось как необходимое умение для выполнения конкретной, в большей степени языковой деятельности на родном языке [118].

Компетенция по А. А. Вербицкому определяется как способность к продуктивной деятельности с полным осознанием ответственности за ее результаты, которая реализуется в деятельности с помощью механизмов саморегуляции, определяя успех деятельности и проявляясь в виде компетентности студента [28].

Э.Ф. Зеер считает, что компетенция есть совокупность прав и обязанностей специалиста; область профессиональных задач, которые он уполномочен

решить; общая способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий [48].

Мы придерживаемся мнения А.В. Хуторского, который акцентирует внимание на наличие в компетенции определенных знаний, умений и навыков, личностных качеств индивида, позволяющие ему квалифицированно осуществлять какой-либо вид деятельности [119, с. 141].

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

Следует обратить внимание на то, что термины «компетенция» и «компетентность» не являются синонимичными. А. В. Хуторской полагает, что компетенция - это совокупность личностных качеств, необходимых для определенного круга предметов и процессов и обязательных для продуктивной деятельности. Владение человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности является компетентностью [119].

Понятие «**коммуникация**» является универсальным термином, которым в наше время используют все науки. Она возникла в человеческом обществе как необходимость передачи нужной информации для совместного действия от одного индивида к другому. В словаре иностранных слов можно найти следующее определение: «**Коммуникация** - это акт общения, передачи информации от человека к человеку при помощи языка или других знаковых систем» [26].

В лингвистике «коммуникация» определяется как «сообщение или передача средствами языка содержания высказывания» [25].

В нашем исследовании рассмотрим также определение **коммуникативной компетенции**.

А. В. Хуторской считает, что коммуникативная компетенция состоит из знаний определенных языков, способов взаимодействия с окружающими людьми и событиями. Для коммуникативной компетенции важны навыки работы в коллективе, владение различными социальными ролями в группе. Формирование коммуникативной компетенцией в учебном процессе обуславливается необходимым и достаточным количеством участников коммуникации и способов взаимодействия с ними [119].

И. Л. Бим определяет коммуникативную компетенцию как «знание языков, способов взаимодействия с окружающими, навыки работы в группе, коллективе, владение различными социальными ролями» [21, с. 157].

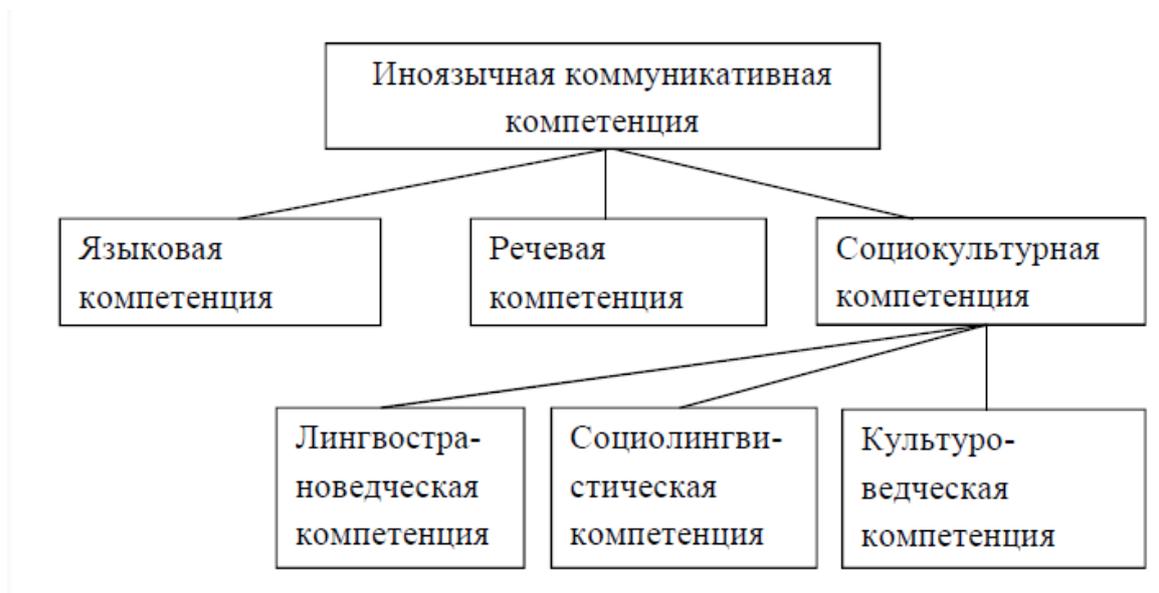
М. З. Биболетова рассматривает понятие коммуникативной компетенции как готовность и способность осуществлять коммуникацию во всех сферах жизни, начиная с учебной и заканчивая трудовой. По ее мнению, умение общаться в соответствии с ситуацией и контекстом является одним из ключевых факторов успешности человека, его социального положения, другими словами человек, умеющий грамотно формулировать свои мысли на родном и на иностранном языке в соответствии со степенью формальности общения и с учетом статуса собеседников, может добиться высоких результатов [20].

Если рассматривать **коммуникативную компетенцию** как интегрированную цель обучения иностранному языку, то следует понимать иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка в заданных стандартом пределах [2].

Состав коммуникативной компетенции весьма разнообразный, пока не существует определенной точки зрения на содержание ее компонентов. В ее составе некоторые исследователи выделяют лингвистическую (знание лексико-грамматического строя языка), стратегическую (знание социокультурного контекста языка), дискурсивную (способность понимать и достигать правильного восприятия и порождения высказываний,

относящихся к определенной теме при решении коммуникативных задач), социальную (способность и готовность к общению с другими) и другие компетенции.

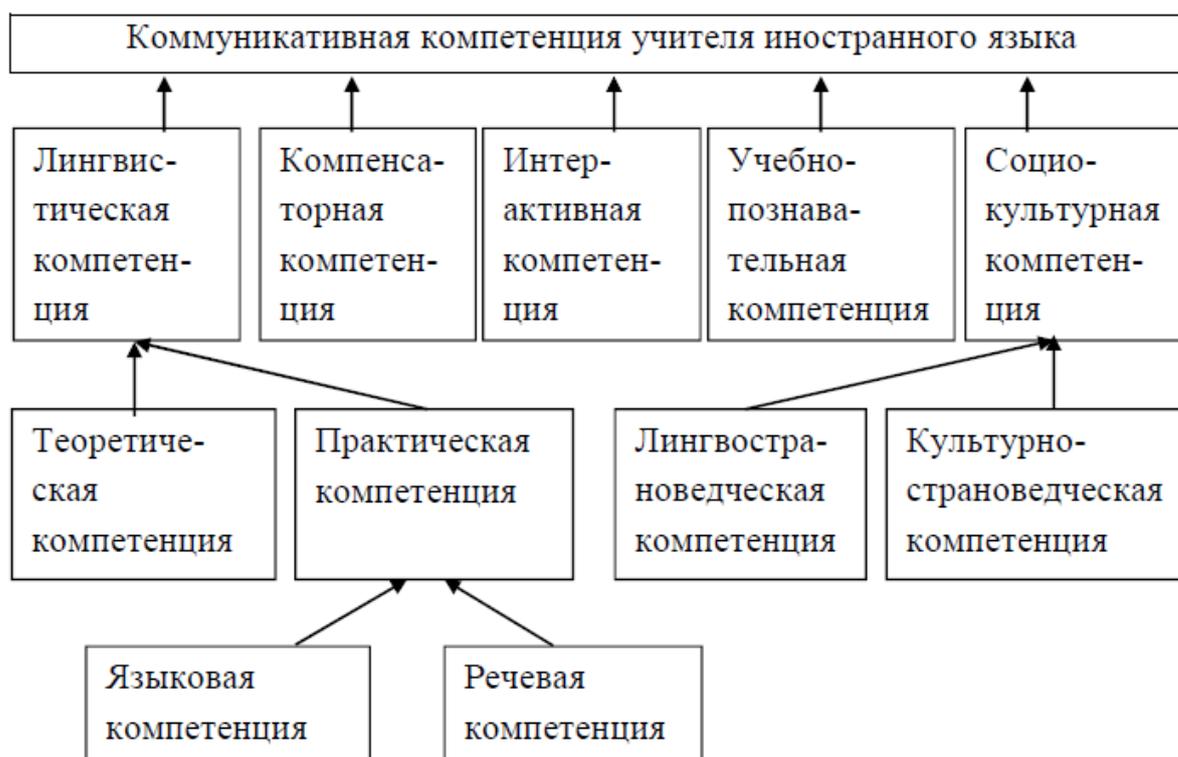
В. В. Сафонова предлагает следующую схему (см. рис. 2) иноязычной коммуникативной компетенции [97]:



**Рис. 2.** Иноязычная коммуникативная компетенция

Т.Н. Астафурова в составе коммуникативной компетенции выделяет лингвистическую, социокультурную и интерактивную составляющие [8, с. 26].

Согласно схеме, предложенной А.Ф. Кононовой (см. рис. 3), к компонентам коммуникативной компетенции можно отнести лингвистическую, социокультурную, компенсаторную, интерактивную и учебно-познавательную компетенции [60].



**Рис. 3.** Коммуникативная компетенция учителя иностранного языка

Изучив данные классификации, рассмотрим понятия «**интеракция**» и «**интерактивная компетенция**».

Интерактивные методы обучения тесно связаны с понятием «**интеракция**», которое подразумевает взаимодействие между участниками общения, целью которого является обмен знаниями, идеями, действиями. В то же время интеракция основывается на процессе обратной связи, ее особенность обусловлена возможностью выбора получателем содержания и форм освоения.

Л.Е. Алексеева определяет **интерактивную компетенцию** как готовность к профессиональному взаимодействию средствами иностранного языка, основой которого является необходимость сочетать языковую компетенцию, профессиональные знания и умения, а также социально-поведенческий контекст [4].

**Интерактивная компетенция будущего учителя** – это совокупность знаний, умений и его личностных качеств, которые находятся во взаимосвязи друг с другом, и позволяют будущему учителю квалифицированно, качественно и продуктивно взаимодействовать с обучающимися и использовать интерактивные методы обучения, что способствует повышению эффективности процесса формирования речевых умений и навыков обучающихся.

Поскольку нами исследуются способы формирования интерактивной компетенции именно у будущих учителей, раскроем это понятие.

Социально-экономические изменения в современном обществе привели к потребности реформирования в сфере образования в направлении компетентного подхода. В нашей стране появляются новые государственные стандарты, педагогические университеты перешли на двухуровневую систему подготовки учителей в связи с вступлением России в Болонский процесс. Выпускникам-бакалаврам, обучающимся по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» по профилю «Иностранный язык. Иностранный язык», предстоит регулировать различные проблемы, возникающие в ходе обучения школьников иностранному языку, реализуя требования Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) начального, основного и среднего (полного) общего образования. По этой причине возникает необходимость в компетентных выпускниках, обладающих критическим мышлением, самостоятельностью в принятии решений, готовых развиваться профессионально, способных качественно готовить обучающихся к диалогу культур.

**Учитель** - специалист, у которого согласно ФГОС ВО в результате освоения программы бакалавриата должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции [116].

**Будущий учитель иностранного языка** специализируется на обучении школьников, студентов или взрослых, составляет учебные программы, объясняет материал, ищет подходы к обучающимся, чтобы помочь им добиться лучших успехов в освоении языка. Эта профессия требует достаточно развитых коммуникативных навыков и относится к типу «человек-человек».

В нашем исследовании профессиональная подготовка будущих учителей иностранного языка включает в себя усвоение студентами основ общих и специальных знаний, которые в дальнейшем они смогут применять на практике, овладение комплексом умений и навыков, необходимых для успешного решения профессиональных задач разного рода характера, которые они будут использовать в будущей профессиональной деятельности, сформированность необходимых для будущего учителя профессионально личностных качеств.

Подготовка специалиста, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, готового к постоянному профессиональному росту, социальной профессиональной мобильности является главной целью профессионального образования будущих учителей [1].

В нашем исследовании ключевым является понятие **интерактивная компетенция учителя**, которая способствует профессионально-личностному становлению учителя в плане коммуникации и интеракции.

Необходимость анализа новых подходов профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка, необходимость оптимизации профессиональной подготовки студентов, формирование их профессиональных компетенций в современных обстоятельствах, по нашему мнению, нуждаются в дополнительных исследованиях.

Исходя из вышеизложенного, изменение содержания высшего педагогического образования стало причиной формирования личности учителя иностранного языка нового поколения стало, включающее

фундаментализацию, гуманитаризацию, гуманизацию и дифференциацию, а также исследования, разработку и апробация новых педагогических технологий.

Мы придерживаемся точки зрения Н.В. Кузьминой относительно основных составляющих профессиональной деятельности учителя иностранного языка. В профессиональной деятельности учителя иностранных языков выделяют конструктивную деятельность (отбор, составление и проектирование учебно-воспитательной работы), организаторскую деятельность (в отношении собственной педагогической работы и деятельности детей) и коммуникативную деятельность (общение с участниками образовательного процесса) [63]. Реализация данных видов профессиональной деятельности учителя возможна только благодаря качественной и всесторонней подготовке будущего учителя. Следует отметить, что основной составляющей педагогической деятельности учителя является профессиональное владение иностранным языком.

Владение коммуникативными навыками – необходимая составляющая коммуникативной компетенции учителя. К коммуникативной компетенции учителя относится также интерактивная компетенция, подразумевающая умение общаться, взаимодействовать с партнерами по общению.

Рассмотрим основные компоненты формирования данного вида компетенции.

«Формирование» в педагогической литературе понимается как придание чему-либо определенной формы, завершенности, законченности. Британский психолог Дж. Равен в своих работах исследовал проблему формирования личности как профессионала. По его мнению, особо значимой являются ценности и мотивационная сторона личности [91].

Мы согласны с точкой зрения В.Г. Крысько и полагаем, что **формирование** – это личностное становление под влиянием различных

факторов, достижение определенной зрелости, способствующей качественно и ответственно выполнять социальные роли в конкретных ситуациях [62].

Исходя из вышесказанного, мы пришли к следующему определению: **формирование интерактивной компетенции будущих учителей** – это комплексные позитивные количественные и качественные изменения в ее структуре и функционирование всех структурных элементов в целенаправленно реализуемом образовательном процессе профессиональной подготовки в вузе.

Мы полагаем, что исследование периодизации отечественной теории и практики преподавания иностранных языков и сравнительная характеристика данных подходов с подходами зарубежной теории обучения позволит проанализировать особенности развития проблемы интерактивной компетенции как составляющей коммуникативной на разных этапах развития общества.

Теория и практика преподавания иностранного языка имеет огромный путь развития от реформы конца XX века до реформы настоящего времени. Возникающие требования современного общества к образованию, прежде всего, к уровню образованности и личностного развития, новые условия жизни приводят к кардинальным изменениям в области преподавания, что приводит к пересмотру содержания педагогической практики. Следовательно, поиск новых методов обучения, которые будут соответствовать современным целям образования, является не только педагогической задачей, но и социальной.

Исследование периодизации отечественной теории и практики преподавания иностранных языков и сравнительная характеристик данных подходов с подходами зарубежной теории обучения позволит проследить особенности развития проблемы интерактивной компетенции как разновидность коммуникативной компетенции на разных этапах.

Исходя из этого, нами выделены следующие периоды:

- первый период (*начальный*)-1917-1930 гг.;
- второй период (*переходный*) - 1931 - 1960 гг.;
- третий период (*коммуникативно-ориентированный*) - 1961 - по 80-е гг. XX столетия;
- четвертый период (*поликультурный*) - конец 80-х гг. XX столетия - настоящее время [109].

На первом, *начальном*, этапе отношение к иностранным языкам было противоречивым. Такое отношение объяснялось социально-политической обстановкой в стране в целом. С одной стороны указывалось на необходимость включения иностранных языков в учебный план школы, с другой стороны, в условиях гражданской войны и интервенции общество перестало испытывать потребность в овладении иностранными языками. Общество считало, что иностранный язык - это пережиток дворянско-буржуазного общества, поэтому изучение иностранных языков сокращалось, а целью обучения был перевод и изучение грамматики.

И хотя многие педагоги отмечали общеобразовательную ценность изучения иностранных языков и подчеркивали, что она заключается в ознакомлении обучающихся с жизнью, экономикой и культурой страны изучаемого языка, цели обучения по прежнему продолжали сводиться к обучению чтению, изучению грамматики и механическому заучиванию текста языкового материала (К.А. Ганшина, Н.Э. Мамун, А.А. Любарская, Е.И. Спендиаров, Э.А. Фехнер и др.).

В зарубежной теории и практике преподавания иностранных языков в это время произошли кардинальные изменения, которые возникли из-за социальной потребности в практическом, утилитарном владении языком. Главной целью являлось формирование речевых действий, речевых умений и речевого поведения, а не изучение системы языка. Возникновение новых подходов преподавания, нацеленных на достижение практических

результатов, было детерминировано новыми психологическими и лингвистическими теориями (Дж. Уотсон, Л. Блумфилд, Э. Торндайк, К. Коффка). Но наравне с возникновением новых методов, грамматико-переводной метод, именуемый зачастую «традиционным», всё ещё преобладал в Европе.

Иностранный язык является равноправной дисциплиной в школьной программе только в середине двадцатых годов. Прямой метод обучения является основополагающим в это время и базируется на ограничении применения родного языка на занятиях, длительном устном обучении, отказе от заучивания грамматических правил [80]. Использование данного метода объясняется ведущей ролью бихевиоризма и рефлексологии в психологии и ее воздействием на дидактику. Следует отметить, что в данный промежуток времени многие исследователи пытались сформулировать свой подход к обучению чтению, была разработана методика обучения чтению, акцентируя внимание на содержательной стороне прочитанного.

О. Ю. Афанасьева выделяет следующие достижения методистов 20-х гг.: прогрессивная формулировка практических и общеобразовательных целей, создание основы рецептивной методики, введение понятия активного и пассивного словарей, постепенное возрождение идеи сравнительного подхода и учета родного языка [9].

Таким образом, в теории и практики преподавания иностранных языков данного периода особое внимание уделялось грамматико-переводному методу изучения иностранных языков. Цель обучения иностранному языку в школе состояла в том, чтобы научить обучающихся чтению и пониманию текста на иностранном языке с использованием словаря. Общеобразовательная цель обучения состояла в ознакомлении обучающихся с культурой и бытом другой страны, а также с общественно-политическим строем изучаемых стран. Научные исследования в области преподавания иностранных языков в 1920-30-е гг. содержались в работах Л.В. Щербы «Об

общеобразовательном значении иностранных языков» (1926), «Как надо изучать иностранные языки» (1929) и в первой отечественной методике-пособии К.А. Ганшиной «Методика преподавания иностранных языков» (1930). На данном периоде не были изучены такие понятия как коммуникативная компетенция, интерактивная компетенция, её значение в методике преподавания иностранного языка.

В постановлениях ЦК ВКПб о школе 1931 - 1932 годов формулируется задача, «чтобы средняя школа обязательно обеспечила знание одного иностранного языка каждому окончившему школу» [106].

На втором этапе главной задачей становится не овладение чтением, а овладение устной и письменной речью, т.е. всеми видами речевой деятельности. Такие изменения привели к изменению содержания обучения. В учебные программы при обучении чтению и устной речи вводится бытовая и общественно-политическая лексика (Грузинская, З.М. Цветкова, Е.Н. Драгунова, И.А. А.В. Монтигетти и др.).

В это время Л. В. Щерба окончательно сформулировал общеобразовательное значение изучения иностранного языка, целью которого не просто заучивание лексического и грамматического материала, а изучение языка на сознательной основе. Данное изучение иностранного языка заключается в познании свойств языка как средства коммуникации. В данный период возникли объективные условия для обучения иностранному языку на коммуникативной основе. Была разработана проблема отбора словаря (В.Д. Аракин, И.В. Рахманов, В.С. Цетлин и др.), разработана система обучения пониманию текстов и отбора информации из них (В.А. Артемов, М.А. Бахарева, И.В. Карпов и др.), в учебные пособия включается раздел страноведения, большое внимание стало уделяться формированию коммуникативных умений. Поэтому второй этап можно назвать *переходным*.

Таким образом, невзирая на определенные изменения в области изучения иностранного языка, ни одна из идей развития иноязычного

образования того времени не явилась универсальной, не дала исчерпывающего ответа на вопросы о природе, закономерностях и механизмах его осуществления. Общеобразовательная значимость предмета «иностранный язык» рассматривалась в накоплении определенного теоретического багажа и выражалось в непосредственном переносе содержания языкознания в методику обучения иностранным языкам, когда чтение заменялось лингвистическим анализом текста - фонетическим, лексическим, грамматическим [9; С. 6].

По мнению Л.В. Щербы, наиболее подходящим в данный период времени является рецептивный путь овладения языком. Это можно было объяснить методикой преподавания тех лет, где важнейшей задачей в работе по иностранному языку было обучение чтению. Говорить об исследованиях в области коммуникативной направленности обучения в теории и методике обучения иностранному языку еще было рано [124].

В 70-е гг. становятся явными недостатки распространенных в 50 — 60-е гг. аудиолингвального и аудиовизуального методов, обнаруженные лингвистами и преподавателями иностранных языков, и сводились к следующему: для аудиолингвального метода — интенсивное применение механических упражнений, небольшое количество речевых упражнений, недооценивание значимости родного языка и индивидуальных особенностей обучаемых; для аудиовизуального — также недооценивание значимости родного языка, семантизация речевого материала только с помощью визуальных образов, отрыв обучения устной речи от обучения чтению и письму. Однако необходимо отметить, что подобные принципы данных методов как ценность устной речевой деятельности, подбор базисных моделей и речевых образцов, а также принципы ситуативности и глобальности, безусловно, оказали позитивное воздействие на последующее развитие методики преподавания иностранных языков.

На третьем этапе, начиная с 1960 года, стало актуальным формирование коммуникативных умений в процессе изучения иностранного языка. В постановлении Совета Министров СССР 1961 года говорится, что основной целью обучения иностранным языкам должно быть привитие практических умений и навыков устной речи и беспереводного чтения. Цели обучения отражаются в содержании обучения: сокращается грамматический материал, процесс обучения направлен на активное использование устной речи (Н.И. Гез, П.Б. Гуревич, А.Д. Климентенко, А.П. Старков, Г.М. Уайзер).

Создаются многочисленные учебники и учебные пособия с огромным количеством речевых упражнений на все виды коммуникативной деятельности. Обучение иностранному языку в школе и в вузе основывается на коммуникативном методе (С.С. Артемьева, А.А. Деркач, Е.Ю. Емельянова, В.П. Кузовлев, Е.И. Пассов, В.Л. Скалкин).

В начале 80-х гг. XX столетия начинались попытки приблизить процесс обучения иностранному языку к процессу коммуникации. Попытки оказались весьма полезны, поскольку развивали у педагогов и обучающихся интерес к коммуникативному обучению. Данный этап можно охарактеризовать как *коммуникативно-ориентированный*.

Исследованием коммуникативного обучения в разной степени занимались многие лингвисты и методисты, а также психологи, научные коллективы. К ним в нашей стране относятся Институт русского языка им. А. С. Пушкина (М.Н. Вятютнев, В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев, О.Д. Митрофанова, Э.Ю. Сосенко, А.Н. Щукин), представители метода активизации резервных возможностей личности (Г.А. Китайгородская), методисты и психологи И.Л. Бим, П.Б. Гурвича, И.А. Зимнюю, Г.В. Рогову, В.Л. Скалкина, Э.П. Шубина; среди зарубежных коллег это Г.Э. Пифо — в ФРГ, Р. Олрайт, Г. Уидсон, У. Литлвуд — в Англии и США, С. Савиньон во Франции и многие другие.

Несмотря на разные методы и технологии обучения, благодаря данным исследованиям ученые внесли огромный вклад в теорию и практику обучения иностранного языка. Подход каждого ученого, безусловно, имеет свои особенности и предполагает возможность на дальнейшее изучение.

Коммуникативный подход обусловлен в первую очередь отказом от запретов аудиолингвального и аудиовизуального методов. Данный подход подразумевает частичное использование родного языка в качестве средства семантизации, для объяснения грамматического материала. Главная цель данного подхода — не заучивание лексического и грамматического материала, а реализация потребностей обучающихся, осуществление ими личных коммуникативных целей. При этом возникла необходимость изучения потребностей обучающихся и построения курса обучения с учетом данных потребностей. Новое направление определяло значимость того, какую информацию хочет донести и с какой целью один участник общения другому в конкретной ситуации, грамматическое соблюдение правил отступает на второстепенный план [34].

Коммуникативный подход подразумевает большое внимание к проблемам мотивации. Необходимым условием успешного овладения языком, по мнению передовых педагогов, методистов и лингвистов того времени, являлись мотивация, желание, интерес, радость, психологический комфорт, положительно эмоционально окрашенные отношения между партнерами общения. [7].

Современная психологическая и педагогическая литература характеризует процесс обучения как активное взаимодействие преподавателя и обучающегося. На данном этапе одной из проблем педагогики возникает проблема диалога в обучении или проблема педагогического общения (В.М. Ляудис, А.А. Бодалев, Л.А. Петровская и др.). Становятся популярными групповые формы учебной деятельности. Становится актуальным переход от информативных к современным активным формам и методам обучения

иностранному языку. Данные методы включают в себя элементы исследовательского поиска, игры, поиска решения проблемных ситуаций, отказа от старых методов управления учебно-воспитательным процессом в пользу интерактивных, активизирующих, развивающих и игровых (А.А. Вербицкий, Г.А. Китайгородская, Т.В. Кудрявцев, А.А. Леонтьев, А.М. Матюшкин и др.).

В конце данного периода начинают появляться работы, исследования, посвященные коммуникативной компетенции, её компонентам, но понятие интерактивной компетенции было слабо изучено.

В конце 80-х гг. и начале 90-х гг. XX века проходят кардинальные изменения в развитии общества. Происходящие во всем мире процессы обусловили необходимость реформирования системы образования. Эта необходимость связана в первую очередь с событиями, происходящими в последние годы в Европе. Решение о создании Европейского сообщества повлекло за собой образование Совета по культурной кооперации, призванного разрабатывать проекты интенсификации обучения иностранным языкам. Европа пришла к единому суждению о необходимости формирования многоязычной личности. Государственные и общественные деятели, лингвисты и методисты утверждают, что обязательное знание двух-трех иностранных языков является реальным требованием времени, с которым нельзя не согласиться. На современном этапе обучение иностранному языку не может быть отделено от того социальнокультурного контекста, в котором он используется, следовательно, знание контекста не менее важно, чем знание языка. Этот подход расширяет формулировку целей обучения — не только овладение языком как средством устного и письменного общения, но и языком как средством приобщения к иной культуре. Проблемы взаимодействия людей все более прочно сращиваются с проблемами обучения языку [54].

В связи с новыми тенденциями интенсивного перехода к открытому обществу возникли большие изменения в отечественном иноязычном образовании. Методика преподавания иностранных языков в вузе особое внимание уделяет проблеме формирования вторичной языковой личности (Ю.Н. Караулов, В.П. Фурманова, И.И. Халеева и др.). В учебных программах по иностранному языку предъявляются определенные требования к объему обязательных лингвострановедческих и страноведческих знаний: общение на иностранном языке в контексте диалога культур.

При обучении иностранным языкам на данном этапе главной целью является не только усвоение социо-культурных знаний и активное использование необходимого набора лексико-грамматических структур. Важным условием является достижение высокого уровня владения языком, при котором обучающийся сможет быстро реагировать на различные непредвиденные обстоятельства в ходе общения, выбирать необходимую линию речевого поведения, использовать в речи определенные средства (англичане обозначают специальным термином - *social language*), употреблять их согласно определенной ситуации.

На данном этапе многие методисты, лингвисты и психологи начинают исследовать взаимосвязь иноязычной культуры и обучения иностранному языку. Внимание авторов привлекают: общие проблемы использования достижений, фактов и реалий зарубежной культуры в обучении иностранному языку, отбор аутентичных материалов для обучающихся разных возрастов (Ж.Л. Витлин, Л.С. Дисимова, В.Г. Онушкин); содержание, формы и методы ознакомления обучаемых с культурой зарубежных стран (С.А. Вербицкая, Е.К. Вдовина, И.П. Смелякова, В.П. Орлова и др.); методика применения культурологического подхода при обучении студентов иностранному языку (Е.В. Грош, И.Ю. Макурина, В.В. Сафонова, М.В. Смирнова, М.В. Трегубенкова и др.).

Для четвертого этапа – *поликультурного* - характерно изучение коммуникативной компетенции и ее компонентов. Данные компоненты позволяют взаимодействовать педагогу и обучающимся, учиться интерактивно, решать коммуникативные задачи с другими партнерами по общению, определять стиль собственного поведения и управлять им согласно задачам межкультурного общения.

Для этого периода наравне с коммуникативной целью обучения иностранным языкам называют практическую или профессионально-направленную цель (Т.Н. Астафурова А.Л. Бердичевский, В.В. Сафонова и др.). Огромную роль также играют воспитательные, образовательные, развивающие цели, которые в последнее время объединяют в личностно-формирующую цель обучения (В.В.Сафонова) [97].

Осуществление вышеназванных целей выражается в готовности специалиста способствовать налаживанию межкультурных связей, а также представлять свою страну на международных конференциях, быть толерантным к духовным ценностям другой страны. Итак, в конце XX - начале XXI века весьма значимым при обучении иностранному языку стал вопрос формирования интер-, меж-, социо-, поликультурной компетенций (Т.Н. Астафурова, М.В. Долгих, И.И. Халеева и др.).

Таким образом, развитие международных деловых контактов, появление новых технологий, профессиональная деятельность в постоянном контакте со специалистами других стран приводит к потребности в компетентных специалистах, легко общающихся на иностранных языках в определенных социопсихологических ситуациях. Специалист должен обладать способностью эффективно выполнять определенные функции в различных ситуациях общения при помощи набора компетенций [108].

Высшая школа на сегодняшний день находится на этапе реформирования, причиной которого стало принятие Федерального закона № 232-ФЗ о вступлении нашей страны в Болонский процесс. Двухуровневая

система в высших учебных заведениях приводит к поиску новых подходов формирования содержания обучения. Возникает потребность в новых методах контроля качества высшего образования, появляются новые способы организации индивидуального обучения студентов [12]. Современное языковое образование невозможно представить без овладения универсальными способами профессиональной деятельности. Основопологающими для образования становятся формирование и развитие иноязычных коммуникативных компетенций, исследовательских умений и навыков использования современных информационно-коммуникационных технологий в своей педагогической деятельности, готовность адекватно реагировать на социально-экономические изменения в обществе [24].

Вступление РФ в Болонский процесс открывает путь к активному участию в создании единого европейского пространства в области высшего образования, базирующегося на признании приоритета университетов. В этой связи возрастает ответственность российских вузов за результаты деятельности через механизмы конкуренции на рынке труда, образовательных услуг и высококвалифицированного труда. В связи с развитием нашего общества возникает необходимость в образованных, высоконравственных и предприимчивых специалистах в сфере образования. Выпускник вуза - компетентный специалист, способный самостоятельно принимать решения, прогнозировать их возможные последствия для судьбы ребенка, уметь ставить цели, генерировать идеи, способные к сотрудничеству и сотворчеству [12].

Благодаря периодизации отечественной теории и практики преподавания иностранных языков, можно наблюдать как изменились цели, содержание, методы обучения и место интерактивной компетенции в системе образования. На современном этапе педагогической мысли сделаны попытки возврата к идее лингвокультурологического иноязычного образования, при этом компетентность специалиста в его профессиональной деятельности

является главной целью подготовки будущих учителей в высшем учебном заведении, что отмечено в документах по модернизации образования, где набор заявленных государством ключевых компетенций в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационной и других сферах является главным результатом деятельности образовательного учреждения».

Итак, весомую значимость в процессе профессиональной подготовки будущих учителей приобретает формирование у них интерактивной компетенции. Учитель, обладающий данной компетенцией, владея интеграционными методами, повысит уровень речевых умений и навыков изучающих иностранный язык.

В настоящее время рассмотрению различных аспектов формирования интерактивной компетенции, активное изучение которой началось только в начале XXI века, посвящены имеющие важное теоретическое и практическое значение диссертации Лариной Т. А. "Формирование интерактивной компетенции при обучении студентов нелингвистических вузов профессионально ориентированному иностранному языку", Щеколдиной А. В. "Развитие дискуссионных умений как компонента интерактивной компетенции у студентов неязыковых вузов", Сусловой О. В. "Развитие коммуникативно-интерактивной компетенции студентов вузов".

Целью исследования, проведенного Лариной Т. А., является теоретическое и практическое обоснование разработанной модели обучения обучающихся нелингвистических вузов профессионально ориентированному иностранному языку, реализация которой невозможно без формирования интерактивной компетенции. Формирование интерактивной компетенции в ее научной работе происходит в связи с реализацией модели обучения, которая предусматривает совокупность гуманистических подходов, коммуникативного, когнитивно-аффективного и личностно-ориентированного, а также единство проблемной и коммуникативной

направленности. Обучение студентов иностранному языку с учетом формирования интерактивной компетенции основывается на связи предмета деятельности и ориентированности на решение профессиональных задач. Организация учебной деятельности включает в себя использование аутентичных языковых материалов, создание благоприятной атмосферы, погружающей в активное взаимодействие всех участников общения в конкретных коммуникативных ситуациях посредством использования интерактивных методов и технологий (проектная деятельность, обучение в сотрудничестве, решение проблемных ситуаций, проведение ролевых и деловых игр) [65].

Щеколдина А. В. в своем исследовании полагает, что эффективный результат профессионально ориентированного иноязычного взаимодействия студентов по специальности регионоведение зависит от формирования иноязычных дискуссионных навыков и умений как компонента интерактивной компетенции. Щеколдина А. В. разработала модель, включающую структурный, метакоммуникационный и интерактивный компоненты дискуссии. В данном исследовании интерактивный подход определяется как активное взаимодействие всех участников образовательного процесса, направленное на адекватное восприятие аутентичной информации, обогащающий взаимообмен информацией на иностранном языке, высказывания по проблеме дискуссии и оценка ситуаций на иностранном языке, что и составляет дискуссионные умения в профессионально значимых ситуациях общения, к которым относится дискуссия [122].

Суслова О. В. в своем исследовании рассматривает формирование коммуникативно-интерактивной компетенции будущих переводчиков. Теоретико-методической основой развития коммуникативно-интерактивной компетенции, по ее мнению, является лингвокультурологически-партиципативный подход. Суслова О. В. представляет данный процесс

формирования коммуникативно-интерактивной компетенции в виде модели, которая включает мотивационно-целевой, содержательный, организационно-технологический и критериально-уровневый компоненты. Содержательный компонент состоит из социокультурного, общелингвистического и профессионально-практического блоков. Следует отметить, что в каждой работе формирование интерактивной компетенции отличается друг от друга в силу различия профессиональной деятельности, например, учителя и переводчика [109].

В нашем исследовании мы пытаемся изучить проблему, которая вызвала у нас большой интерес, связанную с формированием и развитием интерактивной компетенции будущих учителей как разновидность коммуникативной. Мы придерживаемся точки зрения Б. Д. Парыгина: по содержанию общение - это процесс обмена информацией и выражения психическо-эмоционального состояния и, по форме - это поведенческий аспект, который реализуется в процессе взаимодействия партнеров по общению. Под интерактивностью понимается активное взаимодействие всех участников образовательного процесса в решении коммуникативных задач, при котором происходит взаимообогащающий обмен информацией на иностранном языке и приобретение умений и навыков общения.

Интерактивная компетенция - это профессиональное взаимодействие на иностранном языке, ориентированное на решение коммуникативной задачи, а также сочетание языковой компетенции, профессиональных знаний и социально-поведенческого контекста. Она характеризуется навыками установления, поддержания и развития взаимодействия с обучающимися благодаря использованию коммуникативных стратегий, установленных норм и правил общения, а также способностью к эффективному коммуникативному взаимодействию [51].

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что большую роль в профессиональной подготовке будущих учителей играет формирование не

просто специальных знаний и умений, а интерактивной компетенции. Изучив ряд исследований, можно увидеть, что в методике обучения иностранному языку накоплен положительный опыт формирования профессионально значимых компетенций будущего учителя. Невзирая на то, что данные исследования и являются отличной предпосылкой для формирования интерактивной компетенции будущих учителей иностранного языка, их результаты не могут в их изначальном объеме быть перенесены в наше исследование. Они должны быть обобщены и продолжены в плоскость нашего исследования и сфокусированы на его предмете. Формирование интерактивной компетенции будущих учителей не в должной степени нашел отражение в теории и практике их профессиональной подготовки. Следует отметить, что по данной проблеме отсутствует целостная система формирования исследуемой компетенции, а также не разработан комплекс педагогических условий ее эффективного функционирования. Недостаточное научно-методическое обоснование проблемы привело нас к необходимости создания целостной, эффективно функционирующей системы.

## **1.2. Система формирования интерактивной компетенции будущих учителей**

Анализ научной литературы показал, что к настоящему времени в теории и практике профессиональной подготовки будущих учителей накоплен значительный научный потенциал и богатый опыт формирования профессиональных компетенций. Но в то же время проблема формирования интерактивной компетенции будущих учителей остается одной из наиболее актуальных, но слабо разработанных. Невозможность применения для решения данной проблемы имеющихся педагогических систем обусловила разработку нашей собственной педагогической системы, соответствующей современному содержанию профессиональной подготовки в вузе. Но для создания данной системы, прежде всего, необходимо изучить методологические подходы, на которых основывается разработанная нами система формирования интерактивной компетенции будущих учителей иностранного языка.

### **1.2.1. Методологические подходы построения системы формирования интерактивной компетенции будущих учителей**

Создание любой авторской концепции или системы формирования качеств личности, различных компетенций детерминировано необходимостью выбора методологической основы исследования.

Формирование исследуемой компетенции является многогранным, многоаспектным процессом, для реализации которого необходимо выбрать методологические основы, которые позволят создать целостную систему выше названного процесса. Мы полагаем, что такие подходы как системный, деятельностный и компетентностный адекватны нашим исследовательским целям.

Следует отметить, что совокупность системного, деятельностного и компетентностного подходов возможна благодаря их внутренним методологическим связям:

- системный подход – это основа современной исследовательской педагогики. Он позволяет всесторонне рассмотреть многоуровневую структуру различных педагогических явлений и объектов, направленные на достижение эффективного результата;
- деятельностный подход – деятельность субъектов, без которой невозможна реализация любой педагогической системы;
- компетентностный подход – характеристика содержания и структуры определенной компетенции, в нашем случае интерактивной, в виде педагогической системы, включающая в себя определенные свойства и качества будущего учителя, которые он усваивает в процессе обучения.

Мы используем в нашей работе данные подходы, потому что, во-первых, системный подход требуется для выполнения задачи нашего исследования, которая состоит в разработке системы формирования интерактивной компетенции будущих учителей, для определения состава компонентов данной системы и ее структурных связей. Во-вторых, формирование исследуемой нами компетенции будущих учителей имеет место быть только в специально подготовленной деятельности, в специализированном учебном процессе. Данный факт позволяет нам эффективно применять деятельностный подход. Наконец, для характеристики содержания формируемой нами компетенции мы используем компетентностный подход, который будет наиболее эффективен в совокупности с двумя вышеназванными подходами.

Благодаря системному подходу нами была создана целостная система формирования интерактивной компетенции. Как и любая система, созданная нами система, требует ее деятельностного наполнения в силу того, что любая компетенция формируется в деятельности, что и детерминировало выбор

деятельностного подхода в качестве методологической основы нашего исследования. Вместе с тем, следует отметить, что вышеназванные подходы не позволяют нам определить структурно-содержательное наполнение исследуемой компетенции, что вызвало необходимость апеллирования к компетентностному подходу.

Рассмотрим каждый подход применительно к нашему исследованию.

**Системный подход** - самый распространенный в использовании. Его характеризуют как «направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем» [114]. Применение системного подхода в педагогических исследованиях рассматривается в работах Н.В. Кузьминой, Ю.А. Конаржевского, Т.А. Ильиной, Л.И. Новиковой и др.

Процесс формирования интерактивной компетенции будущих учителей необходимо рассматривать в реализации определенной педагогической системы. Это становится возможным, так как формирование исследуемой компетенции является реализацией образовательного процесса, происходящего в рамках высшего учебного заведения и направлено на реализацию социально значимой цели. Компонентами данной системы являются мотивационно-личностный, информационно-когнитивный, поведенческо-процессуальный и рефлексивно-оценочный компоненты. Мы выбираем перечисленные выше компоненты системы, так как они обладают целевой и содержательной самостоятельностью и функциональной однородностью [63].

Основной функцией факторов системообразования является сохранение целостности данной системы и содействие в приобретении не характерного для ее компонентов нового качества. Данные факторы системы формирования интерактивной компетенции будущих учителей можно условно разделить на внешние (целевые установки) и внутренние (управление процессом формирования интерактивной компетенции).

Выделим новое качество, возникающее во время реализации нашей системы. Так, при реализации педагогической системы возникают новые личностные качества будущего учителя иностранного языка, составляющие его интерактивную компетенцию.

Таким образом, можно выделить основные составляющие системного подхода, на которые будет основываться наша система. Формирование интерактивной компетенции будущих учителей:

- 1) это неотъемлемая часть современной системы профессиональной подготовки будущих учителей;
- 2) является педагогической системой, характеризующейся цельностью, пластичностью, интегративностью и ресурсами для развития;
- 3) осуществляется на основе педагогической системы, основанная на системном, деятельностном и компетентностном подходах.

Так как системный подход характеризует только общие свойства нашей системы, следовательно, для осуществления на ее основе определенной деятельности добавляем к системному подходу деятельностный.

**Деятельностный подход** - это «методологическое направление исследования, предполагающее описание, объяснение и проектирование различных предметов, подлежащих научному рассмотрению с позиции категории деятельности» [111]. Изучением данного подхода занимались следующие ученые: И. Б. Ворожцова, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Э.С. Маркарян, Э.Г. Юдин.

В методической литературе деятельность определяют как форму активного отношения человека к окружающему миру; последовательно совершаемые действия, направленные на выполнение конкретных задач, успешное достижение определенных социально значимых целей [111, с. 74-75].

Таким образом, формирование интерактивной компетенции будущих учителей можно отнести к деятельности педагога, ориентированной на

возникновение у будущего учителя нового вида коммуникативной компетенции - интерактивной.

Главным объектом данного процесса является личность будущего учителя, владеющая новыми знаниями, умениями и профессионально значимыми личностными качествами для будущей деятельности. Субъектами процесса являются преподаватели вуза, в дальнейшем и будущие учителя после активного взаимодействия с преподавателем по формированию у них интерактивной компетенции. Наиболее эффективными интерактивными методами в процессе формирования интерактивной компетенции выступают методы проектной деятельности, метод Jigsaw (метод «ажурной пилы»), метод анализа ситуации (case-study), метод мозгового штурма, синквейн, деловые и ролевые игры. Результатом реализации педагогической системы является сформированная интерактивная компетенция будущих учителей, направленная на продуктивное осуществление профессиональной деятельности с активным применением интерактивных методов.

Значимость деятельностного подхода в нашем исследовании отражается в разработке характерных особенностей деятельности студентов и преподавателя по успешному формированию интерактивной деятельности. Для определения данных характеристик мы дополняем деятельностный подход компетентностным.

**Компетентностный подход** является «ориентацией исследования, обеспечивающей изучение и описание педагогического процесса с точки зрения формирования у личности заданного вида компетентности» [47]. Проблемой использования компетентностного подхода в образовании занимались отечественные и зарубежные учёные (В.И. Байденко, Т.О. Балыкбаев, А.А. Вербицкий, У.С. Есайдар, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Р.Г. Мухитова, Дж. Равен, Б.С. Сарсекеева, Н.А. Селезнева, Ю.Г. Татур, В.Д. Шадриков и др.).

Компетентностный подход – это метод проектирования результатов обучения и их определения как норм качества высшего образования. Возможность применения компетентностного подхода в разрабатываемой нами системе основано на том, что формирование интерактивной компетенции у будущих учителей является одной из основных компетенций, формируемых во время педагогического процесса в вузе, дает возможности для личностного развития, а именно - для формирования у будущих учителей интерактивной компетенции.

Компетентностный подход задается в настоящее время требованиями к специалисту на основе Государственных образовательных стандартов. Поводом для разработки данного подхода является несоответствие содержания современного образования потребностям современной экономики и цивилизации. Компетентностный подход основывается на результате образования, где в качестве результата определяется не количество усвоенной информации, а готовность человека эффективно действовать в различных проблемных ситуациях [13].

Согласно действующим образовательным стандартам целью современного иноязычного образования является формирование коммуникативной компетенции. На основании компетентностного подхода нами определена структура интерактивной компетенции будущих учителей, которая включает когнитивный, операциональный, личностный компоненты.

Итак, компетентностный подход дает нам возможность выявить содержание интерактивной компетенции будущих учителей, для формирования которой теперь мы можем разработать педагогическую систему, которая будет на системном подходе, ее содержание характеризоваться компетентностным подходом, а результат будет соответствовать параметрам интерактивной компетенции будущих учителей.

В таблице 1 представлено выявленное нами наполнение интерактивной компетенции учителя.

### Наполнение интерактивной компетенции учителя

| Компоненты                      | Наполнение  |  |
|---------------------------------|---|--|
|                                 | коммуникативный аспект  | интерактивный аспект   |
| <b>Когнитивный</b> (знания)     | -сущности и специфики коммуникации в образовательной среде; -особенностей речевого и неречевого поведения; -эффективных педагогических подходов; -правил поведения и социальных норм, свойственных профессионализму учителя и др.   | -способность выстраивать коммуникацию; -способность предусматривать результаты коммуникации; -способность обеспечивать продуктивное взаимодействие; -способность анализировать ситуацию и извлекать необходимую информацию; -способность управлять собой; -способность четко формулировать личные цели и др.   |
| <b>Операциональный</b> (умения) | <p><b>речевые умения:</b></p> <p>умения четко и лаконично формулировать свои мысли; достигать желаемой коммуникативной цели; осуществлять основные речевые функции; выразительно говорить (выбрать правильный тон разговора, расставить логические ударения, найти точную интонацию и т.д.) и др.;</p> <p><b>социально-психологические умения:</b></p> <p>создавать благоприятный психологический климат в общении; ориентироваться в меняющейся обстановке и др.;</p> <p><b>ситуативно-деятельностные:</b></p> <p>реализовать ситуативные нормы обращения и привлечения внимания; использовать ситуативные нормы поведения; адекватно ситуации выразить просьбу; высказать совет, предложение, упрек, сочувствие, пожелание.</p> <p><b>саморефлексивные:</b></p> | <p>-анализировать коммуникативную ситуацию;</p> <p>-обобщать результаты коммуникации;</p> <p>-находить подходящие способы продуктивного взаимодействия;</p> <p>-адаптировать коммуникативный акт под особенности партнера по общению;</p> <p>- учитывать потребности других членов группы;</p> <p>-умения работать с группами людей;</p> <p>-осуществлять самоконтроль;</p> <p>-адекватно реагировать в нестандартных ситуациях, характеризующихся спонтанностью и неопределенностью;</p> <p>-самостоятельно решать проблемы и др.</p> |

|   |   |   |
|---|---|---|
|   | умения анализировать свои действия, оценивать себя и корректировать способы своего поведения в соответствии с ситуацией общения.    |   |
| <b>Личностный</b><br>(профессионально значимые личностные качества) | - коммуникабельность;<br>- гибкость;<br>- тактичность;<br>- толерантность;<br>- открытость;<br>- лидерские и деловые качества и др. | - активность в межличностных отношениях и др. |

Таким образом, наполнение интерактивной компетенции будущего учителя иностранного языка было основано на компетентностном подходе. С целью формирования данной компетенции у будущих учителей мы разработали специальную педагогическую систему, содержание которой мы более подробно опишем в следующем пункте нашего диссертационного исследования.

### **1.2.2. Содержание системы формирования интерактивной компетенции будущих учителей**

На базе реализации системного, деятельностного и компетентностного подходов нами разработана система формирования интерактивной компетенции будущих учителей. Рассмотрим содержание каждого из них более подробно.

На современном этапе развития мировой цивилизации, характеризующимся процессами глобализации во всех сферах человеческой деятельности, потребность общества в высококвалифицированных специалистах приводит к трансформации целей, стоящих перед методистами и преподавателями иностранного языка, а именно, пониманию целевой установки как развития умений общения на этом языке, к настойчивым попыткам «усилить интерактивную сторону овладения иностранным языком: от обучения иностранному языку к обучению иноязычной речи, далее к

обучению иноязычной речевой деятельности и, наконец, к обучению общению». Для профессионального становления будущих учителей необходимо формировать интерактивную компетенцию и стремиться к достижению высокого уровня сформированности данной компетенции, при котором будущий учитель сможет активно взаимодействовать с обучающимися, где результатом такого взаимодействия будет достижение определенных целей обучения.

Основой системы выступает содержательное наполнение из мотивационно-личностного, информационно-когнитивного, поведенческо-процессуального и рефлексивно-оценочного компонентов.

Воздействие на мотивационную сферу будущих учителей происходит в рамках **мотивационно-личностного компонента**, когда мы мотивируем их к познавательной деятельности, в процессе чего у студентов возникает высокий интерес к овладению интерактивной компетенцией. Помимо комплекса педагогических условий, для профессионального становления педагога и формирования его профессиональной компетентности огромное значение имеет активность личности.

Как подчеркивает Э.Ф. Зеер, субъективная активность человека определяется системой устойчивых положительных доминирующих мотивов, характеризующих профессиональную направленность личности – системообразующий фактор её развития [49].

Мотивационно-личностный компонент модели развития интерактивной компетенции будущего учителя детерминирован совокупностью его побудительных сил, потребностей, притязаний, намерений и жизненных предпочтений и предполагает формирование его субъектной социально-профессиональной позиции. Мотивация студентов-будущих учителей повышается с помощью стимулирующих средств (например, обращение к личностным интересам и потребностям студента). Мотивационный компонент понимается как осознание необходимости в деятельности,

наличие устойчивой познавательной потребности, стремление к творческому применению знаний. Можно выделить следующие этапы формирования мотива: осознание побуждения; осмысление личностной значимости потребности; закрепление мотива.

Продуктивность педагогической деятельности также зависит от личностных качеств учителя. Большую роль играет адаптивность поведения к изменяющимся ситуациям в процессе общения. У учителя с адаптивным поведением выше уровень коммуникабельности и ориентации на взаимодействие [24].

Мотивационно-личностный компонент обеспечивает личностно-смысловое развитие студентов, поддерживает их индивидуальность, единственность и неповторимость каждого, опираясь на способности личности к самоизменению и саморазвитию.

В структуре личности учителя должны быть выражены следующие профессионально значимые личностные качества: коммуникабельность, ответственность, толерантность, тактичность, искренность, дружелюбие, объективность, стрессоустойчивость, креативность, интерактивность (умение взаимодействовать с различными типами людей, легко приспосабливаться к изменяющимся ситуациям общения), оптимизм (уверенность в себе, жизнерадостность) [102].

Особенности педагогической деятельности будущих учителей приводят к необходимости определения основных составляющих межличностного восприятия по Л. А. Колмогоровой [59]:

- идентификация – способ познания другого, при котором предположение о его внутреннем состоянии строится на основе попытки поставить себя на место партнера по общению;
- эмпатия – это способность эмоционально воспринять другого человека, проникнуть в его внутренний мир, принять его со всеми его мыслями и чувствами;

- аттракция – особая форма восприятия и познания другого человека, основанная на формировании по отношению к нему устойчивого позитивного чувства.
- рефлексия – это осознание индивидом того, как он воспринимается партнером по общению.

На наш взгляд, овладение данными механизмами межличностного восприятия способствует адекватной коммуникативной деятельности будущих учителей в условиях профессионально направленного межличностного взаимодействия.

**Информационно-когнитивный компонент** определяет предметное содержание системы формирования интерактивной компетенции будущего учителя, поскольку результативной педагогической деятельности учителя зависит от определенного объема предметных знаний, умений и навыков. Без глубоких познаний в области педагогики, теории и методики обучения иностранному языку и установления продуктивного взаимодействия с внутренними и внешними коммуникантами невозможно эффективное формирование интерактивной компетенции будущего учителя.

Информационно-когнитивный компонент определяет то содержательное наполнение, необходимое для усвоения будущим учителям в процессе формирования коммуникативной компетенции. Главной задачей этого компонента является систематизация предметного содержания, связанного с комплексом знаний, умений и профессионально значимых качеств.

Компонентами интерактивной компетенции, на основе которой формируется профессиональная компетентность, являются следующие знания.

**Интерактивные знания** как результат процесса познания действительности, адекватное ее отражение в сознании обучающегося в виде

представлений, понятий, суждений, умозаключений об интерактивном взаимодействии, правилах и приемах его осуществления.

Они включают в себя:

**1. Лингвосоциокультурные знания** - знания о лингвистических (речевых) нормах поведения представителей культуры изучаемого иностранного языка, получаемые в процессе интерактивного взаимодействия в группе в той или иной ситуации речевого взаимодействия:

- знания неречевых норм и правил поведения в процессе интерактивного взаимодействия при выполнении совместной учебно-познавательной деятельности в группе;
- знания речевых норм и правил, характерных для определенной ситуации интерактивного взаимодействия в процессе выполнения совместной учебно-познавательной деятельности в группе.

**2. Методические знания** - знания о формах и способах организации и использования специальных приемов для эффективного интерактивного взаимодействия в группе, обладающих стимулирующими и релаксационными характеристиками:

- знания по организации и функционированию специальных интерактивных приемов, стимулирующих и организующих взаимодействие участников учебной деятельности в процессе обучения иноязычному общению;
- знания способов сохранения внутригруппового согласия и разрешения деструктивного конфликта (предотвращение конфликтных ситуаций, переключение внимания), что связано с организацией релаксационных пауз в учебной деятельности для достижения максимальной эффективности обучения [57].

С учетом особенностей содержания подготовки будущих учителей нами был разработан комплекс упражнений, способствующий формированию интерактивной компетенции будущего учителя. Упражнения

имеют практико-ориентированный характер, данный комплекс упражнений можно использовать в любом направлении профессиональной подготовки в вузе; во время учебной и производственной практики, индивидуальной и групповой работы, исследовательской и проектной деятельности студентов посредством выполнения специально разработанных заданий, ориентированных на формирование у обучающихся интерактивной компетенции.

**Поведенческо-процессуальный компонент** ориентирован на формирование знаний, умений и профессионально значимых личностных качеств будущих учителей как составляющих интерактивной компетенции с помощью определенных методов и средств.

Содержание коммуникативного аспекта интерактивной компетенции будущих учителей представлено нами через формально-ролевое общение, которое осуществляется в устной и письменной формах. Устное формально-ролевое общение учителя подразумевает проведение уроков; диадическое, или индивидуальное общение – общение «лицом к лицу», непосредственное взаимодействие педагога и обучающегося; фронтальное общение педагога с группой обучающихся или с целым классом. Письменное формально-ролевое общение учителя – это документация, составление заданий и упражнений, проведение письменных работ и их проверка, портфолио и т. д. Содержательная сторона рефлексивного аспекта интерактивной компетенции будущих учителей связана с проведением рефлексии поведения, коммуникативной деятельности и личностных качеств.

Поведенческо-процессуальный компонент подразумевает овладение будущими учителями определенными умениями и навыками осуществления успешной деятельности на основе имеющихся знаний; направлен на ценностную значимость интерактивной составляющей педагогической деятельности.

**Интерактивные умения** - способность пользоваться знаниями и видами речевой деятельности в процессе интерактивного общения, которое организуется между преподавателем и студентами.

В эту группу умений входят: умения межкультурного общения и умения иноязычного педагогического общения:

Данные знания и умения формируют интерактивную сторону межкультурного и иноязычного педагогического общения средствами выполнения определенных заданий, в которых реализуются специальные интерактивные методы.

**Рефлексивно-оценочный компонент** позволяет оценить уровень сформированности интерактивной компетенции у будущих учителей.

Основным элементом данного компонента является диагностика результатов процесса формирования исследуемой нами компетенции. С помощью первой диагностики мы анализируем степень сформированности мотива и личностных качеств, необходимых для формирования интерактивной компетенции. Промежуточная диагностика связывает мотивационно-личностный, информационно-когнитивный и поведенческо-процессуальный компоненты. Итоговая диагностика показывает результаты степени сформированности всех составляющих интерактивной компетенции будущих учителей иностранного языка [76].

Так как формирование интерактивной компетенции будущих учителей является многоуровневой системой усложнения действий, основополагающим действием является определение уровней сформированности исследуемой компетенции, разработка критериев, которые позволяют охарактеризовать содержательное наполнение интерактивной компетенции. Проведя анализ методической литературы, мы определили следующие критерии сформированности интерактивной компетенции будущих учителей: когнитивный, операциональный и

личностный. Мы выделили следующие уровни сформированности интерактивной компетенции будущих учителей: высокий, средний, низкий.

В рамках рефлексивно-оценочного компонента разработанной нами системы профессиональная подготовка будущих учителей основана на стремлении повысить у них интерес к своей профессиональной деятельности, удовлетворить потребность в самосовершенствовании и саморазвитии.

Таким образом, данный компонент тесно связан с другими компонентами системы. Согласно диагностическим данным, полученным в процессе апробации системы, преподаватель определяет переход или возврат к следующему компоненту системы.

Система формирования интерактивной компетенции будущих учителей представлена на рисунке 4.



**Рис. 4.** Система формирования интерактивной компетенции будущих учителей

Таким образом, система формирования интерактивной компетенции будущих учителей, разработанная на основе трех методологических подходов, построенная с учетом потребности общества в высококвалифицированных кадрах, состоит из мотивационно-личностного, информационно-когнитивного, поведенческо-процессуального и рефлексивно-оценочного компонентов. Разработанная нами система характеризуется открытостью (способностью к взаимодействию с окружающей средой), целостностью (интеграцией целей, содержания, форм и методов компонентов системы), интегративностью (комплексным характером ее содержания, результата, методического наполнения).

### **1.3. Педагогические условия формирования интерактивной компетенции будущих учителей**

Процесс подготовки студентов к профессиональной деятельности, включающий в себя развитие интерактивной компетенции, представляет собой система, которая может успешно функционировать при определенных условиях (Ю.К. Бабанский, Ю.П. Сокольников и др.).

В философии условие трактуют как категорию, выражающую отношение предмета к окружающим его явлениям. Более того, условия составляют ту среду, обстановку, в которой явления возникают, существуют и развиваются [44].

Разделяя точку зрения Е.Ю. Никитиной, под понятием «педагогические условия» мы понимаем взаимосвязанную совокупность мер, осуществляемых в образовательном процессе высшей школы для достижения обучаемыми более высокого уровня развития интерактивной компетенции [74].

При создании комплекса педагогических условий, способствующих эффективному функционированию системы формирования интерактивной компетенции будущих учителей нами были учтены следующие факторы: социальный заказ общества в высшей школе, тенденции изменения содержания иноязычного образования в высшей школе, ведущие идеи системного, деятельностного и компетентностного подходов, специфика интерактивной компетенции учителя, результаты констатирующего этапа опытно-поисковой работы.

Результаты констатирующего этапа нашей работы позволяют выделить следующий комплекс педагогических условий, обеспечивающий эффективное функционирование системы формирования интерактивной компетенции будущих учителей, которые мы рассматриваем как необходимые и достаточные условия:

- 1) создание положительной мотивации иноязычной деятельности обучаемых;

- 2) включение интерактивных методов, обеспечивающих активное взаимодействие между преподавателем и изучающими иностранный язык;
- 3) педагогическое сопровождение процесса формирования интерактивной компетенции будущих учителей.

Итак, рассмотрим подробно каждое из условий.

**Первым условием** формирования исследуемой нами компетенции является создание положительной мотивации иноязычной деятельности обучаемых, связанная с тем, что развитие интерактивной компетенции предполагает активную деятельность обучающегося по осмыслению и перестройке собственных ценностей, позиции в сфере профессионального общения и изменению на этой основе используемых средств коммуникации. Мы согласны с точкой зрения Р.М. Фатыховой, что «...влияние отношения молодого человека к учебе на ее результаты напрямую связано с мотивами выбора профессии...» [115]. Любая деятельность невозможна без заинтересованности в ней участников данной деятельности.

Учитывая, что категория «мотивация» является одной из основных в нашем исследовании, раскроем ее содержание и рассмотрим, какие подходы к формированию мотивации разработаны в психологических и педагогических исследованиях.

Термин «мотивация» широко используется в психологии для исследования причин и механизмов целенаправленного поведения человека.

Мы будем рассматривать мотивацию как совокупность всех мотивов индивида, стимулирующих и направляющих данную деятельность [78].

Исследованием психологией мотивации занимались З. Фрейд, И.П. Павлов, Е.Н. Соколова, Э. Торндайк и др.

Представитель гуманистической психологии А. Маслоу представил систему человеческих потребностей в виде иерархии, в которой можно увидеть пять уровней. Самый нижний уровень - это физиологические потребности, далее можно увидеть потребности безопасности и потребности

в социальных связях. Следующие два уровня составляют потребности самоуважения и самоактуализации. Два самых верхних уровня называются потребностями развития и нужды. Классификация А. Маслоу основана на принципе приоритета определенных потребностей, то есть потребности более высокого уровня появляются при условии удовлетворения потребностей низкого уровня. Потребность в самоактуализации может стать мотивом поведения, если удовлетворены остальные потребности [62].

Одна и та же потребность может формировать разные мотивы к выполнению определенного вида. В нашем исследовании важные для человека потребности в самоуважении и самоактуализации являются основой для формирования положительных мотивов иноязычной деятельности.

Существует большое количество классификаций мотивов (Г.А. Мюррей, А. Маслоу и др.). Для нашего исследования мы выбрали классификацию, где основополагающим является отношение мотива к самой деятельности. В соответствии с данной классификацией мотивы, которые инициируют и регулируют деятельность и находятся вне деятельности, называются внешними, а сама деятельность в этом случае является внешне мотивированной. Мотивы, инициирующие и регулирующие деятельность и находящиеся внутри самой деятельности, называются внутренними, а деятельность, соответственно, — внутренне мотивированной [69].

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что внутренняя мотивация положительно влияет на познавательную деятельность и на личность обучающегося, следовательно, внутреннюю мотивацию к иноязычной деятельности следует развивать у студентов вузов.

Таким образом, создание положительной мотивации иноязычной деятельности имеет своей целью создание и актуализацию у студентов внутренних мотивов, побуждающих их к развитию интерактивной компетенции.

Внутренняя мотивация должна обладать следующими характеристиками: студент должен знать, ради чего он выполняет определенную деятельность, связанную с развитием интерактивной компетенции, сознательно осуществлять обратную связь; внутренние мотивы должны стимулировать и направлять на раскрытие творческого потенциала; стремление студентов к развитию интерактивной компетенции должно сохраняться на разных этапах его деятельности; мотивы должны играть роль побудительных, организующих и смыслообразующих факторов (придавать деятельности, направленной на развитие интерактивной компетенции, личностный смысл).

Деятельность, в которую вовлекаются студенты, должна быть для них новой, предоставляла определенную свободу выбора. Установка на создание положительной мотивации к иноязычной деятельности должна осуществляться на всех этапах подготовки с учетом содержательного аспекта учебного материала и формы его предъявления [65]. Это обусловило необходимость введения следующих условий.

**Вторым условием** формирования исследуемой нами компетенции является включение интерактивных методов в подготовку будущих учителей на основе включения интерактивных методов, обеспечивающих взаимодействие.

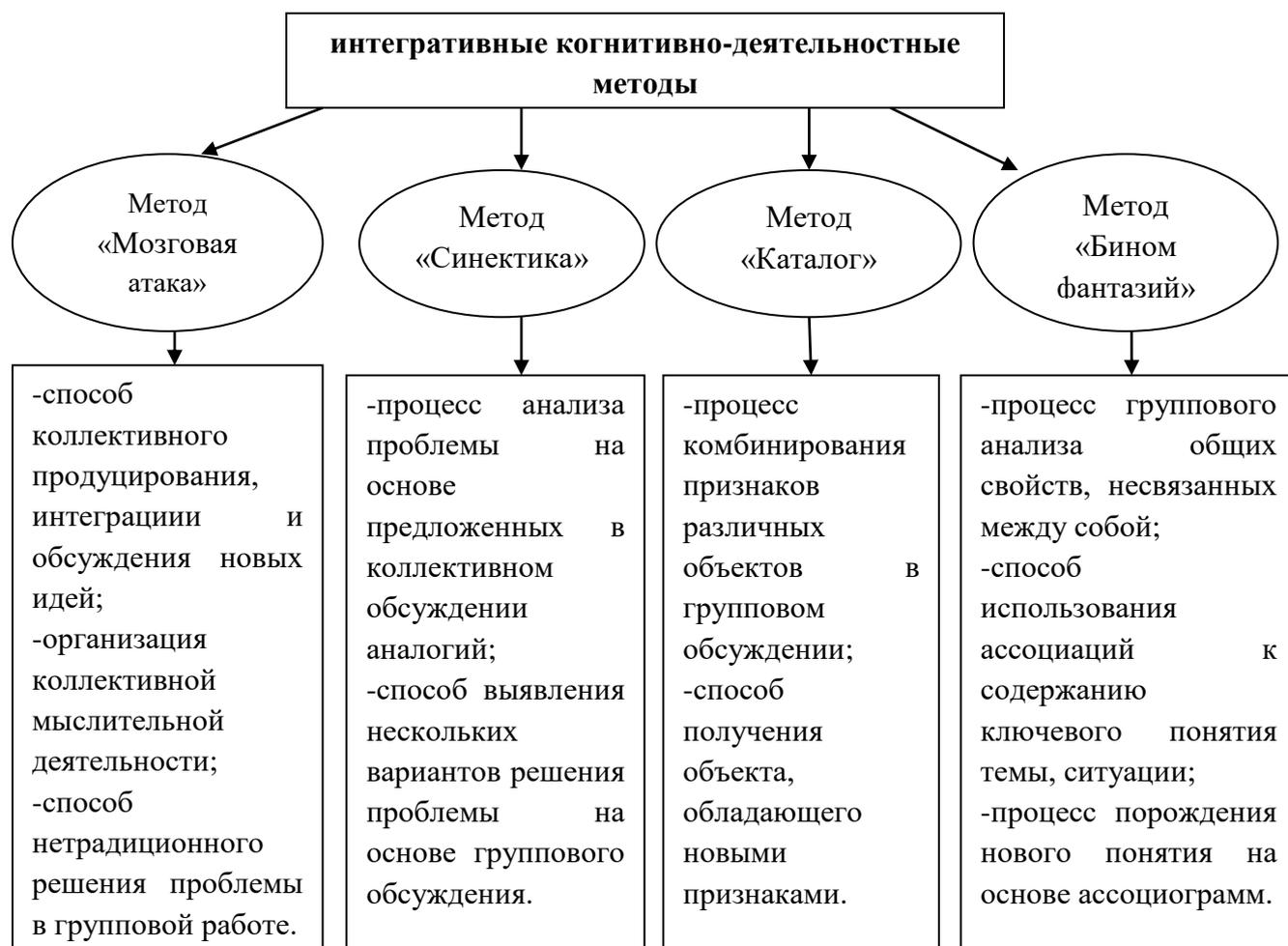
Изучением интерактивных методов занимались многие ученые, методисты и лингвисты (Б.Ц. Бадмаев, Н.Н. Деменева, Л.К. Гейхман, Д.Н. Кавтарадзе, О.А. Карпушова, М.В. Кларин, И.В. Курышева, В.Я. Ляудис и др.) Под интерактивными методами обучения понимают методы обучения, которые определяют межличностное групповое взаимодействие, основанное на эмоциональной вовлеченности, активности каждого обучающегося в решении учебной или профессиональной задачи [15; 27; 40; 51].

В данном исследовании мы используем понятие «интерактивные методы обучения», рассматривая его как способы, обеспечивающие взаимодействие

и создающие обстановку общности, в которой складываются межличностные взаимоотношения между студентами и преподавателем как субъектами учебного процесса, реализующими общие цели, ценности как образ будущего и деятельность, в результате чего образуется позиционно профессиональная общность, решающая учебную (профессиональную) задачу.

Система интерактивных методов делится на три группы.

**I. Интегративные когнитивно-деятельностные методы** направлены на формирование и развитие знаний и умений кооперирующего взаимодействия во время выполнения обучающей деятельности. В эту группу входят следующие приемы, представленные на рисунке 5.



**Рис.5.** Содержание интегративных когнитивно-деятельностных методов

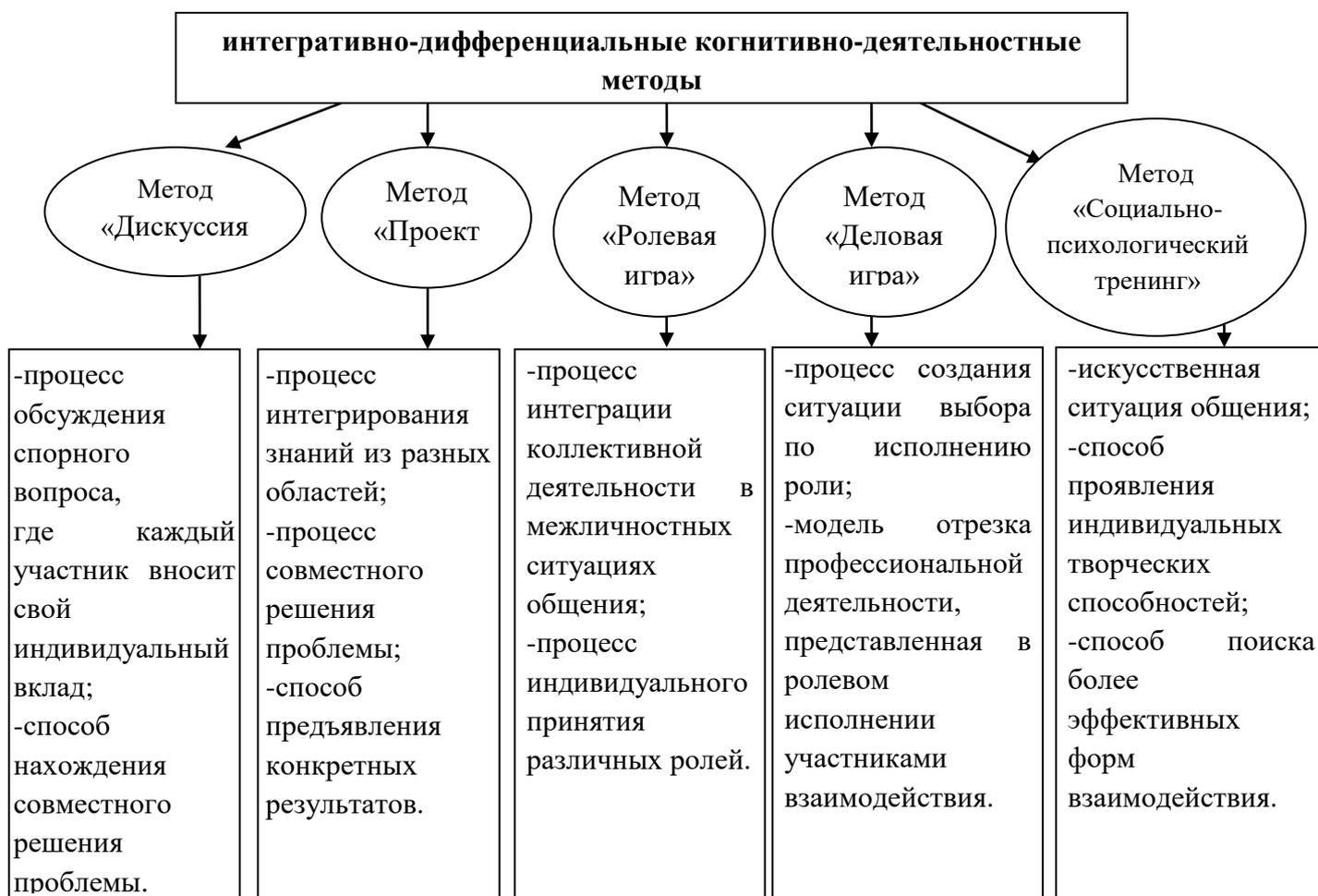
**II. Дифференциальные когнитивно-деятельностные методы** - это действия преподавателя, основанные на когнитивных процессах, целью которых является формирование знаний и умений конкурирующего взаимодействия во время выполнения обучающей деятельности. В эту группу относятся: метод «аукцион идей», метод «конфликт мнений», метод «соревнование», метод «конкурс», представленные на рисунке 6.



**Рис.6.** Содержание дифференциальных когнитивно-деятельностных методов

**III. Интегративно-дифференциальные когнитивно-деятельностные методы** представляют собой определенные действия преподавателя, основанные на когнитивных процессах, целью которых является формирование знаний и умений как кооперирующего, так и конкурентного взаимодействия во время выполнения обучающей деятельности, что и представляет собой с одной стороны, интегрирующий

эффект (кооперация), с другой - дифференцирующий (конкуренция) в групповых и индивидуальных формах работы. В эту группу приемов входят: прием «дискуссия», прием «проект», прием «игра» (ролевая, деловая), прием «социально-психологический тренинг», представленные на рисунке 7.



**Рис.7.** Содержание интегративно-дифференциальных когнитивно-деятельностных методов

Мы рассматриваем интерактивные методы в контексте интерактивного обучения - «обучения, погруженного в общение». Интерактивное обучение характеризуется созданием познавательной деятельности на основе взаимодействия, при котором каждый обучающийся вносит свой вклад в решение учебной задачи путем обмена знаниями, идеями, способами деятельности. Известно, что диалог возможен и в традиционном обучении, но

лишь по линии «преподаватель - студент», «преподаватель - группа студентов» [101].

Резюмируя изложенное, отметим, что в результате систематической и целенаправленной работы в сотрудничестве можно значительно увеличить время устной речевой практики каждого обучаемого на занятиях. При этом преподаватель выступает в роли организатора учебно-познавательной, коммуникативной, творческой деятельности обучаемых. У него появляется значительно больше возможностей дифференцировать процесс обучения, использовать потенциал межличностной коммуникации обучаемых в процессе совместной речевой деятельности.

**Третье условие** формирования интерактивной компетенции будущих учителей - педагогическое сопровождение процесса формирования интерактивной компетенции будущих учителей иностранных языков. Коммуникативный подход в обучении иностранному языку. В связи с реализацией в образовании коммуникативного подхода в последнее время стала актуальна проблема педагогического сопровождения. Сегодня педагогическое сопровождение рассматривается как один из источников совершенствования системы высшего образования, способствующий повышению его качества. В психолого-педагогической литературе существует множество трактовок данного понятия.

Педагогическое сопровождение - это форма педагогической деятельности, направленная на создание условий для личностного развития и самореализации воспитанников, развития их самостоятельности и уверенности в различных ситуациях жизненного выбора. Данное определение подробно раскрывают цели сопровождения как конкретные результаты развития личности [126].

Педагогическое сопровождение включает в себя определенные педагогические приемы: помощь обучающемуся в преодолении трудностей в учебной деятельности; защита, предполагающая психологическую

безопасность обучающегося; создание благоприятных условий во время учебной деятельности. Это невозможно без такого учителя, который любит своих учеников, без креативного подхода к своей работе и любви к своей профессии[99].

Таким образом, разработанная нами система формирования интерактивной компетенции будущих учителей будет эффективно функционировать при соблюдении выявленного нами комплекса педагогических условий. Выявление и обоснование вышеназванных педагогических условий будет способствовать успешной реализации, разработанной нами системы формирования коммуникативной компетенции посредством использования интерактивных методов обучения.

## Выводы по главе 1

1. Актуальность проблемы формирования интерактивной компетенции будущих учителей определяется необходимостью повышения качества профессионального образования будущих учителей, способных эффективно осуществлять профессиональную педагогическую деятельность; создания теоретических основ формирования интерактивной компетенции в процессе профессиональной подготовки будущих учителей; разработки системы формирования исследуемой нами компетенции и педагогических условий ее эффективного функционирования.

2. Понятийный аппарат исследуемой проблемы включает следующие базовые и специальные понятия:

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

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

**интерактивная компетенция** – способность к профессиональному взаимодействию средствами иностранного языка, в основе которого лежит необходимость сочетать языковую компетенцию, профессиональные знания и социально-поведенческий контекст;

**интерактивная компетенция будущего учителя** – это совокупность знаний, умений и его личностных качеств, которые находятся во взаимосвязи друг с другом, и позволяют будущему учителю квалифицированно, качественно и продуктивно взаимодействовать с обучающимися и использовать интерактивные методы обучения, что способствует повышению

эффективности процесса формирования речевых умений и навыков обучающихся;

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

**формирование интерактивной компетенции будущих учителей** – это комплексные позитивные количественные и качественные изменения в ее структуре и функционирование всех структурных элементов в целенаправленно реализуемом образовательном процессе профессиональной подготовки в вузе.

3. Система формирования интерактивной компетенции будущих учителей будет функционировать на основе системного, деятельностного и компетентностного подходов. Системный подход определяет структуру данной системы, выявляет целостность всех компонентов педагогической системы, отражает общие свойства и характеристики данных компонентов; деятельностный подход дает возможность выявить наиболее эффективные условия для личностного развития в процессе деятельности; компетентностный подход характеризует содержание формирования интерактивной компетенции будущих учителей.

4. Система формирования интерактивной компетенции будущих учителей включает в себя 4 компонента: мотивационно-личностный, информационно-когнитивный, поведенческо-процессуальный, рефлексивно-оценочный.

5. Условиями эффективного функционирования системы формирования интерактивной компетенции будущих учителей являются: 1) создание положительной мотивации иноязычной деятельности обучаемых; 2) включение интерактивных методов, обеспечивающих активное взаимодействие между преподавателем и изучающими иностранный язык;

3) педагогическое сопровождение процесса формирования интерактивной компетенции будущих учителей.

Выявление и обоснование вышеназванных педагогических условий будет способствовать успешной реализации, разработанной нами системы формирования интерактивной компетенции будущих учителей, что и будет рассмотрено нами во второй главе.

На проверку выдвинутых положений направлена практическая часть нашего исследования.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИНТЕРАКТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**

### **2.1. Цель, задачи и этапы экспериментальной работы по формированию интерактивной компетенции будущих учителей**

В первой главе диссертационного исследования нами было раскрыто состояние проблемы формирования исследуемой нами компетенции, разработана система ее формирования, выявлен комплекс педагогических условий ее эффективного функционирования. В подтверждение научной достоверности выдвинутых нами теоретических положений требуется проведение эксперимента.

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

Слово «эксперимент» происходит от латинского слова *experimentum* – «проба», «опыт», «испытание». В педагогике под экспериментом подразумевается «комплекс методов исследования, который обеспечивает научно-объективную и доказательную проверку правильности выдвинутой гипотезы» [120].

Психолого-педагогический эксперимент – комплексный метод исследования, который обеспечивает научно-объективную и доказательную проверку правильности обоснованной в начале исследования гипотезы [6]. Педагогический эксперимент позволяет выявить эффективность

функционирования педагогических систем и моделей в процессе реализации соответствующих педагогических условий.

В процессе педагогического эксперимента происходит верификация выдвинутой исследователем гипотезы; осуществляется совместная деятельность испытуемых и экспериментатора, который выполняет активную роль, разрабатывая программу эксперимента и осуществляя его ход. В процессе педагогического эксперимента исследователь может учитывать влияние тех или иных условий на изучаемые явления, изменять одни условия, оставляя инвариантными другие.

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

В методической литературе различают следующие виды обучающего эксперимента в зависимости от целей эксперимента, условий, длительности и методики его проведения. По целям он может быть разведывательным (или поисковым), основным (или базовым), повторным (дополнительным, проверочным), по условиям – естественным (или классовым, лабораторно-групповым, индивидуальным); по методике проведения – традиционным, перекрестным; по срокам – длительным (или систематическим) и кратковременным (или эпизодическим) [76].

Проведенный нами эксперимент являлся естественным по условиям и месту его проведения, так как было сохранено естественное содержание деятельности студентов.

В классическом эксперименте формируются контрольная и экспериментальная группы, последняя подвергается воздействию нового фактора.

На этапе констатирующего эксперимента мы ставили перед собой задачу выявления уровня сформированности интерактивной компетенции будущих учителей. Кроме того, нам удалось констатировать в процессе проведения данного этапа эксперимента общее состояние проблемы, необходимость создания системы формирования исследуемой компетенции.

В рамках формирующего эксперимента внедрялась разработанная нами система и выявлялись необходимость и достаточность педагогических условий ее эффективного функционирования.

**Целью** педагогического эксперимента являлась проверка эффективности разработанной нами системы и педагогических условий ее функционирования.

Исходя из цели, были сформулированы следующие основные **задачи** экспериментальной работы:

- 1) разработка критериев и показателей определения уровней сформированности интерактивной компетенции будущих учителей;
- 2) определение реального состояния уровня развития исследуемой компетенции студентов;
- 3) апробация системы ее формирования и проверка влияния комплекса педагогических условий на эффективность ее функционирования;
- 4) обобщение полученных результатов.

С целью проверки выдвинутой нами гипотезы были применены следующие методы педагогического исследования:

- теоретические - анализ отечественной и зарубежной литературы, синтез, систематизация, прогнозирование, моделирование;
- эмпирические - наблюдение, педагогический эксперимент, опрос, анкетирование, беседа, обобщение педагогического опыта;

- статистические методы обработки данных.

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

В психолого-педагогических исследованиях выделяют *констатирующий*, *формирующий* и *обобщающий* этапы эксперимента.

Первый этап – **констатирующий**. На данном этапе исследования нами изучались становление и развитие исследуемой проблемы в теории и практике образования, определялись цель, объект, предмет, гипотеза, задачи, разрабатывался понятийный аппарат, проводился анализ Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению 44.03.05. Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) уровень образования: бакалавриат, профиль направленности: Иностранный язык. Иностранный язык., анализировались диссертационные исследования.

Целью констатирующего этапа эксперимента стало выявление исходного уровня сформированности интерактивной компетенции будущих учителей.

Задачи констатирующего этапа эксперимента:

- 1) подбор диагностических методик;
- 2) определение уровня сформированности интерактивной компетенции;
- 3) разработка занятий с применением интерактивных форм обучения, направленных на формирование интерактивной компетенции.

Второй этап – **формирующий**. Содержанием данного этапа являлась реализация системы формирования интерактивной компетенции, разработка и внедрение педагогических условий её эффективного функционирования.

Целью формирующего этапа являлась апробация функционирования

разработанной нами системы формирования интерактивной компетенции посредством использования интерактивных методов обучения и достаточность педагогических условий её эффективного функционирования.

Задачи формирующего этапа эксперимента:

- 1) апробация системы формирования интерактивной компетенции;
- 2) проверка теоретических положений на практике путем применения соответствующего учебно-методического обеспечения, направленного на формирование интерактивной компетенции.

Третий этап – **обобщающий** – заключался в обработке результатов апробирования разработанной нами системы, осуществлении оформления диссертационного исследования.

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

Задачи обобщающего этапа эксперимента:

- 1) сравнить степень сформированности интерактивной компетенции студентов до и после обучения с применением разработанной нами системы в экспериментальной группе;
- 2) оценить эффективность разработанной нами системы в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой при реализации определенных педагогических условий;
- 3) обработать результаты эксперимента с применением методов статистической обработки данных;
- 4) определить практическую значимость нашего исследования.

Анализируя проблему определения уровней сформированности интерактивной компетенции будущих учителей, мы полагаем, что необходимо провести анализ понятий «критерий» и «уровень». Так, словарь иностранных слов определяет «критерий» как «признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо»

[26, с. 268]. Проявляется критерий через показатели, под которыми в настоящее время понимают «измерители, характеризующие состояние явления» [18].

В нашем исследовании нами используются следующие критерии сформированности интерактивной компетенции будущих учителей иностранного языка: когнитивный, операциональный и личностный.

*Когнитивный* критерий показывает знания системы интерактивной компетенции будущих педагогов, правил и норм поведения в различных ситуациях.

*Операциональный* критерий показывает готовность к взаимодействию и коммуникации на межличностном уровне.

*Личностный* критерий определяет коммуникативную восприимчивость по отношению к чужой культуре и её представителям [10].

Критерии и уровни (степень проявления формируемого качества) сформированности интерактивной компетенции студентов рассматриваются нами как два взаимосвязанных компонента. Для определения уровней сформированности интерактивной компетенции будущих учителей мы использовали уже наработанный в данной области педагогики и психологии опыт: Ю.К. Бабанский, В.А. Беликов, В.П. Беспалько, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьева и др. В основном ученые выделяют высокий, средний и низкий уровни сформированности умений (Ю.К. Бабанский, Н.А. Томин, А.В. Усова, Н.М. Яковлева).

Уровни сформированности интерактивной компетенции будущих учителей иностранного языка можно представить следующим образом:

*Низкий уровень* - недостаточное осознание ценности формирования интерактивной компетенции у будущих учителей, недооценка важности интерактивной компетенции для будущей педагогической деятельности, отсутствие мотивации к осуществлению учебных и познавательных задач, низкий уровень сформированности профессионально направленных

личностных качеств, непонимание структуры данной компетенции, отсутствие знаний о проблеме интерактивного обучения, отсутствие умений, необходимых для полноценного применения интерактивных методов.

*Средний уровень* - недостаточное осознание ценности интерактивной компетенции в своей будущей деятельности, положительное отношение к проблеме формирования интерактивной компетенции, периодическое проявление одного или двух качеств, проявление стремления к их развитию, общее представление о структуре интерактивной компетенции, иногда неадекватная реакция на полученную информацию, частичные затруднения при общении с партнерами, фрагментарно сформированные умения, необходимые для использования интерактивных методов.

*Высокий уровень* - полное осознание ценности интерактивной компетенции в своей будущей деятельности, осознание важности интерактивной компетенции для результативного осуществления взаимодействия между педагогом и изучающими иностранный язык, глубокая уверенность в необходимости развития коммуникативных навыков и умений, способствующих формированию интерактивной компетенции, стабильное проявление всех личностных качеств, осознанное стремление к их развитию, четкое представление о структуре интерактивной компетенции, глубокие познания в области применения интерактивных методов обучения иностранному языку, отсутствие конфликтности и адекватное поведение в ситуациях взаимодействия при общении.

Исходя из вышеизложенного, под уровнем сформированности интерактивной компетенции будущих учителей понимается степень выраженности когнитивного, процессуального и личностного критериев.

## **2.2. Реализация системы формирования интерактивной компетенции будущих учителей и комплекса педагогических условий ее эффективного функционирования**

Экспериментальная работа осуществлялась на базе филиала ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» в г. Челябинске в период с 2018 по 2020 гг. в естественных условиях образовательного процесса вуза. В эксперименте приняло участие 24 человека.

Опытно-экспериментальная работа проходила в три этапа: констатирующий, формирующий и обобщающий. Нами были выбраны 2 группы: экспериментальная (13 человек) и контрольная (11 человек). В данных группах уровень владения немецким языком был приблизительно одинаковым.

Констатирующий этап эксперимента мы провели с целью выявления уровня сформированности интерактивной компетенции будущих учителей иностранного языка. Интерактивная компетенция состоит из трех компонентов: мотивационный, процессуальный и личностный. Исходя из структуры данной компетенции и согласно критериям нами был определен уровень сформированности исследуемой компетенции.

Оценивая первый компонент разработанной нами системы формирования интерактивной компетенции будущих учителей, связанный с мотивацией, мы провели анкетирование, результаты которого должны показать, насколько студенты мотивированы на изучение иностранного языка. Им было предложено ответить на 20 вопросов, составленных Т.Д. Дубовицкой [45], кандидатом психологических наук. Вопросы анкетирования представлены в Приложении 1.

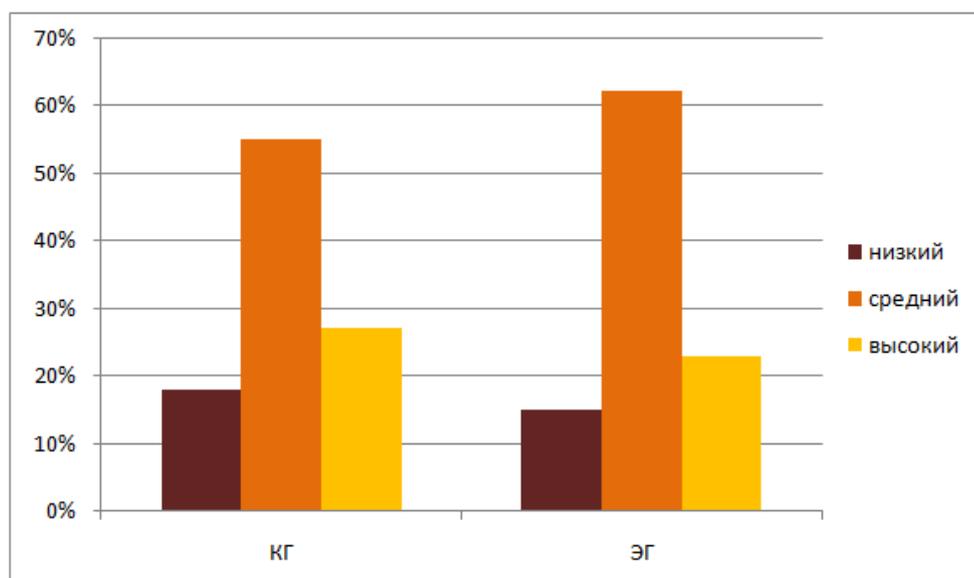
Результаты анкетирования, проведенного на констатирующем этапе эксперимента для определения уровня мотивации изучения иностранного языка, представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Результаты анкетирования уровня мотивации  
изучения иностранного языка на констатирующем этапе  
эксперимента**

| Группа | Кол-во человек | Низкий уровень |     | Средний уровень |     | Высокий уровень |     |
|--------|----------------|----------------|-----|-----------------|-----|-----------------|-----|
|        |                | Кол-во чел.    | %   | Кол-во чел.     | %   | Кол-во чел.     | %   |
| КГ     | 11             | 2              | 18% | 6               | 55% | 3               | 27% |
| ЭГ     | 13             | 2              | 15% | 8               | 62% | 3               | 23% |

Для наглядной иллюстрации распределения студентов по уровню мотивации изучения иностранного языка представим результаты анкетирования в виде диаграммы на рисунке 8.



**Рис. 8.** Диаграмма распределения студентов в группах по уровню мотивации изучения иностранного языка

Таким образом, анализ результатов анкетирования на констатирующем этапе эксперимента выявил, что уровень мотивации изучения иностранного языка в данных группах примерно одинаковый: 15-18% студентов обладают уровнем мотивации изучения иностранного языка, соответствующим низкому, 55-62% - среднему уровню, 23-27% - высокому уровню.

Для определения уровня сформированности когнитивного компонента интерактивной компетенции мы провели тестирование студентов на проверку знаний об интерактивной компетенции и интерактивных методах обучения иностранному языку.

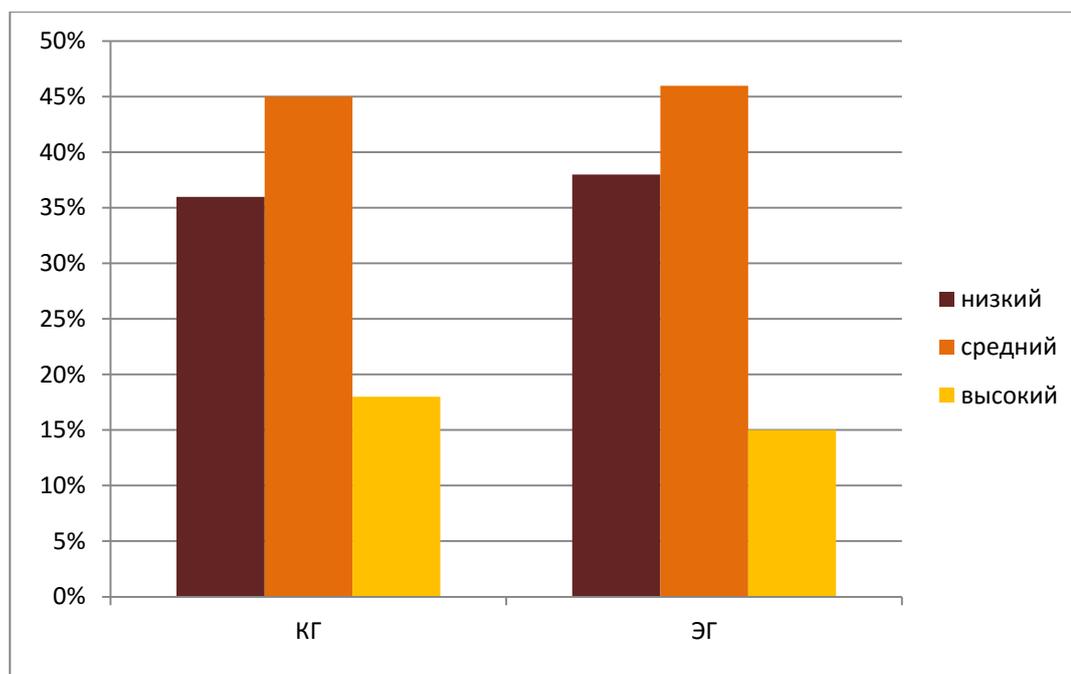
Таблица результатов тестирования на констатирующем этапе эксперимента для определения уровня сформированности когнитивного компонента интерактивной компетенции представлена ниже.

**Таблица 3**

**Результаты тестирования уровня сформированности когнитивного компонента интерактивной компетенции на констатирующем этапе эксперимента**

| Группа | Кол-во человек | Низкий уровень |     | Средний уровень |     | Высокий уровень |     |
|--------|----------------|----------------|-----|-----------------|-----|-----------------|-----|
|        |                | Кол-во чел.    | %   | Кол-во чел.     | %   | Кол-во чел.     | %   |
| КГ     | 11             | 4              | 36% | 5               | 46% | 2               | 18% |
| ЭГ     | 13             | 5              | 38% | 6               | 46% | 2               | 15% |

Распределение студентов по уровням сформированности когнитивного компонента интерактивной компетенции в экспериментальной и контрольной группах представлено на рисунке 9 в виде диаграммы.



**Рис.9.** Диаграмма распределения студентов в группах по уровню сформированности когнитивного компонента интерактивной компетенции

Результаты тестирования на констатирующем этапе эксперимента показали уровень сформированности когнитивного компонента интерактивной компетенции студентов контрольной и экспериментальной групп: 36-38% студентов обладают низким уровнем сформированности когнитивного компонента интерактивной компетенции, 46% имеют средний уровень сформированности когнитивного компонента интерактивной компетенции, 15-18% - высокий уровень.

Чтобы определить уровень сформированности процессуального компонента интерактивной компетенции, нами использовался такой диагностический инструментарий как микроучинг (микропреподавание). Целью микроучинга была разработка студентами небольшого фрагмента урока, включающего в себя такой этап урока как введение новой лексики по теме «Окружающая среда», который в дальнейшем нужно было продемонстрировать в своей группе перед остальными студентами.

Основными критериями оценивания каждого этапа урока были использование различных приемов введения лексического материала, умение работать с аудиторией и владение дидактической лексикой.

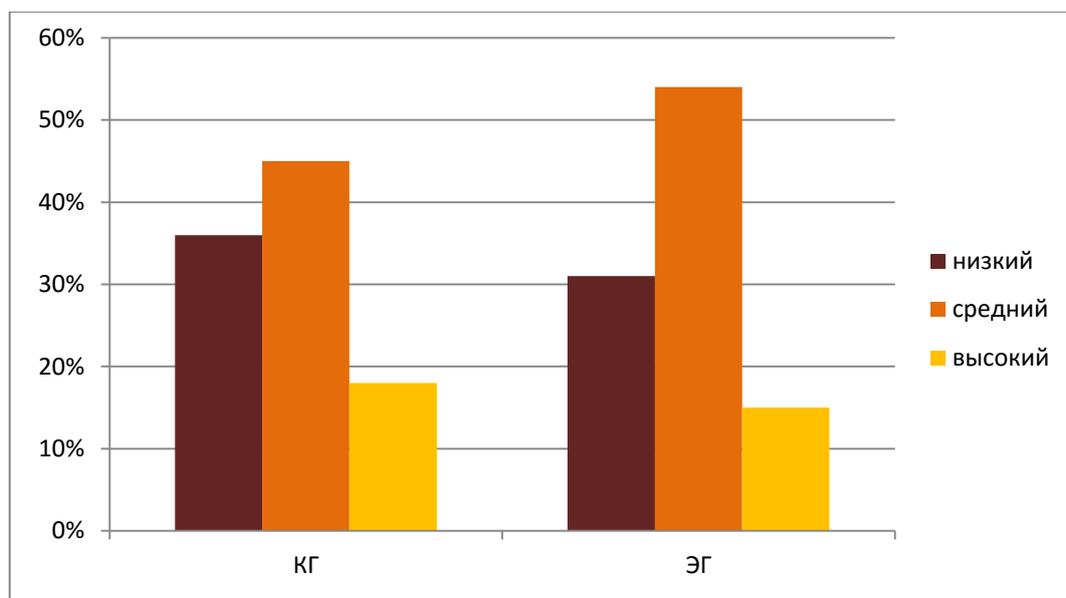
Результаты проведенного микротичинга на констатирующем этапе эксперимента для определения сформированности операционального компонента интерактивной компетенции представлены в таблице 4.

**Таблица 4**

**Уровень сформированности операционального компонента интерактивной компетенции на констатирующем этапе эксперимента**

| Группа | Кол-во человек | Низкий уровень |     | Средний уровень |     | Высокий уровень |     |
|--------|----------------|----------------|-----|-----------------|-----|-----------------|-----|
|        |                | Кол-во чел.    | %   | Кол-во чел.     | %   | Кол-во чел.     | %   |
| КГ     | 11             | 4              | 36% | 5               | 46% | 2               | 18% |
| ЭГ     | 13             | 4              | 31% | 7               | 54% | 2               | 15% |

Для наглядной иллюстрации распределения студентов по уровню сформированности операционального компонента интерактивной компетенции в экспериментальной и контрольной группах приведем диаграмму, представленную на рисунке 10.



**Рис. 10.** Диаграмма распределения студентов в группах по уровню сформированности операционального компонента интерактивной компетенции

Таким образом, анализ результатов в ходе констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы выявил, что по операциональному компоненту интерактивной компетенции студенты распределены следующим образом: 31-36% студентов обладают низким уровнем сформированности операционального компонента интерактивной компетенции, 46-54% обладают средним уровнем сформированности операционального компонента интерактивной компетенции, 15-18% студентов показывают высокий уровень данного компонента интерактивной компетенции.

Для определения уровня сформированности личностного компонента интерактивной компетенции мы предложили студентам пройти тестирование на определение уровня коммуникативных способностей по методике В. Ф. Ряховского. Вопросы тестирования представлены в Приложении 2.

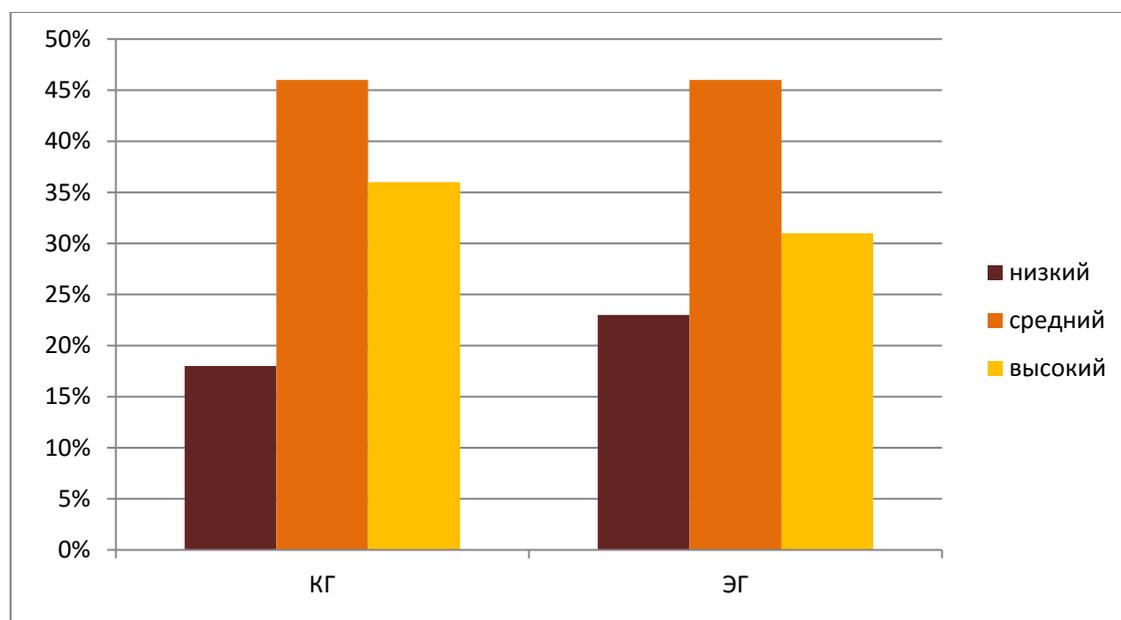
Результаты тестирования на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы для определения сформированности личностного компонента интерактивной компетенции расположены в таблице 5.

Таблица 5

**Результаты тестирования уровня сформированности личностного компонента интерактивной компетенции на констатирующем этапе эксперимента**

| Группа | Кол-во человек | Низкий уровень |     | Средний уровень |     | Высокий уровень |     |
|--------|----------------|----------------|-----|-----------------|-----|-----------------|-----|
|        |                | Кол-во чел.    | %   | Кол-во чел.     | %   | Кол-во чел.     | %   |
| КГ     | 11             | 2              | 18% | 5               | 46% | 4               | 36% |
| ЭГ     | 13             | 3              | 23% | 6               | 46% | 4               | 31% |

Результаты тестирования уровня сформированности личностного компонента интерактивной компетенции на констатирующем этапе эксперимента можно представить в виде диаграммы на рисунке 11.



**Рис.11.** Диаграмма распределения студентов в группах по уровню сформированности личностного компонента интерактивной компетенции

Результаты тестирования в ходе констатирующего эксперимента показали, что уровень сформированности личностного компонента

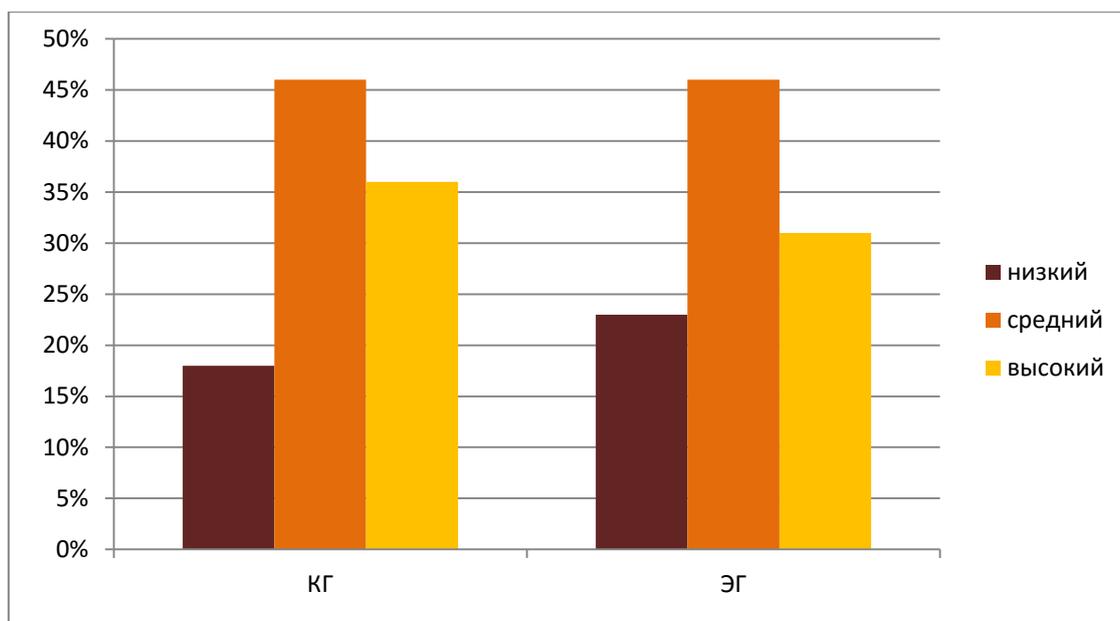
интерактивной компетенции среди студентов распределился следующим образом: 18-23% студентов обладают низким уровнем сформированности личностного компонента интерактивной компетенции, 46% имеют средний уровень сформированности личностного компонента данной компетенции, 31-36% - высокий уровень.

Суммируя данные тестирования в ходе констатирующего этапа эксперимента для составных компонентов интерактивной компетенции, можно оценить уровень сформированности интерактивной компетенции будущих учителей до начала формирующего этапа эксперимента. Результаты представлены в таблице 6 и на рисунке 12.

**Таблица 6**

**Уровень сформированности интерактивной компетенции на констатирующем этапе эксперимента**

| Группа | Кол-во человек | Низкий уровень |     | Средний уровень |     | Высокий уровень |     |
|--------|----------------|----------------|-----|-----------------|-----|-----------------|-----|
|        |                | Кол-во чел.    | %   | Кол-во чел.     | %   | Кол-во чел.     | %   |
| КГ     | 11             | 3              | 27% | 5               | 46% | 3               | 27% |
| ЭГ     | 13             | 4              | 30% | 6               | 46% | 3               | 23% |



**Рис.12.** Диаграмма распределения студентов по уровням сформированности интерактивной компетенции

Анализ данных показал, что на момент констатирующего этапа эксперимента уровень сформированности интерактивной компетенции студентов находился на невысоком уровне (в КГ количество студентов с низким уровнем составило 27%, со средним уровнем – 46%, с высоким уровнем 27%, в ЭГ количество студентов с низким уровнем составило 30%, со средним уровнем - 46%, с высоким уровнем – 23%).

Такое распределение данных доказало необходимость апробации разработанной нами системы формирования интерактивной компетенции. Для достижения поставленной цели мы провели формирующий этап эксперимента.

Апробация разработанной нами педагогической системы осуществлялась только при соблюдении комплекса выявленных нами педагогических условий. Таким образом, целью формирующего этапа эксперимента являлась экспериментальная проверка эффективности системы формирования интерактивной компетенции будущих учителей иностранного языка с использованием комплекса необходимых педагогических условий.

На формирующем этапе педагогического эксперимента нами внедрялись все компоненты модели формирования исследуемой компетенции и создавались необходимые педагогические условия её эффективного функционирования, а именно: создание положительной мотивации иноязычной деятельности обучаемых; включение интерактивных методов, обеспечивающих активное взаимодействие между преподавателем и изучающими иностранный язык; педагогическое сопровождение процесса формирования интерактивной компетенции будущих учителей.

Система формирования интерактивной компетенции реализовывалась в экспериментальной группе, апробировались педагогические условия её эффективного функционирования.

Первое педагогическое условие - создание положительной мотивации иноязычной деятельности обучаемых.

Успешность реализации любой деятельности, в частности, профессиональной зависит в определенной степени от мотивации. Если студент работает с интересом, то эффективность его деятельности будет повышаться. Чтобы повысить уровень мотивации к изучению иностранных языков, мы стали использовать во время эксперимента интерактивные методы обучения. Данные методы дают возможность показать творческий потенциал обучающихся и повысить у них интерес к межкультурной коммуникации. Также для повышения мотивации студенты участвовали в проблемных ситуациях, требующих выполнения определенных коммуникативных задач.

С.Л. Рубинштейн считал, что преподаватель должен сделать для обучающегося учебные задачи приятными для выполнения. Учебные задачи должны быть выстроены так, что студентам хотелось бы сознательно их выполнять, чтобы они стали внутренне принятыми обучаемыми и нашли отклик в их душах, и стали для них значимыми [95].

Исходя из вышеизложенного, преподаватель должен пробуждать у студентов осознание значимости их умственного действия в процессе обучения, для совершенствования их личностных качеств в контексте подготовки к будущей профессии.

Для повышения мотивации студентов мы использовали различные интерактивные методы, среди которых был метод «**Аукцион идей**», когда мы проводили игру «Добавь следующее». Так как по программе устной и письменной речи темой целой серии занятий была «Родина-это... », мы должны были описать все эмоции, чувства, ассоциации, которые вызывает у нас это слово и положить в «сундук любви к Родине» («Heimat-Schatztruhe»). Каждый студент мог также называть человека или предмет, который он связывает с родиной. Преподаватель начинает игру с предложения: «В наш сундук любви к Родине мы кладем березовые рощи...» («In unsere Heimat-Schatztruhe kommen Birkengehölze...»). Далее студент должен запоминать, что говорит предыдущий игрок, и продолжить цепочку. Так, например, можно сказать: «В наш сундук любви к Родине мы кладем березовые рощи, мой дом...» («In unsere Heimat-Schatztruhe kommen Birkengehölze, mein Haus...»). Важным условием является правильная последовательность и называть то, что действительно имеет для человека большое значение. Игрок, который забыл слово или перепутал последовательность, выбывает из игры. Выигрывает игрок с лучшей памятью, который смог назвать всю последовательность (см. Приложение 3).

Другое задание по данному методу было следующим.

Студентам было предложено составить такую же цепочку слов в предложении, но на тему «Моя профессия-учитель иностранного языка». В «сундук учителя» мы должны были положить личностные качества, знания и умения, которые необходимы, чтобы быть учителем иностранного языка. Таким образом, наша цепочка слов выглядела следующим образом: «В наш сундук учителя иностранного языка мы кладем терпение, дружелюбие,

ответственность, толерантность, любовь к профессии, справедливость, дисциплинированность и тд.».

Следующим условием было включение интерактивных методов, обеспечивающих активное взаимодействие между преподавателем и изучающими иностранный язык.

Обязательной составляющей в формировании интерактивной компетенции будущих учителей являются ролевые игры. За время проведения эксперимента мы провели серию ролевых игр, каждая из них была разработана в соответствии со следующей структурой: подготовительный этап, включающий разработку темы, цели и результатов игры; отбор и повторение необходимых языковых средств (речевых формул, лексики); подготовку участников игры; проведение игры; контроль и анализ игры.

**Ролевая игра** – это интерактивный прием обучения иностранному языку и коммуникативным навыкам в ситуациях живого общения. В процессе занятий по методике преподавания иностранного языка перед проведением интерактивных заданий нами были проведены лекции, на которых мы со студентами разбирались, что такое интерактивная компетенция, интерактивные методы обучения, где студенты могут использовать свои теоретические знания по данной теме. Далее на практических занятиях мы рассматривали несколько примеров ролевых игр.

Студентам был представлен базовый диалог, который затем они вместе с преподавателем разбирали и прорабатывали. Совместно с преподавателем они разбирали содержание диалога, отработывали необходимый лексический материал и нормы речевого поведения. затем студенты должны были составить свой диалог на основе базового, используя опоры, которые предоставил преподаватель. Новый диалог должен был содержать другое наполнение, другие вопросы и ответы по заданной теме. Обучающиеся

составляли диалог по теме: «Das Leben in einer modernen Großstadt» («Жизнь в большом современном городе»).

Базовый диалог, с которым работали обучающиеся, выглядел следующим образом: «Auf der Straße» («На улице»).

- Guten Tag! Sagen Sie bitte, sind wir auf dem richtigen Wege zum Palast?

- Guten Tag! Ich bin hier selbst fremd. Ich weiß nur, dass der Palast am Ufer des Flusses liegt. Fragen Sie lieber den Polizisten.

- Bitte, wo möchten Sie hin? Vielleicht kann ich Ihnen helfen?

- Wir möchten zum Palast.

- Gehen Sie diese Straße hoch, bis zur dritten Querstraße, dann biegen Sie links ab.

- Müssen wir noch einmal abbiegen?

- Sie kommen zum Ufer des Flusses und dann biegen Sie wieder mal nach links ab.

- Ist es weit zu laufen? Vielleicht geht es mit der Straßenbahn oder dem Bus schneller? Wir haben es eilig, in einer halben Stunde müssen wir schon dort sein.

- Entschuldigung, wie kommen wir am schnellsten zum Konservatorium? Es befindet sich nicht weit vom Palast.

- Es ist einfach. Gehen Sie geradeaus. Fahren Sie mit dem Buss bis zum Kaufhaus. Dann geradeaus. An der ersten großen Kreuzung gehen Sie links.

- Vielen Dank!

- Bitte sehr!

Обучающиеся составляли диалоги, работая со следующими опорами:

| Карта А            |   |               |                      |
|--------------------|---|---------------|----------------------|
| Entschuldigen Sie, |   |               | ins Zentrum?         |
| Entschuldigung     | → | wie komme ich | → zur U-bahnstation? |
| Bitte,             |   |               | in den Park?         |
| Sag mal bitte,     |   |               | zur Bushaltestelle?  |

| Карты Б                  |                  |                           |
|--------------------------|------------------|---------------------------|
| Entschuldigung,          | wo ist hier      | eine Apotheke?            |
| Bitte, sage(n) (Sie) mir | wo befindet sich | ein Kaufhaus?             |
| Sag mal,...              | wo gibt es       | ein Restaurant?           |
|                          |                  | einen Zeitungskiosk?      |
|                          |                  | die Touristeninformation? |
|                          |                  | das Lebensmittelgeschäft? |

| Карты С   |                           |
|-----------|---------------------------|
| Gehen Sie | nach links, nach rechts   |
|           | geradeaus                 |
|           | um die Ecke, bis zur Ecke |

Учителем также были предложены возможные ответы, они были записаны на доске:

Gehe(n) (Sie) die Straße entlang bis zum...

Gehe(n) (Sie) zur Haltestelle und fahre(n) (Sie) mit dem Buss...

Sie können zu Fuss gehen. Biegen Sie um die Ecke...( Gehen Sie um die Ecke)

Es ist..

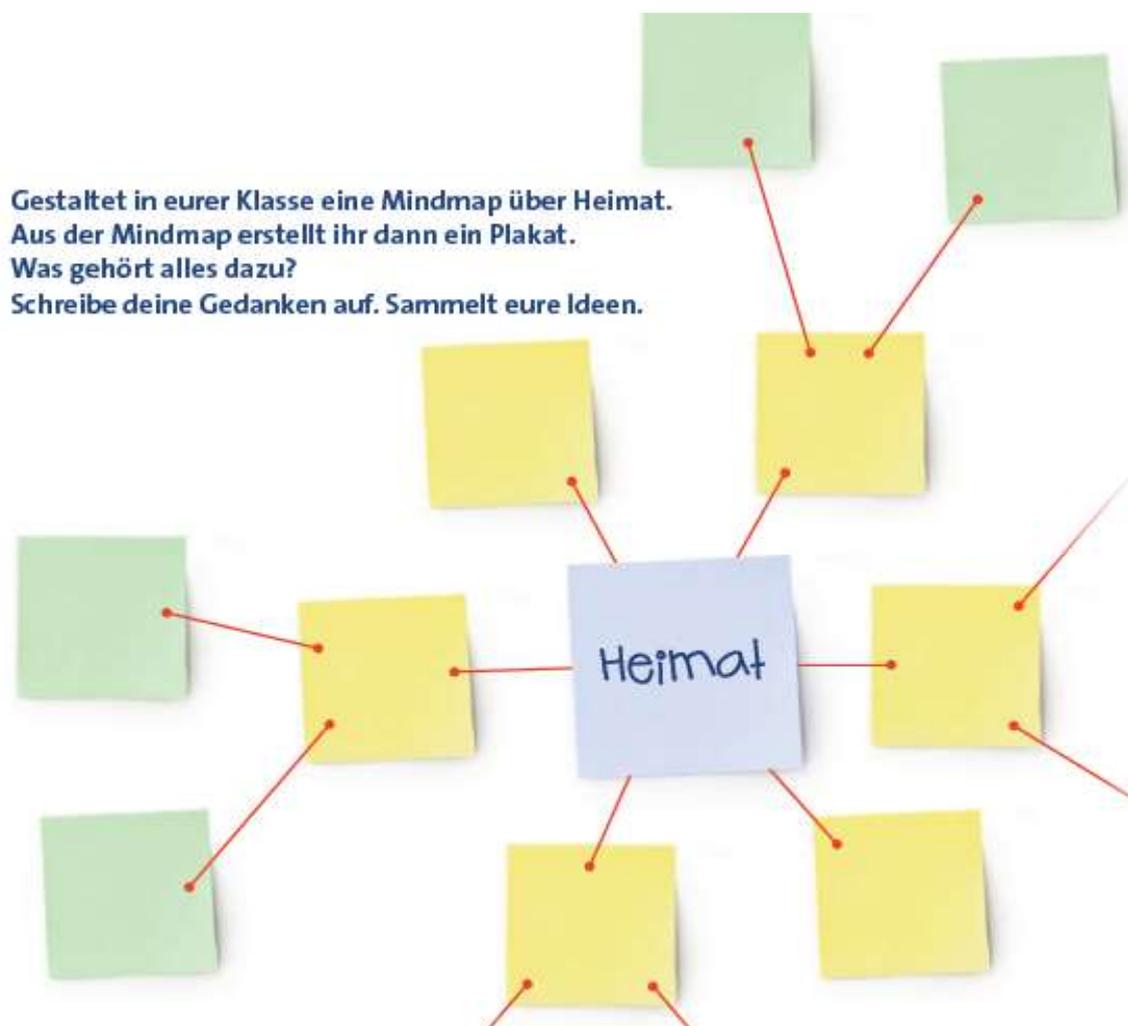
Fahre(n) (Sie) mit der Bahn.

Steige(n) (Sie) mit der Station aus und fahre(n) (Sie) noch zwei Haltestellen..

Überquere(n) (Sie) den Platz und beige(n) (Sie) links in die erste Gasse ein.

Мы использовали также часто метод «**Бином фантазий**». Обучающиеся должны были составить MindMap. Перевести этот термин можно как **интеллектуальную карту**, но его также переводят как **карта мышления**.

Понятие MindMap было введено психологом Тоии Бьюзером. Общий смысл заключается в том, чтобы систематизировать понятия, касающиеся какого-либо вопроса. Выглядеть она может совершенно по-разному и тут все зависит от воображения человека. Обучающимся было предложено в группах заполнить такой MindMap, где ключевым словом является «Родина».



**Методом проектов** является связь учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий обучающихся с обязательной презентацией этих результатов. Основа данного метода - формирование познавательных способностей обучающихся, умений самостоятельно принимать решения, умений ориентироваться в информационном обществе, развитие критического мышления.

Метод проектов ориентирован на взаимодействие преподавателя и обучающегося, на его личностное развитие и развитие творческих способностей. Данный метод является формой оценки в процессе учебного процесса. Самостоятельная деятельность студентов является основой проектной деятельности - индивидуальной, парной или групповой, которую студенты выполняют в течение определенного отрезка времени. Такая деятельность дает возможность проявить себя индивидуально или в групповой работе, показать свои знания и обрести новые, показать перед остальными обучающимися результаты своей работы.

На этапе формирующего эксперимента проекты были о немецких городах. Мы представили, что все отправились в большое путешествие по Германии. Во время путешествия мы посетили 4 города: Берлин, Мюнхен, Дрезден и Бремен. В каждом городе нас встретит экскурсовод, который расскажет нам об истории и достопримечательностях этого города.

Следовательно, каждая группа получает текст и задания к нему, составляет свою историю, свой рассказ о городе (см. Приложение 3).

Каждый студент выполнял свою роль в группе:

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Professor Schreibikus</b></p> <p>Красиво оформляет проект о городе, отвечая на вопросы.</p> |  |
| <p><b>Redner</b></p> <p>Защищает проект. Рассказывает о городе.</p>                               |  |

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Detektiv</b></p> <p>Ищет слова и подходящие им картинки, вклеивает правильный вариант.</p> |  |
|--|---|

Примерная схема составления рассказа:

1) Willkommen in...Unsere Stadt begrüßt die Gäste! Ich bin Ihr Stadtführer. Ich heiße...Erleben Sie eine schöne Zeitreise durch die Geschichte unserer Stadt! Ich zeige Ihnen auch unsere Sehenswürdigkeiten.

2) Wann wurde die Stadt gegründet? Wo liegt sie? Wie ist sie? Welche Sehenswürdigkeiten hat sie?

3) Eine Frage über die Stadt anderen Schülern stellen.

Следующим проектом было составление путеводителя по родному городу («Heimatführer»). Каждая группа ищет информацию об интересном месте, достопримечательности, праздниках или обычаях, которые есть в нашем городе. Нужно было заполнить информационный лист о том месте, которое они должны были описать, обязательно прилагая фото. После представления всех результатов получается настоящий путеводитель по родному городу, состоящих из информационных листов, где студентам нужно было заполнить следующую информацию: название, адрес, часы работы, стоимость посещения для детей и взрослых, что интересного можно увидеть и т.д. Пример информационного листа представлен в Приложении 4.

**Метод «Дискуссия»** является одной из наиболее эффективных методов группового взаимодействия, в процессе которого происходит активное включение обучающихся в поиск истины; создаются условия для открытого выражения ими своих мыслей, позиций, отношений к обсуждаемой теме.

Данный метод был реализован нами в игре «4 угла» («Vier-Ecken-Spiel»). Этапы проведения:

1. Педагог предлагает участникам ответить на вопрос: «Где моя Родина?».

2. Выбрав один из предложенных вариантов ответов, участники расходятся по четырем углам аудитории, цвет которых соответствует варианту ответа.

3. Участники образовавшихся микрогрупп обосновывают свой выбор. Организуется обмен мнениями, аргументами.

4. При каждом новом вопросе происходит перегруппировка участников взаимодействия и обмен мнениями. Обобщение результатов.

Ответы на данный вопрос, предлагаемый для обсуждения на практическом занятии, посредством метода «Четыре угла»:

1. Моя родина там, где моя семья и мои друзья. (синий цвет)
2. Моя родина - это место, где я родился и вырос.
3. Моя родина там, где я чувствую себя хорошо.
4. Родина - это история моей страны, ее достижения и вклад в мировую культуру.

**«Карусель»** – интерактивный прием, в процессе которого обучающиеся образуют два круга: внутренний и внешний. Внутренний круг образуют стоящие неподвижно студенты, а во внешнем кругу студенты по хлопку преподавателя (приблизительно каждые 30 секунд) меняются местами по часовой или против часовой стрелки. Таким образом, они успевают обсудить за несколько минут определенную тему, ответить на вопросы и постараться убедить в своей правоте собеседника. Использование данного метода позволяет эффективно отрабатывать диалогическую речь на иностранном языке. Вопросами нашей «карусели» были: Где ты родился? Что ты считаешь своей родиной? Почему важно знать историю своей родины? Чем славится твоя родина?

**Метод «Синквейн»** – это прием технологии развития критического мышления на стадии рефлексии. Синквейн — это маленькое стихотворение

из пяти строк, в котором студент может выразить все, что он знает по данной теме, может выразить и свое отношение к ней, проанализировав имеющийся материал и личный опыт, сделать выводы, обобщить, а также проявить свое творчество.

Студентам дается время на составление синквейна. Затем все имеют возможность представить результатами своей работы, назвать наиболее понравившийся синквейн. Пример синквейна:

Heimat (родина)

wertvoll, unermesslich (драгоценная, необъятная)

lieben, verlassen, vermissen (любить, покидать, скучать)

ich liebe meine Heimat (я люблю свою родину)

Frieden (мир и спокойствие)

Третьим педагогическим условием в данном исследовании является педагогическое сопровождение процесса формирования интерактивной компетенции будущих учителей. В образовательном процессе преподаватель играет важную роль. Преподаватель помогает обучающимся справиться со всеми трудностями в обучении, передает знания, поддерживает и дает советы, когда это необходимо.

Данное условие активно реализовывалось на протяжении всего эксперимента. Преподаватель старался мотивировать студентов к изучению иностранного языка, помогал достигнуть высоких результатов в обучении, так как преподаватель - пример для обучающихся. Во время учебного процесса педагог наблюдал и оценивал способность обучающихся выполнять коммуникативные задачи, их сформированность лексических, грамматических и фонетических умений и навыков, тактично указывал на ошибки обучающихся и помогал в их устранении.

### 2.3. Анализ, оценка и интерпретация результатов экспериментальной работы по формированию интерактивной компетенции будущих учителей

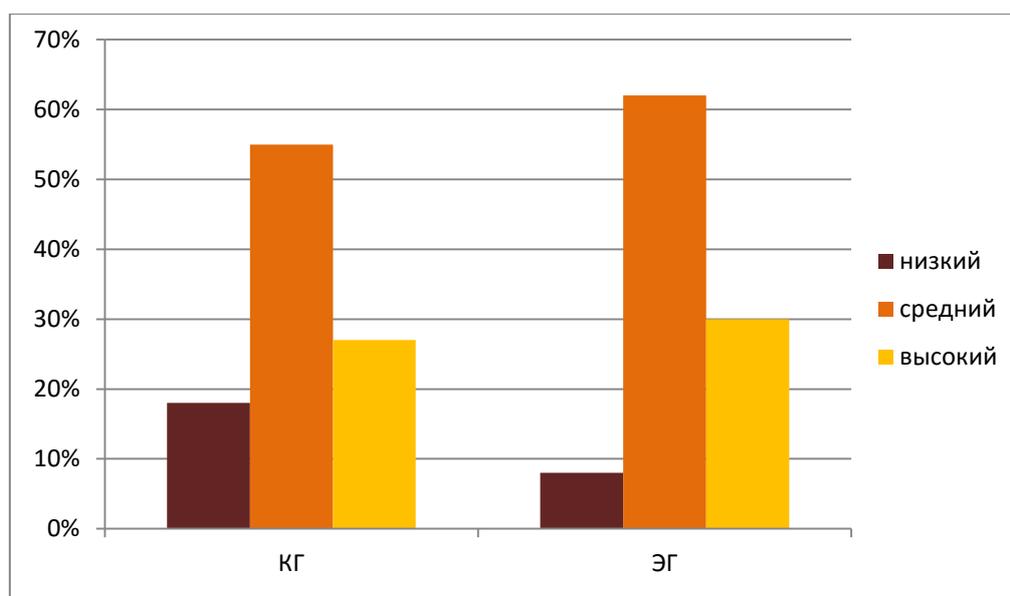
На обобщающем этапе эксперимента мы провели повторное тестирование по определению уровня сформированности интерактивной компетенции будущих учителей иностранного языка в контрольной и экспериментальной группах. Результаты тестирования, проведенного на обобщающем этапе эксперимента для определения уровня мотивации изучения иностранного языка, представлены в таблице 7.

**Таблица 7**

#### Результаты анкетирования уровня мотивации изучения иностранного языка на обобщающем этапе эксперимента

| Группа | Кол-во человек | Низкий уровень |     | Средний уровень |     | Высокий уровень |     |
|--------|----------------|----------------|-----|-----------------|-----|-----------------|-----|
|        |                | Кол-во чел.    | %   | Кол-во чел.     | %   | Кол-во чел.     | %   |
| КГ     | 11             | 2              | 18% | 6               | 55% | 3               | 27% |
| ЭГ     | 13             | 1              | 8%  | 8               | 62% | 4               | 30% |

Для наглядной иллюстрации распределения студентов по уровню мотивации изучения иностранного языка представим результаты анкетирования в виде диаграммы на рисунке 13.



**Рис. 13.** Диаграмма распределения студентов в группах по уровню мотивации изучения иностранного языка

Таким образом, оценивая мотивационно-личностный компонент разработанной нами системы, мы предложили студентам пройти повторное анкетирование, в ходе которого нам предстояло выявить, насколько изменилась мотивация студентов на изучение иностранного языка. Процент мотивированных обучающихся к изучению иностранного языка в экспериментальной группе повысился приблизительно на 10%, результаты контрольной группы остались прежними.

Для определения уровня сформированности когнитивного компонента интерактивной компетенции мы провели повторное тестирование студентов на проверку знаний об интерактивной компетенции и интерактивных методах обучения иностранному языку.

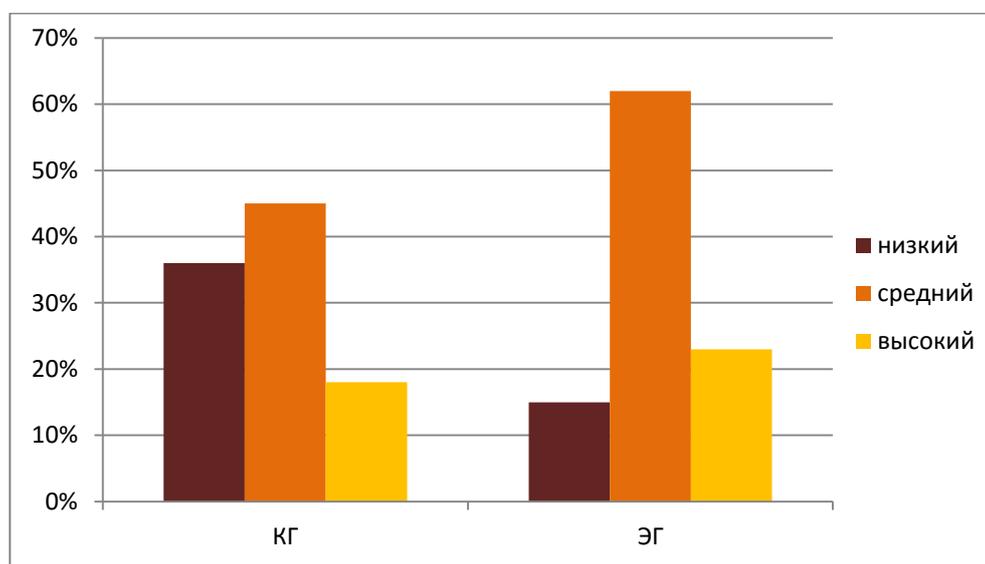
Результаты тестирования, проведенного на обобщающем этапе эксперимента для определения сформированности когнитивного компонента интерактивной компетенции, представлены в таблице 8.

Таблица 8

**Результаты тестирования уровня сформированности когнитивного компонента интерактивной компетенции на обобщающем этапе эксперимента**

| Группа | Кол-во человек | Низкий уровень |     | Средний уровень |     | Высокий уровень |     |
|--------|----------------|----------------|-----|-----------------|-----|-----------------|-----|
|        |                | Кол-во чел.    | %   | Кол-во чел.     | %   | Кол-во чел.     | %   |
| КГ     | 11             | 4              | 36% | 5               | 45% | 2               | 19% |
| ЭГ     | 13             | 2              | 15% | 8               | 62% | 3               | 23% |

Распределение студентов по уровням сформированности когнитивного компонента интерактивной компетенции в экспериментальной и контрольной группах представлено на рисунке 14 в виде диаграммы.



**Рис.14.** Диаграмма распределения студентов в группах по уровню сформированности когнитивного компонента интерактивной компетенции

Таким образом, анализ результатов тестирования в ходе обобщающего эксперимента выявил, что по когнитивному компоненту интерактивной компетенции студенты экспериментальной группы показали лучшие результаты чем на констатирующем этапе исследования. Результаты контрольной группы не изменились.

Чтобы определить уровень сформированности процессуального компонента интерактивной компетенции, мы повторили такой диагностический инструментарий как микроученинг (микропреподавание). Целью микроученинга была разработка студентами небольшого фрагмента урока, включающего в себя такой этап урока как активизация и семантизация лексического материала по теме «Окружающая среда», который в дальнейшем нужно было продемонстрировать в своей группе перед остальными студентами. Основными критериями оценивания каждого этапа урока остались использование различных приемов активизации и семантизации лексического материала, умение работать с аудиторией и владение дидактической лексикой.

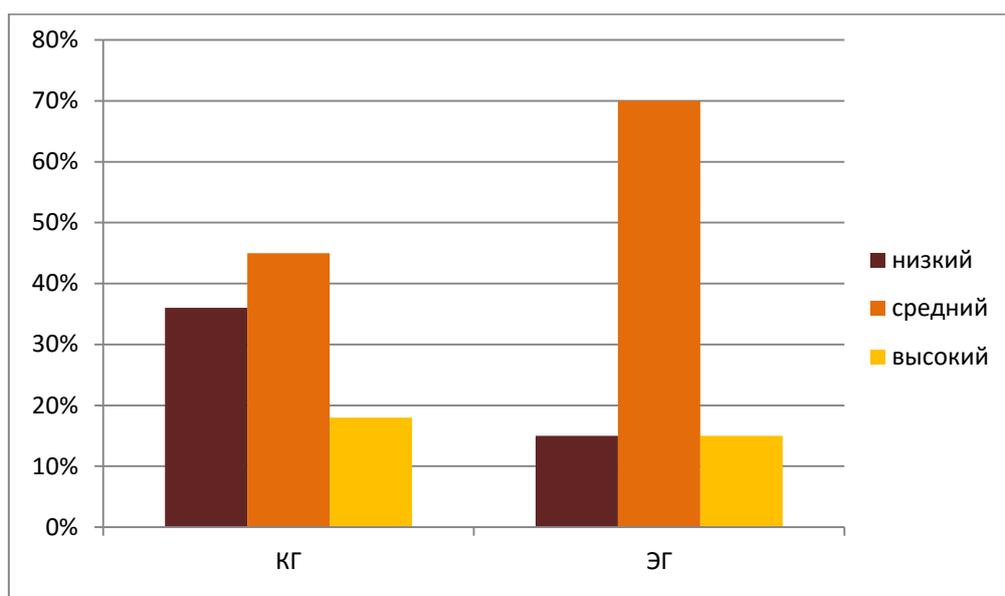
Результаты микроученинга на обобщающем этапе эксперимента позволили определить уровень сформированности операционального компонента интерактивной компетенции будущих учителей (см. Таблица 9).

**Таблица 9**

**Уровень сформированности операционального компонента интерактивной компетенции на обобщающем этапе эксперимента**

| Группа | Кол-во человек | Низкий уровень |     | Средний уровень |     | Высокий уровень |     |
|--------|----------------|----------------|-----|-----------------|-----|-----------------|-----|
|        |                | Кол-во чел.    | %   | Кол-во чел.     | %   | Кол-во чел.     | %   |
| КГ     | 11             | 4              | 36% | 5               | 46% | 2               | 18% |
| ЭГ     | 13             | 2              | 15% | 9               | 70% | 2               | 15% |

Для наглядной иллюстрации распределения студентов по уровню сформированности операционального компонента интерактивной компетенции в экспериментальной и контрольной группах приведем диаграмму, представленную на рисунке 15.



**Рис. 15.** Диаграмма распределения студентов в группах по уровню сформированности операционального компонента интерактивной компетенции

Таким образом, анализ результатов в ходе обобщающего этапа опытно-экспериментальной работы выявил, что по уровню сформированности операционального компонента интерактивной компетенции результаты в экспериментальной группе изменились следующим образом: с 31% до 15% изменился низкий уровень сформированности операционального компонента интерактивной компетенции, с 54 % до 70% увеличилось количество студентов со средним уровнем сформированности операционального компонента интерактивной компетенции, процентное соотношение студентов с высоким уровнем сформированности данного компонента интерактивной компетенции остался прежним. Для определения уровня

сформированности личностного компонента интерактивной компетенции мы предложили студентам пройти повторное тестирование на определение уровня коммуникативных способностей по методике.

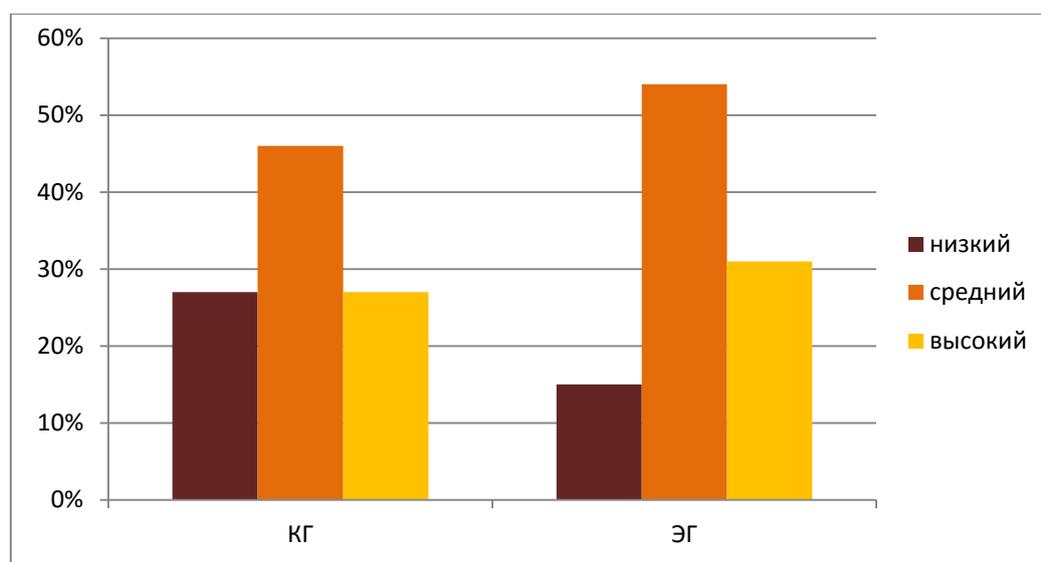
Итоги проведенного тестирования на обобщающем этапе эксперимента для определения сформированности личностного компонента интерактивной компетенции будущих учителей представлены в таблице 9.

**Таблица 9**

**Результаты тестирования уровня сформированности личностного компонента интерактивной компетенции на обобщающем этапе эксперимента**

| Группа | Кол-во человек | Низкий уровень |     | Средний уровень |     | Высокий уровень |     |
|--------|----------------|----------------|-----|-----------------|-----|-----------------|-----|
|        |                | Кол-во чел.    | %   | Кол-во чел.     | %   | Кол-во чел.     | %   |
| КГ     | 11             | 3              | 27% | 5               | 46% | 3               | 27% |
| ЭГ     | 13             | 2              | 15% | 7               | 54% | 4               | 31% |

Результаты тестирования уровня сформированности личностного компонента интерактивной компетенции на обобщающем этапе эксперимента можно представить в виде диаграммы на рисунке 16.



**Рис.16.** Диаграмма распределения студентов в группах по уровню сформированности личностного компонента интерактивной компетенции

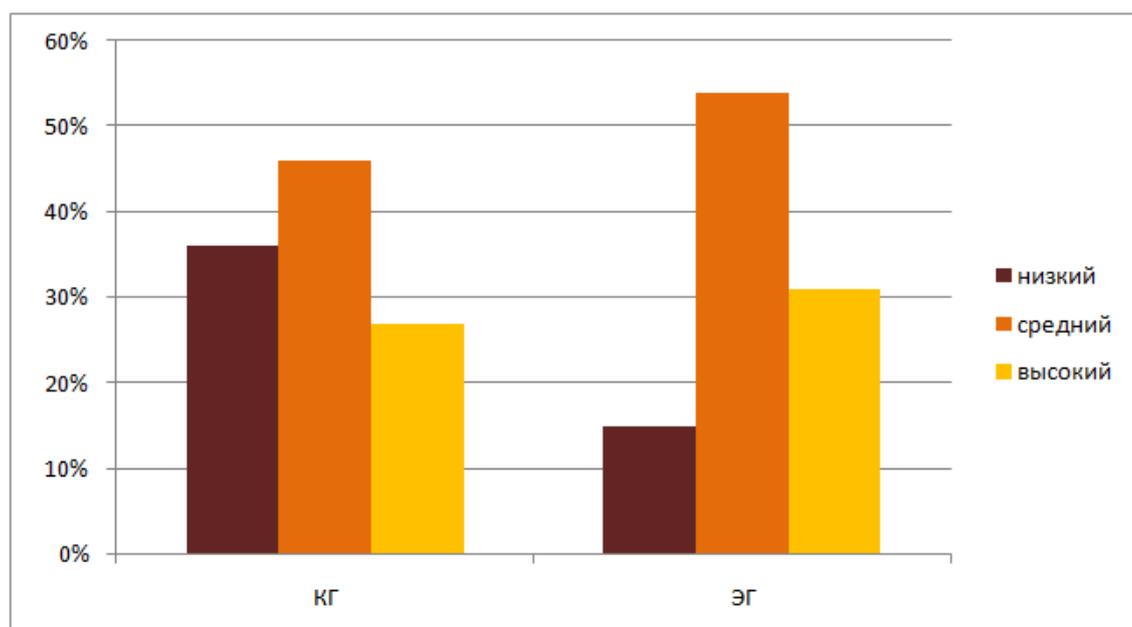
Таким образом, можно увидеть положительную динамику изменения уровня сформированности личностного компонента интерактивной компетенции в экспериментальной группе: с 23% до 15% изменился низкий уровень сформированности личностного компонента интерактивной компетенции, с 46 % до 54% увеличилось количество студентов со средним уровнем сформированности личностного компонента интерактивной компетенции, процентное соотношение студентов с высоким уровнем сформированности данного компонента интерактивной компетенции остался прежним.

Суммируя данные тестирования в ходе обобщающего этапа эксперимента для составных компонентов интерактивной компетенции можно оценить уровень сформированности интерактивной компетенции будущих учителей на обобщающем этапе эксперимента. Результаты представлены в таблице 10 и на рисунке 17.

Таблица 10

**Уровень сформированности интерактивной компетенции на  
обобщающем этапе эксперимента**

| Группа | Кол-во человек | Низкий уровень |     | Средний уровень |     | Высокий уровень |     |
|--------|----------------|----------------|-----|-----------------|-----|-----------------|-----|
|        |                | Кол-во чел.    | %   | Кол-во чел.     | %   | Кол-во чел.     | %   |
| КГ     | 11             | 4              | 36% | 5               | 46% | 2               | 18% |
| ЭГ     | 13             | 2              | 15% | 7               | 54% | 4               | 31% |

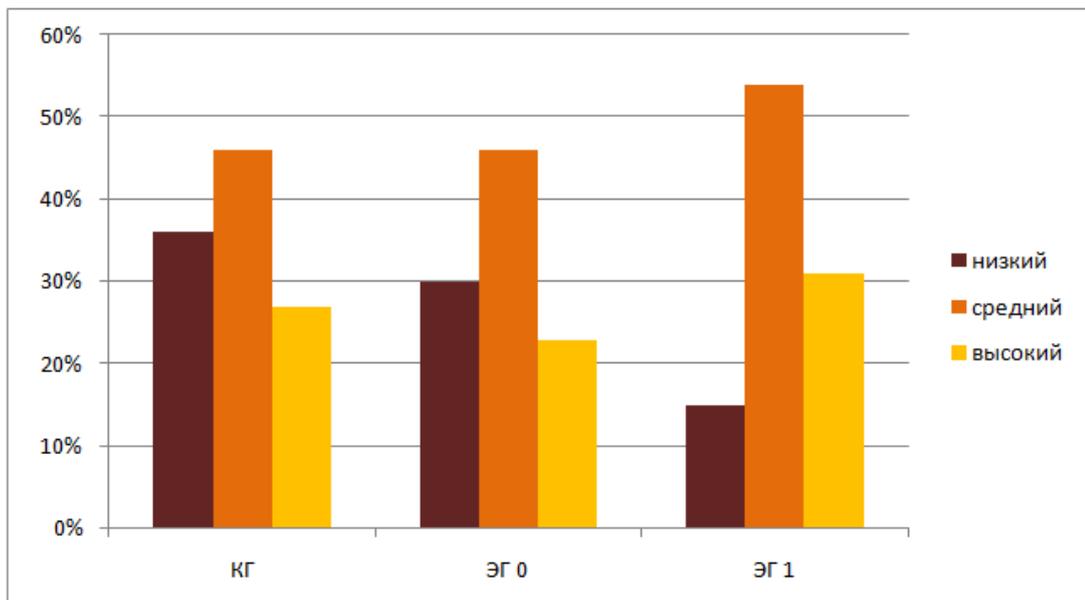


**Рис.17.** Диаграмма распределения студентов по уровням сформированности интерактивной компетенции

При сопоставлении результатов тестирований в ходе констатирующего и обобщающего этапов эксперимента видно, что в экспериментальной группе уровень владения интерактивной компетенцией у студентов изменился. Число студентов с низким уровнем в ЭГ уменьшилось с 30% до 15%, со средним уровнем изменилось с 46% до 54%. Количество студентов с высоким уровнем повысилось с 23% до 31% соответственно. Положительных

изменений в контрольной группе не было выявлено по сравнению с экспериментальной группой.

На рисунке 18 можно увидеть различия между результатами, полученными в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе (ЭГ 0 и КГ) и измерениями экспериментальной группы на обобщающем этапе (ЭГ 1). Мы видим, что студентов с низким уровнем сформированности интерактивной компетенции стало значительно меньше после реализации системы формирования данной компетенции в экспериментальной группе. Количество студентов среднего и высокого уровня соответственно стало больше. Итак, сравнив результаты, мы можем сделать вывод об эффективности примененной системы формирования интерактивной компетенции студентов.



**Рис.18.** Диаграмма распределения студентов по уровням сформированности интерактивной компетенции в ходе констатирующего и обобщающего эксперимента

Таким образом, разработанная нами система формирования интерактивной компетенции будущих учителей является эффективной в процессе обучения и усвоения новых знаний, навыков и умений. Выявленные нами педагогические условия являются достаточными и необходимыми.

## Выводы по главе 2

1. В экспериментальной работе по реализации системы формирования интерактивной компетенции будущих учителей ставились и решались следующие задачи:

- 1) разработка критериев и показателей определения уровней сформированности интерактивной компетенции будущих учителей;
- 2) определение реального состояния уровня развития исследуемой компетенции студентов;
- 3) апробация системы ее формирования и проверка влияния комплекса педагогических условий на эффективность ее функционирования;
- 4) обобщение полученных результатов.

2. Результаты эксперимента на констатирующем этапе показали, что студенты обладали низким уровнем сформированности интерактивной компетенции. С помощью результатов констатирующего этапа проведенного эксперимента мы доказали, что формирование интерактивной компетенции студентов в незначительной мере осуществляется в рамках высшего образования в вузе.

3. В процессе опытно-экспериментальной работы были определены критерии и уровни сформированности интерактивной компетенции будущих учителей. Апробация разработанной нами системы проходила в естественных условиях, в рамках образовательного процесса профессиональной подготовки в высшем учебном заведении. Результаты в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе по уровню сформированности интерактивной компетенции были практически одинаковыми. Комплекс выявленных педагогических условий реализовывался в экспериментальной группе.

4. На обобщающем этапе эксперимента анализ результатов показывает, что формирование интерактивной компетенции осуществляется более

успешно в рамках определенной системы. По итогам внедрения разработанной нами системы на основе выявленного комплекса педагогических условий мы можем утверждать, что цель эксперимента была достигнута. Образовательный процесс в контрольной группе осуществлялся по традиционной системе подготовки педагогических кадров. Следует отметить, что в конце эксперимента повышение уровня сформированности интерактивной компетенции наблюдалось только в экспериментальной группе. Продвижение студентов контрольной группы от уровня к уровню протекало не так динамично, как в экспериментальной группе, где оказывалось целенаправленное педагогическое воздействие.

Следовательно, применение комплекса выявленных нами педагогических условий содействует повышению уровня сформированности интерактивной компетенции. Таким образом, данные педагогические условия являются эффективными и необходимыми, а также достаточными для формирования исследуемой нами компетенции.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучение психолого-педагогической литературы, результаты опытно-экспериментальной работы обусловили потребность в разработке новой эффективной системы изучения иностранного языка. Данные актуальные проблемы стали основной причиной выбора темы нашего диссертационного исследования «Формирование интерактивной компетенции будущих учителей на занятиях по иностранному языку» и определяют её научную новизну, теоретическую и практическую значимость.

Первая глава нашего исследования посвящена анализу состояния проблемы формирования интерактивной компетенции. Мы разработали понятийно-категориальный аппарат по проблеме исследования и рассмотрели научные исследования отечественных и зарубежных ученых по данной проблеме. В теоретической части нашего исследования мы изучили структуру интерактивной компетенции, разработали и теоретически обосновали систему формирования интерактивной компетенции будущих учителей.

Система формирования интерактивной компетенции будущих учителей основывается на системном, деятельностном и компетентностном подходах. Данные подходы и компоненты разработанной нами системы взаимосвязаны и достигают цели нашего исследования. Проведённое исследование показало, что система формирования интерактивной компетенции успешно функционирует и развивается при реализации комплекса определенных педагогических условий, включающих в себя создание положительной мотивации иноязычной деятельности обучаемых; включение интерактивных методов, обеспечивающих активное взаимодействие между преподавателем и изучающими иностранный язык; педагогическое сопровождение процесса формирования интерактивной компетенции будущих учителей.

Педагогические условия в рамках нашего диссертационного исследования определяются как наиболее эффективные способы формирования интерактивной компетенции будущих учителей. Данные условия направлены на качество профессиональной подготовки будущих учителей. Результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают гипотезу и позволяют сделать следующие выводы:

1. Повышение качества профессиональной подготовки будущих учителей, уровень развития их интерактивной компетенции, считается одной из важнейших педагогических проблем, требующих дополнительного изучения и решения.

2. Опытно-экспериментальная работа, проведенная в нашем исследовании, показала, что наиболее эффективным для решения проблемы повышения качества подготовки студентов является системный, деятельностный и компетентностный подходы, которые дают нам возможность рассмотреть объект, как целостную систему.

3. Система формирования интерактивной компетенции будущих учителей иностранного языка на основе системного, деятельностного и компетентностного подходов включает в себя мотивационно-личностный, информационно-когнитивный, поведенческо-процессуальный и рефлексивно-оценочный компоненты.

Все компоненты данной модели взаимосвязаны и достигают поставленной цели в совокупности.

4. Комплекс педагогических условий, включающий создание положительной мотивации иноязычной деятельности обучаемых; включение интерактивных методов, обеспечивающих активное взаимодействие между преподавателем и изучающими иностранный язык; педагогическое сопровождение процесса формирования интерактивной компетенции будущих учителей, является необходимым и достаточным для эффективного функционирования системы формирования интерактивной компетенции.

Результаты, полученные в экспериментальной группе на формирующем этапе нашего исследования, где была реализована система формирования данной компетенции значительно выше, чем в контрольной группе. Таким образом, проведенное нами опытно-экспериментальное исследование показало значимость внедрения полученных результатов.

## Список литературы

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. Агеева, А.В. Формирование коммуникативной компетенции у студентов / А.В. Агеева // *Новая наука: опыт, традиции, инновации: Международная научно-практическая конференция*. – Стерлитамак, 2015. – 250с. – С.3-5.
3. Александров, Г.Н. Основы методики проведения практических занятий / Г.Н. Александров // *Вопросы методики проведения практических занятий : метод, рекомендации*. - Уфа.: Уфим. авиац. ин-т, 1975. - Вып. 3.-С. 3-19.
4. Алексеева, Л.Е. Методика обучения профессионально-ориентированному иностранному языку / Л.Е. Алексеева. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ, 2007. – 25 с.
5. Алехина, Н.В. Формирование дискурсивно-ценностной компетенции будущих лингвистов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Алехина Надежда Викторовна. – Челябинск, 2014. – 197 с.
6. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
7. Арыкова, О.Б. Мотивация успешной деятельности учащихся посредством совершенствования профессиональной компетенции учителя // *Инновационные проекты в языковом образовании : сборник научных статей* / О.Б. Арыкова; под ред. Ю.Б. Кузьменковой. – М. : Центр по изучению взаимодействия культур ФИЯР МГУ им. М.В. Ломоносова, 2007. – С. 136 – 145.
8. Астафурова, Т.Н. Интерактивная компетенция в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения: Актуальные проблемы

- преподавания иностранного языка / Т.Н. Астафурова. - М. : МГЛУ, 1996.-С. 93-107.
9. Афанасьева, О. Ю. Генезис и современное состояние идеи осуществления иноязычного образования студентов вузов / О.Ю. Афанасьева // Вестник Чел. гос. пед. ун-та. - 2007. - №3. - С. 3-14.
  10. Бабанский, Ю.К. Выбор и применение методов исследования в дидактике / Ю.К. Бабанский. Избранные педагогические труды. – М: Педагогика, 1989. – 495 с.
  11. Бабанский, Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: дидактический аспект / Ю.К. Бабанский. - М. : Педагогика, 1982. - 192 с.
  12. Байденко, В.И. Болонские преобразования: проблемы и преобразования / В.И. Байденко // Высш. образование в России. – 2009. – № 11. – С. 26-40.
  13. 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.
  14. Байжанова, А.А. Ролевые игры в преподавании иностранного языка / А.А. Байжанова // Интеграционная стратегия становления профессионала в условиях многоуровневого образования: Материалы 69 Международной научно-практической конференции 22-24 июня 2007г. – Котлас: СПГУВК, изд-во «Старая Вятка», 2007. – С. 334 –336.
  15. Балицкая, И.В. Интерактивные методы обучения и воспитания в США: монография / И.В. Балицкая. - Южно-Сахалинск: Изд-во СахГУ, 2004.- 108 с.
  16. Беликов, В.А. Формирование у учащихся понятия «система познавательной деятельности» / В.А. Беликов // Совершенствование процесса формирования научных понятий: тез. докл. / Челябинский государственный педагогический институт. – Челябинск, 1986. – С. 17-26.

17. Белоусова, Т.Ф., Довгалева Е.О. Использование интерактивных методов и форм работы в обучении иностранным языкам // Успехи современной науки и образования. – 2016. – Т. 1. – № 12. – С. 125–127.
18. Беспалько, В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М.: Высшая школа, 1989. – 144 с.
19. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
20. Биболетова, М.З. Теоретические основы контроля обученности школьников иностранному языку // Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку: метод. пособие / под ред. А.А. Миролубова. - Обнинск : Титул, 1999. - С. 17—40.
21. Бим, И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И.Л. Бим. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.
22. Бим, И.Л. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ. пособие / Под ред. Е.В. Шаповалова. – М.: Высшая школа, 1992. – 445 с.
23. Боброва, В.Г., Кузьмина, Н.Н., Скрынник, Н.А. О путях формирования профессионально-педагогических умений у студентов — будущих учителей // Сочетание теоретических и практических занятий по педагогике как условие эффективности формирования учителя в педвузе. Сб. научных трудов. – М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1981. – 144 с.
24. Богданов, Е.Н. Формирование профессионально-нравственной культуры будущего учителя / Е.Н. Богданов. – М., 1995. – 112 с.
25. Большой российский энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 2003. – 1888 с.
26. Большой словарь иностранных слов / сост. А.Ю. Москвин. – М.: ЗАО Изд-во «Центрполиграф», 2006. – 816 с.

27. Боргоякова, Е.П. Интерактивные подходы к обучению английскому языку в условиях внедрения ФГОС. В сб.: Образование и наука: современное состояние и перспективы развития сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 10 частях. – 2013. – С. 30–32.
28. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
29. Вербицкий, А.А. Деловая игра как метод активного обучения / А.А. Вербицкий // Современная высшая школа. – Москва, 1982. – № 3. – С. 139 – 141.
30. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании / А.А. Вербицкий. – М.: Логос, 2009. – 229 с.
31. Витлин, Ж. Л. Эволюция методов обучения иностранным языкам в XX веке / А. В. Вартанов // Иностр. яз. в шк. - 2001. - № 2. - С. 21-25.
32. Гаджиева, П.Д. Интерактивные методы как средство модернизации правового образования / П.Д.Гаджиева // Инновации в образовании. - 2011. - №1. - С.81-87.
33. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. – 3-е изд., перераб. и доп. / Н.Д. Гальскова. – Москва: АРКТИ, 2004. – 192 с.
34. Гальскова, Н.Д. Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин.яз. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 336 с.
35. Гальскова, Н.Д. Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки учащихся в области изучения иностранных языков / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 6 – 11.

36. Гейхман, Л.К. Обучение общению во взаимодействии: интерактивный подход / Л.К. Гейхман // Образование и наука. - 2002. - № 6 (18).- С. 135-146.
37. Герасимов, А.В. Информационно-коммуникативные технологии в изучении иностранного языка / А.В. Герасимов, Е.Ю. Лаптева // Инновационные образовательные стратегии в преподавании иностранного языка в школе: Материалы городской научно-практической конференции. – Казань, 2013. – С. 32-34.
38. Григорьева, Т.Ю. Коммуникативная компетенция как основа коммуникативного подхода при обучении иноязычной коммуникативной деятельности / М. В. Григорьева // Сборник трудов Северо– Кавказского государственного технического университета. Серия «Гуманитарные науки». –№10 – Ставрополь, 2013. – С. 138.
39. Губайдуллина, А.Е. Тенденции развития педагогической технологии преподавания иностранных языков: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Казань, 2012. – 21 с.
40. Гулакова, М. В., Харченко Г.И. Интерактивные методы обучения в вузе как педагогическая инновация [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – № 11 (ноябрь). – С. 31–35. – Режим доступа: <https://e-koncept.ru/2013/13219.htm.%2015/03/2016>.
41. Гуркина, А.Л. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции как основная цель обучения иностранному языку / А.Л. Гуркина // Молодой ученый. — 2015. — №12. — С. 726–729.
42. Гусарова, Е.Н. Современные педагогические технологии : учебно-методическое пособие для студентов и преподавателей вузов культуры и искусств / Е.Н. Гусарова. – М. : АПК и ПРО, 2004. – 174 с.
43. Джонсон, Д. Методы обучения: обучение в сотрудничестве / Д. Джонсон. – С-Петербург, 2001. – 256 с.

44. Добрынина, Т.Н. Педагогические условия применения интерактивных форм обучения в педагогическом вузе /Т.Н.Добрынина: автореф.дис.канд.пед.наук. - Новосибирск, 2003. - 24 с.
45. Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации // Психологическая наука и образование. –2002. –№2. – С. 42 - 45.
46. Заир-Бек, Е.С. Активные формы обучения: Методические рекомендации для учителей / Е.С.Заир-Бек, Т.Г.Сорокина. - СПб: РГПУ им.А.И.Герцена, 1991. - 44 с.
47. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23-30.
48. Зеер, Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 1998. – 126 с.
49. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учебное пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
50. 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.
51. Зорина, О.С. Интерактивные методы обучения в процессе формирования коммуникативных компетенций // Нижегородское образование. - 2014. - № 3. - С.206-211.
52. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова: Учебно-метод. пособие. - М.: АПК и ПРО, 2003. - 101 с.

53. Кашлев, С.С. Интерактивные методы обучения педагогике: учеб. пособие / С.С. Кашлев. - Мн.: Высш. шк, 2004. - 176 с.
54. Китайгородская, Г.А. Новые подходы к обучению иностранным языкам / Г.А. Китайгородская // Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. - 1998. - № 1. - С. 32-39.
55. Кларин, М.В. Интерактивное обучение - инструмент освоения нового опыта / М.В. Кларин // Педагогика. - 2000. - №7. - С.12-18.
56. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А. Ю. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ МарТ, 2005. – 448 с.
57. Козлова, Н.В. Методика использования интерактивных приемов в обучении немецкому языку студентов языковых вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. - Горно-Алтайск, 2008. - 22 с.
58. Колкер, Я.М. Практическая методика обучения иностр. яз.: учеб. пособ. / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова, Т.М. Еналиева. - М.: Издат. центр «Академия», 2000. - 264 с.
59. Колмогорова, Л.А. Формирование коммуникативной компетентности личности: учебное пособие / Л.А. Колмогорова. - Барнаул: АлтГПУ, 2015. - 205 с.
60. Кононова, А.Ф. Профессионально-направленное обучение английскому языку студентов 5 курса факультета начального образования (на материале детской англоязычной литературы): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2004. – 18 с.
61. Кропачева, Т.Б. Интерактивные методы обучения в подготовке будущего учителя к реализации образовательного стандарта второго поколения / Т.Б.Кропачева, М.В.Кропачева // Педагогическое образование и наука. - 2012. №10. - С.71-74.
62. Крысько, В.Г. Социальная психология: словарь-справочник / В.Г. Крысько. – М., 2001. – 96 с.

63. Кузьмина, Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки / Н.В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1980. – 352 с.
64. Кульневич, С.В. Современный урок. Часть I: Научнопрактич. пособие для учителей, методистов, руководителей учебных заведений, студентов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК / С.В. Кульневич, Т. П. Лакоценина. – Ростов-н/Д : Изд-во «Учитель», 2004. – 288 с.
65. Ларина, Т.А. Формирование интерактивной компетенции при обучении студентов нелингвистических вузов профессионально ориентированному иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т.А. Ларина. - Барнаул, 2007. - 23 с.
66. Леонтьев, А.А. Принцип коммуникативности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам / А.А. Леонтьев // Русский язык за рубежом. - 1982. - №4. - С.48-52.
67. Ляудис, В.Я. Формирование учебной деятельности студентов / В.Я. Ляудис. - М. : Изд-во МГУ, 1989. - 239 с.
68. Маликова, И.А. К проблеме различия понятий «коммуникативная компетенция» и «коммуникативная компетентность» // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. – 2010. – № 1. – С. 90-98.
69. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов; Кн. для учителя.– М.: Просвещение, 1990. – 192с.
70. Матяш, О.И. Что такое коммуникация и нужно ли нам коммуникативное образование. – Сборник научных трудов «Теория коммуникации & прикладная коммуникация». Вестник Российской коммуникативной ассоциации, выпуск 2 / Под общ. ред. И.Н. Розиной. – Ростов н/Д: ИУБиП, 2004. – 244 с. – С. 103-122.
71. Миляева, Д.А. Интерактивное обучение как форма организации познавательной деятельности обучающихся иностранному языку на

- начальном этапе // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек и общество. – 2013. – № 3. – С. 130–132.
72. Мирза, Н.В. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка в условиях ВУЗа \ Н.В. Мирза, Е.О. Аккерман // Международный журнал экспериментального образования. – Пенза, 2016. - № 4–2. – С. 249–253.
73. Мясоед, Т.А. Интерактивная технология обучения. Специальный семинар для учителей / Т.А. Мясоед. – М., 2004. – 151 с.
74. Никитина, Е.Ю. Педагогическое управление профессиональным образованием студентов вузов: перспективные подходы: монография / Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева. - Москва: МАНПО, 2006.-154 с.
75. Николина, В.В. Интерактивные педагогические технологии в подготовке учителя как способ развития его профессиональной компетентности / В.В.Николина // Оломоуцкие дни русистов. Сборник XIX конференции. 30.09.2007. - Оломоуц. Чехия. - 2008. - С.241-245.
76. Новиков, А.М. Как работать над диссертацией: пособие для начинающего педагога-исследователя. – М.: Изд-во «Эгвес», 2003. – 104 с.
77. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И.Ожегов. - М.: Оникс, 2008. - 736 с.
78. Падей, Е.В. Психолого–педагогические исследования формирования коммуникативной компетенции на начальном этапе обучения иностранному языку / Е.В. Падей // Молодой ученый. — 2013. — № 2. — С. 388–390.
79. Панфилова, А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога / А.П.Панфилова: под ред. В.А. Слостенина, И.А. Колесниковой. - М.: Академия, 2006. - 370 с.
80. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. - М. : Рус. яз., 1989. - 222 с.

81. Пассов, Е.И. Урок иностранного языка в средней школе / Е.И. Пассова. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1988. – 223 с.
82. Пац, М.В., Медведев, В.А. Роль педагогического сопровождения в профессиональном самоопределении будущего учителя [Электронный ресурс] / М.В. Пац, В.А. Медведев // Дискуссия. – 2014. – №2 (43). – Режим доступа: [www.journal-discussion.ru/publication.php?id=1039](http://www.journal-discussion.ru/publication.php?id=1039).
83. Плужник, И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Плужник И.Л. - Тюмень, 2003. - 29 с.
84. Подгурецки, Ю.Ю., Домбровска, А.Ю. Языковая и коммуникативная компетенции в контексте современной парадигмы культур / Ю. Ю. Подгурецки, А.Ю. Домбровска // Образование и саморазвитие. – 2012. – № 5. – С. 44–49.
85. Подымова, Л.С. Интерактивные методы в обучении и воспитании школьников. / Л.С.Подымова. - М.: УЦ «Перспектива», 2011. - 32 с.
86. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. – М. : Академия, 2002. – 134 с.
87. Полат, Е.С. Обучение в сотрудничестве / Е.С. Полат // Иностр. яз. в шк. - 2000. - № 1.-С. 4-11.
88. Попова, Е.В. Психолого-педагогическая компетентность: дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Попова. – Ростов н/Д., 1996. – 172 с.
89. Постановление Правительства Российской Федерации «О Федеральной целевой программе развития образования на 2011-2015 годы» от 07.02.2011 г. № 61.
90. Поторочина, Г.Е., Серебрякова К. А. Обучение в сотрудничестве как один из видов взаимодействия обучающегося и учителя на уроках иностранного языка / Г.Е. Поторочина // Вестник педагогического

- опыты. – Глазов: Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко, 2018. – № 42. – С. 49–52.
91. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М.: Когнито-Центр, 2002. – 396 с.
92. Ракитина, Г.А. Формирование профессиональной компетенции учителя иностранного языка в образовательном процессе педагогического вуза на современном этапе модернизации российского образования / Г. А. Ракитина // Научно–методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 44. – С. 282–285.
93. Рожнова Е.А., Симакова С.М. К вопросу об использовании интерактивных форм в профессионально ориентированном обучении иностранному языку в техническом вузе // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2013. – № 1 (19). – С. 123–129.
94. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. - М. : Просвещение, 1991. - 287 с.
95. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1971. – 424 с.
96. Сагантаева, С.Х., Салпебаева, С.Т., Тилембаева, А.А., Рахманова, А.М. Формирование интерактивной компетенции при обучении студентов // Пресс-служба КазНМУ. Казанский национальный медицинский университет. – Казань, 2018. – С. 65–69.
97. Сафонова, В.В. Изучение языков межкультурного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В.В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996. – 237 с.
98. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г.К.Селевко. - М.: Народное образование, 1998. - 256 с.

99. Сергеев, И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений / И.С. Сергеев. – М.: АРКТИ, 2008. – 80 с.
100. Сериков, В. В. Личностно-ориентированное образование / В. В. Сериков // Педагогика. - 1994. - № 5. - С. 16-20.
101. Скорина, М.С. Интерактивные методы обучения иностранному языку [Электронный ресурс] / М.С. Скорина. – Режим доступа: [http://www.rusnauka.com/8\\_NPE\\_2007/Philologia/20441.doc.htm](http://www.rusnauka.com/8_NPE_2007/Philologia/20441.doc.htm).
102. Сластенин, В.А. Формирование социально активной личности учителя // Советская педагогика. – 1981. – №4. – С. 76-84.
103. Сластенин, В.А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура функционирования / В.А. Сластенин. – М.: Просвещение, 1978. – 175 с.
104. Смирнова, М.В. Педагогические условия развития культуры иноязычного делового общения у буд. учителей / М.В. Смирнова. - Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2007. - часть II.-47 с.
105. Смолкин, А.М. Методы активного обучения: научно-методическое пособие / А.М.Смолкин. - М.: Высшая школа, 1991. - 176 с.
106. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2003. – 238 с.
107. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс: пособие для студ. пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М. : АСТ Астрель, Полиграфиздат, 2010. – С. 141–163.
108. Спирин, Л.Ф. Формирование общепедагогических умений будущего учителя (На материале подготовки студентов педвуза к воспитательной работе) : дис. ... д-ра пед. наук / Спирин Л.Ф. - М., 1989. - 585 с.
109. Сулова, О.В. Развитие коммуникативно-интерактивной компетенции студентов вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. - Челябинск, 2007. - 30 с.

110. Сухих, О.В. Средства обучения иностранным языкам в деятельности учителя и учащихся / О.В. Сухих. – Пятигорск : Изд-во ПГЛУ, 2000. – 166 с.
111. Талызина, Н.Ф. Деятельностный подход к построению модели специалиста / Н.Ф. Талызина // Вестн. высш. шк. - 1986. - № 3. - С. 10-14.
112. Тер-Минасова, С.Г. Изучение иностранных языков и культур на университетском уровне / С.Г. Тер-Минасова // Веста. МГУ. Сер. 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация. - 1998. - № 2. - С. 7-19.
113. Трайнев, В.А. Деловые игры в учебном процессе: методология разработки и практика проведения / В.А.Трайнев. - М.: Дашков и К, 2002. - 359 с.
114. Уемов, А.И. Системный подход и общая теория системы / А.И. Уемов. – М.: Мысль, 1978. – 272с.
115. Фатыхова, Р.М. Личностно-ориентированное общение и профессиональное становление специалистов в высшей школе // Материалы Всероссийской научно-практической конференции 26 мая 1999 г. Часть II. / Под общ. Ред. С.М. Усманова. - Бирск: Бирск. Гос. пед. Ин-т, 1999. - 163 с.
116. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273–ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2017–2016 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovaniu.ru/>
117. Халеева, И.И. Интеркультура - третье измерение межкультурного взаимодействия? / И.И.Халеева // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации. - М.: МГЛУ, 1999. - С. 5-15.
118. Хомский, Н.М. Аспекты теории синтаксиса / Пер. с англ. А.Е. Кибрика, В.В.Раскина, Е.Ш. Шовкуна / Н.М. Хомский. - М.: Изд-во Московского университета - 1972. - 259 с.

119. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2001. – №2. – С. 58-64.
120. Циулина, М.В. Методология психолого-педагогических исследований: учебное пособие / М.В. Циулина. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – 239 с.
121. Щеглова, Н.В. Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранным языкам / Н.В. Щеглова // ИСОМ. – 2011. – №4. – С.105–107.
122. Щеколдина, А.В. Развитие дискуссионных умений как компонента интерактивной компетенции у студентов неязыковых вузов: На материале английского языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. - Волгоград, 2005. - 24 с.
123. Щеколдина, А.В. Роль интерактивных форм работы в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку. В сб.: Современные проблемы лингвистики и лингводидактики: концепции и перспективы. 2015. – С. 123–127.
124. Щерба, Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе: общие вопросы методики / Л.В. Щерба. – М. : Академия, 2002. –160 с.
125. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр.и.доп.- М.; Филоматис, 2006.- 480 с.
126. Яковлев, Е.В., Яковлева Н.О. Сопровождение как педагогический феномен // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2010. – № 4. – С. 74-83.
127. Яковлева, Л.В. Формирование готовности будущего учителя к педагогической рефлексии (на материале педагогических училищ): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Яковлева Людмила Владимировна. – М., 1991. – 20 с.

128. Яковлева, Н.О. Сопровождение как педагогическая деятельность // Вестник ЮУрГУ. – 2012. – № 4. – С. 46-49.
129. Ярыгин, О.Н. «Компетентность» и «компетенция» как эмерджентные свойства деятельности человека /О.Н.Ярыгин // Вектор науки ТГУ. - 2011. - №1(15). - С.345-348.
130. Hymes, D. On communicative competence; in J.B. Pride & J. Homes: Sociolinguistics Harmondsworth: Penguin. – 1972. – p. 269.
131. Kilpatrick, W.H. The Project Method / W.H. Kilpatrick. – Teachers college record, 1918. – 335 p.
132. Lado, R. Testen im Sprachunterricht / R. Lado. - Muenchen: Max Hueber Verlag, 1971.- 454 S.
133. Lauffer, J. Kommunikative Kompetenz in einer sich veraendenden Medienweh V/Hrsg.: Volkmer I. - Opladen. - S. 223-233.
134. Lustig, M.W., Koester, J. Intercultural Competence. Interpersonal communication across cultures. Fourth Edition.- Boston, 2003. - P. 47-56.
135. Vielau, A. Methodik des kommunikativenn Fremdsprachenunterrichts. - Berlin: Comelesen, 1997. -354 S.
136. Weigmann, J. Unterrichtsmodelle für Deutsch als Fremdsprache.- Max Hueber Verlag. - 1995.- 160 S.
137. White, R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence / R. W. White // Psychological review. – 1959. – № 66. – P. 297–333.
138. Wright, A. Games for Language Learning / A. Wright, M. Buckby, Beettridge D. - Cambridge, 1984. – 318 p.

## АНКЕТА

Прочитайте каждое высказывание и выразите свое отношение к изучаемому предмету, проставив напротив номера высказывания свой ответ, используя для этого следующие обозначения: - верно (+ +); - скорее верно (+); - скорее неверно (-); - неверно (- -).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Приложение 2****Тест "Оценка уровня общительности"**

Вашему вниманию предлагается несколько простых вопросов. Отвечайте быстро, однозначно: "да", "нет", "иногда".

1. Вам предстоит ординарная или деловая встреча. Выбивает ли Вас ее ожидание из колеи?
2. Вызывает ли у вас смятение и неудовольствие поручение выступить с докладом, сообщением, информацией на каком-либо совещании, собрании или тому подобном мероприятии?
3. Не откладываете ли Вы визит к врачу до последнего момента?
4. Вам предлагают выехать в командировку в город, где Вы никогда не бывали. Приложите ли Вы максимум усилий, чтобы избежать этой командировки?
5. Любите ли Вы делиться своими переживаниями с кем бы то ни было?
6. Раздражаетесь ли Вы, если незнакомый человек на улице обратится к Вам с просьбой (показать дорогу, назвать время, ответить на какой-то вопрос)?
7. Верите ли Вы, что существует проблема «отцов и детей» и что людям разных поколений трудно понимать друг друга?
8. Постесняетесь ли Вы напомнить знакомому, что он забыл Вам вернуть деньги, которые занял несколько месяцев назад?
9. В ресторане либо в столовой Вам подали явно недоброкачественное блюдо. Промолчите ли Вы, лишь рассерженно отодвинув тарелку?
10. Оказавшись один на один с незнакомым человеком, Вы не вступите с ним в беседу и будете тяготиться, если первым заговорит он. Так ли это?
11. Вас приводит в ужас любая длинная очередь, где бы она ни была (в магазине, библиотеке, кассе кинотеатра). Предпочитаете ли Вы отказаться от своего намерения или встанете в хвост и будет томиться в ожидании?
12. Бойтесь ли Вы участвовать в какой-либо комиссии по рассмотрению конфликтных ситуаций?

13. У Вас есть собственные сугубо индивидуальные критерии оценки произведений литературы, искусства, культуры, и никаких чужих мнений на этот счет Вы не приемлете. Это так?

14. Услышав где-либо в кулуарах высказывание явно ошибочной точки зрения по хорошо известному Вам вопросу, предпочитаете ли Вы промолчать и не вступать в спор?

15. Вызывает ли у Вас досаду чья-либо просьба помочь разобраться в том или ином служебном вопросе или учебной теме?

16. Охотнее ли Вы излагаете свою точку зрения (мнение, оценку) в письменной форме, чем в устной?



## Heimat-Schatztruhe

**Wie und wann kommt bei euch das Gefühl von Heimat auf? Gehören dazu besondere Dinge oder bestimmte Menschen? Denkt darüber kurz nach, jeder für sich. Denn darauf kommt es hier an!**

**„In unsere Heimat-Schatztruhe kommt...“**

In diesem Spiel soll jeder etwas nennen – eine Person oder einen Gegenstand – das er mit dem Gefühl von Heimat verbindet.

- **Bildet in der Klasse einen Stuhlkreis.** Und schon kann es losgehen. Ein Mitspieler beginnt und sagt: „In unsere Heimat-Schatztruhe kommt meine beste Freundin Esra.“ Die nächste Spielerin muss sich merken, was der Spieler vor ihr gesagt hat, und ihren eigenen Begriff hinzufügen. Sie sagt dann zum Beispiel: „In unsere Heimat-Schatztruhe kommen die beste Freundin Esra und mein Skateboard.“ Mit jedem Spieler und mit jeder Spielerin kommt ein weiterer Begriff dazu. Wichtig ist, dass ihr etwas nennt, das euch wirklich etwas bedeutet.
- **Die Begriffe müssen natürlich in der richtigen Reihenfolge genannt werden.** Von Spielerin zu Spieler oder umgekehrt wird es also schwieriger, sich alles zu merken. Nennt ein Spieler einen falschen Begriff, vergisst er einen oder verwechselt er die Reihenfolge, scheidet er aus. Der Mitspieler oder die Mitspielerin mit dem besten Gedächtnis gewinnt das Spiel.
- **„In meine private Heimat-Schatztruhe kommt ...“**



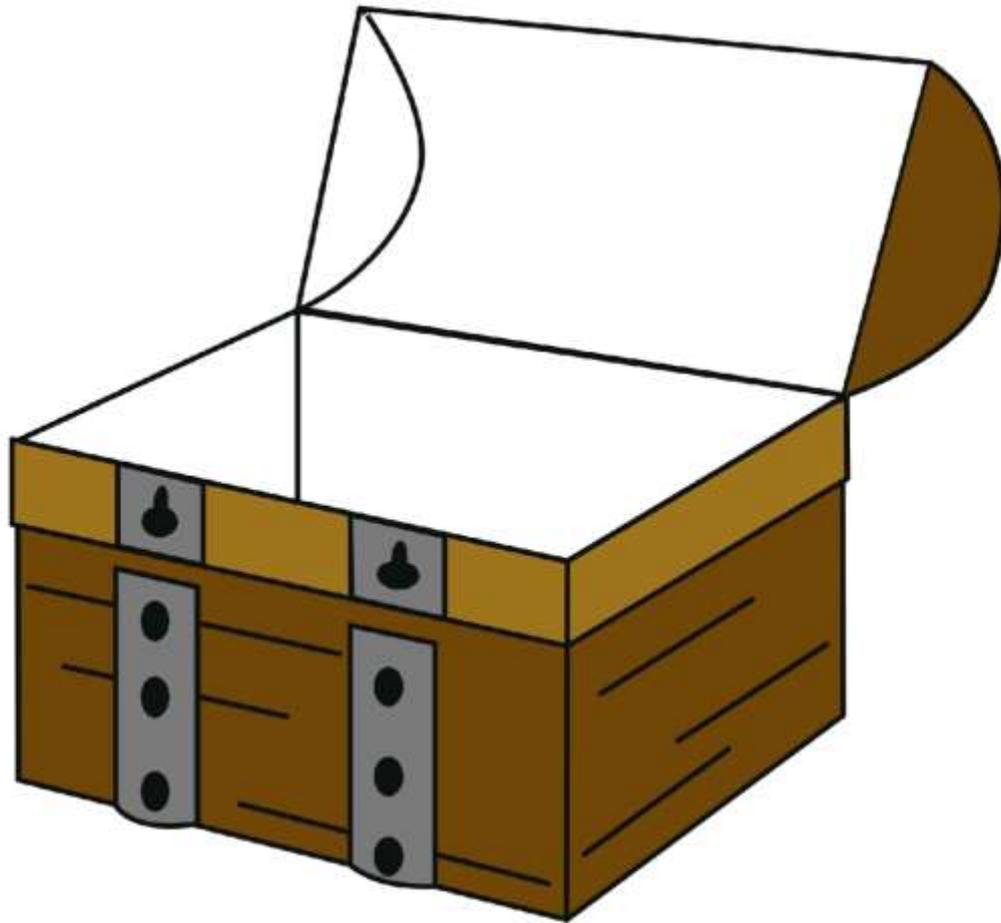
Wie wäre es, wenn du dir nun deine eigene Schatztruhe einrichtest? Mit lauter Dingen, die dir wichtig sind. Das können Fotos deiner Eltern oder deiner Freundin sein, gebastelte Nachbauten deines Zuhauses usw. Dazu könnt ihr auch einen kurzen Steckbrief formulieren, warum euch der Mensch, das Tier oder die Sache wichtig ist.



**Tipp:** Hinterher könnt ihr noch einmal über die Begriffe sprechen, die genannt worden sind. Was hat euch besonders gut gefallen? Was hat euch überrascht?

Fülle deine Schatztruhe mit Fotos,  
Gemaltem, Wörtern – mit dem, was dir  
das Gefühl von Heimat gibt!

**Meine Heimat-Schatztruhe**



Fülle deine Schatztruhe...

## Приложение 4

### Berlin

Berlin ist die Hauptstadt der Bundesrepublik Deutschland. Deutschland. Berlin liegt **an der Spree**. Diese Stadt wurde **im 13. Jahrhundert** gegründet. Diese Stadt hat **mehr als 3 Millionen Einwohner**. Berlin ist eine große und moderne Stadt. Hier gibt es viele Sehenswürdigkeiten. Das Symbol von Berlin ist das Branderburger Tor. Es hat sechs Säulen. Das Branderburger Tor wurde 1791 als Tor des Friedens erbaut. Das Branderburger Tor ist ein Wahrzeichen der Stadt. Das Reichstagsgebäude liegt im Zentrum Berlins. Hier tagt der Bundestag. Bekannt ist auch der Alexanderplatz mit der Weltzeituhr. Diese Uhr zeigt die Uhrzeit in allen großen Städten der Welt. Der Fernsehturm am Alexanderplatz ist 365 Meter hoch. Auf der Museum-Insel befinden sich 5 Museen: das Alte Museum, das Neue Museum, das Pergamonmuseum, das Bodemuseum, die Nationalgalerie. Eine der schönsten und ältesten Straße Berlins heißt «Unter den Linden». Sehr bekannt sind die deutsche Staatsoper, Berliner Dom, das Berliner Rathaus am Alexanderplatz.

### München

München ist die Hauptstadt von Bayern. Bayern ist das größte Bundesland und liegt im Süden Deutschlands. München wurde **im 12. Jahrhundert** gegründet. Die Stadt liegt **an der Isar**. München hat mehr als eine Million Einwohner und ist **die drittgrößte Stadt der Bundesrepublik**. Das Herz der Stadt ist der Marienplatz.

Es gibt viele Sehenswürdigkeiten in München. Schön sind das Neue Rathaus mit dem bekannten Glockenspiel am Marienplatz, Mariensäule, der «Alte Peter», Frauenkirche, Altes Rathaus, Isartor, der Englische Garten, viele Schlösser, alte und Neue Pinakothek und andere.

Man zählt in München 71 Theater, 50 Museen, 21 Messen und 11 Hochschulen. Die Stadt ist ein wichtiges Technologiezentrum in Deutschland. 1972 fanden hier die Olympischen Sommerspiele statt. München hat viele Volksfeste, so das

Oktoberfest, das Frühlings- und Olympiaparkfest. Das Oktoberfest ist das größte Volksfest der Welt. Man feiert es seit 1810. Millionen Menschen aus allen Erdteilen kommen im September zu diesem Fest nach München.

## **Bremen**

Bremen ist das kleinste Bundesland Deutschlands. Bremen liegt **an der Weser** und wurde **im 8. Jahrhundert** gegründet. Das ist der wichtigste Hafen Deutschlands. In Brementhafen importiert man Tee, Kaffee, Tabak und Baumwolle. In Bremen gibt es viele Sehenswürdigkeiten. Neben dem Rathaus steht das Denkmal der Stadtmusikanten: Tierfiguren nach dem Märchen der Brüder Grimm. Es ist das Wahrzeichen für Bremen. Der Sankt – Petri – Dom ist sehr schön. Er ist schon 1200 Jahre alt. Das Überseemuseum ist eines der meist besuchten deutschen Museen. Es ist in der Tradition der Kolonialmuseen eingerichtet. Hier kann man ein Südfischerdorf unter Palmen, einen japanischen Garten, einen Tempel aus Birna und eine Jurte aus der Mongolei sehen. Bremen ist eine sehr grüne Stadt. Man kann die berühmte Kunsthalle besuchen. Die wichtigste Straße heißt Böttcherstraße. Das ist eine Museen- und Ladenstraße. Sehr schön ist auch das Renaissance-Rathaus mit dem gastlichen Weinkeller. Am Marktplatz steht die Rolandsäule. Sie ist 10 Meter hoch. Die Säule gilt als Symbol der Stadtfreiheiten und Rechte. Sehr bekannt ist auch die Liebfrauenkirche. Der älteste Stadtviertel Bremens heißt Schnoor. Hier stehen seit 16. Jahrhundert die Häuser der Fischer und Handwerker.

## **Dresden**

Dresden ist die Hauptstadt des Bundeslandes Sachsen. Sie liegt **an der Elbe**. Man nennt Dresden das Elbflorenz. Die Stadt wurde **im 13. Jahrhundert** gegründet. Dresden ist auch ein großes Industriezentrum. Die Stadt ist auch als ein Kulturzentrum und eine Schatzkammer der Kunst bekannt. Die Dresdener Gemäldegalerie ist eine der bekanntesten Galerien der Welt. Ein Teil der Sammlung ist über 400 Jahre alt. In der Dresdener Gemäldegalerie befinden sich

die Werke deutscher, italienischer, französischer spanischer, englischer und anderer europäischer Meister: die Bilder von Raffael, Rembrandt, Rubens. Der Zwinger ist ein herrliches Baudenkmal aus dem 18. Jahrhundert. Er besteht aus schönen Pavillons, Galerien. Besonders beeindruckend ist das Kronentor, durch das wir den Zwinger betreten haben. Einen unvergesslichen Eindruck hat auf den Leuten “Die Sixtinische Madonna” von Raffael gemacht. Millionen Besucher besichtigen die Semper-Oper, das Schloss Pillnitz. Dresden ist heute eine Stadt der Wissenschaft, der Kunst und der Musik. Dort gibt es die Technische Universität, verschiedene Hochschulen, bedeutende Bibliotheken. Die Staatstheater Dresdens sind sehr populär.



## Unser Heimatführer



*Kirow-Straße*



*Tscheljabinsker Zoo*



*Heimatmuseum*



*Opernhaus*

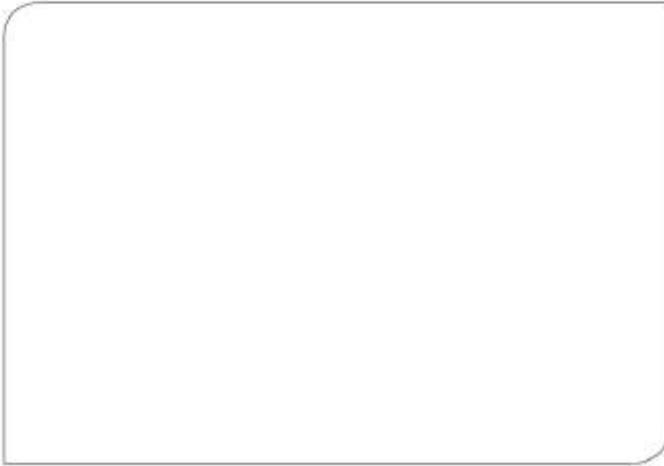
Dort, wo deine Heimat ist, ist bestimmt eine Menge los. Es gibt sicher Sportvereine, Spielplätze und Museen oder Orte, wo man Feste feiern kann, ein Denkmal vielleicht. Doch manchmal weiß man selbst gar nicht genau, was man wo erleben und anschauen kann. Oder welche Besonderheiten es nur bei euch gibt und sonst nirgends. Deshalb heißt es jetzt:

### **Gestaltet euren eigenen Heimatführer!**

**Überlegt zuerst gemeinsam, was auf jeden Fall in eurem Heimatführer aufgeführt werden soll:** Welche spannenden Orte gibt es, welcher Verein macht tolle Angebote? Welche Feste sollte man nicht verpassen? Und welche interessanten Bräuche gibt es?

### **Füllt zu jedem Thema einen Steckbrief aus.**

- **Bildet Arbeitsgruppen.** Jede Gruppe recherchiert im Internet Informationen zu einem interessanten Ort, Verein, Fest oder Brauch. Oder fragt bei Menschen nach, die sich mit diesem Thema gut auskennen. Das können Leute von der Stadt sein oder auch Mitglieder der Vereine.
- **Bei eurer Recherche stoßt ihr bestimmt auf Wissenswertes, das als Tipp in den Steckbrief kommen kann.** An dieser Stelle könnte beispielsweise stehen, ob man an einem Ort wasser-feste Kleidung tragen soll. Oder ist es gut, sich ein bisschen Proviant einzupacken? Ist das Angebot eher etwas für Jüngere? Oder ist das Ziel nur etwas für den Sommer?
- **Zu jedem Steckbrief sollte es natürlich ein Bild geben.** Entweder ihr druckt ein Bild aus dem Internet dazu aus. Oder macht selbst ein Foto. Ihr könnt auch etwas malen, was dazu passt.
- **Zum Schluss wird aus allen Steckbriefen euer selbstgestalteter Heimatführer!** Dazu könnt ihr die Steckbriefe in einen Hefter einsortieren, den ihr noch schön gestalten könnt. Oder ihr macht euch Kopien, bindet sie zu einem Büchlein – für jeden von euch oder zum Verschenken: für Familie und Freunde, mit denen ihr eure Heimat-Tipps teilen wollt oder neue Mitschüler, die eure Heimat so kennenlernen können.



**Steckbrief für  
Museen, Zoos, Sehenswürdigkeiten,  
Theater, Denkmäler**



**Name:** \_\_\_\_\_

**Adresse:** \_\_\_\_\_

**Öffnungszeiten:** \_\_\_\_\_

**Eintritt für Kinder und Erwachsene:** \_\_\_\_\_

**Das kann man sich anschauen:** \_\_\_\_\_

**Tipp:** \_\_\_\_\_