



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

На правах рукописи

ЧАЛАЯ ЕЛИЗАВЕТА АНАТОЛЬЕВНА

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

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:
74,98% авторского текста

Выполнила:
Студентка группы ЗФ-303-142-3-1
Чалая Е. А.

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

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

Челябинск
2023

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОО В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ...	13
1.1. Современное состояние проблемы формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих педагогов дошкольных образовательных организаций в теории и практике педагогического образования.....	13
1.2. Модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих педагогов дошкольных образовательных организаций	23
1.3. Педагогические условия реализации модели формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих педагогов дошкольных образовательных организаций	32
Выводы по главе 1	40
ГЛАВА 2. АПРОБАЦИЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОО И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ЕЁ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ.	41
2.1. Цели и задачи педагогического эксперимента	41
2.2. Реализация модели и педагогических условий её функционирования.....	59
2.3. Анализ результатов педагогического эксперимента.....	65
Выводы по главе 2.....	76
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	79
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	82
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	93

ВВЕДЕНИЕ

Современное дошкольное образование, являющееся первой ступенью в системе общего образования в Российской Федерации, призвано заложить основы общей культуры детям дошкольного возраста, способствовать развитию физических, познавательных, нравственных и творческих качеств личности, сохранению и укреплению здоровья, формированию предпосылок учебной деятельности. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) важнейшей образовательной областью в ДОО является социально-коммуникативное развитие, которому в наибольшей степени способствует обучение детей дошкольного возраста иностранному языку, что, в свою очередь, формирует у дошкольников иноязычные коммуникативные умения. Искомые умения расширяют лингвистический кругозор и границы познания мира посредством приобщения к культуре стран изучаемого языка с целью благоприятной социальной адаптации к мультилингвальной и поликультурной ситуации в современном обществе. Существенную роль в этом играет сформированность ИКК у педагогов дошкольных образовательных организаций.

Актуальность выбранной темы магистерской диссертации обусловлена тем, что сформированность иноязычной коммуникативной компетенции (далее – ИКК) педагогов дошкольного образования зависит от их умений реализовывать речевые намерения, позволяющие установить контакт и взаимопонимание с детьми, информировать и убеждать их, воздействовать на их знания и умения и т.д. В соответствии с ФГОС ВО (44.03.01), педагог должен в полной мере владеть набором речеорганизующих формул, необходимых для совершения «вербальных действий» с дошкольниками, что требует от педагога и обучающихся знаний о принятых нормах речевого поведения, условностей устного иноязычного поведения, а также умений педагога организовывать

профессиональное речевое общение с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания. В связи с чем, возникает необходимость овладения студентами факультетов дошкольного образования средствами, которые помогут им успешно осуществлять оптимальное педагогическое взаимодействие с детьми дошкольного возраста, поскольку в условиях обучения иноязычной речи и подготовки будущих педагогов это позволит качественно подготовить будущих специалистов к ситуациям общения, наиболее приближенным к их будущей профессиональной деятельности с детьми.

Изучением проблемы формирования ИКК занимались такие зарубежные и отечественные исследователи, как М. З. Биболетова, И. Л. Бим, А. А. Бобенко, О. Г. Бырдина, С. М. Казеева, В. В. Сафонова, Е. Н. Соловова, Т. А. Шкерина, А. Н. Щукин и др. Кроме того, данные исследователи определили важность формирования ИКК у студентов в процессе изучения иностранного языка. Также авторы сделали некоторые попытки определить компонентный состав ИКК, однако до настоящего времени они не смогли прийти к общему заключению в ходе решения указанной проблемы. Несмотря на то, что в педагогической и методической литературе есть ряд исследований о приемах и подходах к формированию ИКК будущих педагогов дошкольных образовательных организаций, для практики высшего педагогического образования характерно **наличие противоречий**:

– между законодательно обусловленной необходимостью и социальной востребованностью обучения детей дошкольного возраста иностранному языку и недостаточной систематизированностью методических аспектов иноязычной подготовки дошкольников;

– между необходимостью применения эффективных средств и методов, способствующих успешному формированию ИКК педагогов дошкольных образовательных организаций, и недостаточной их

практической разработанностью в системе высшего педагогического профессионального образования;

– между прописанными в стандарте требованиями к ИКК будущих педагогов и низким уровнем сформированности искомой компетенции на практике.

Выявленные противоречия привели к формулировке **проблемы исследования**: «Какие способы формирования ИКК будущих педагогов ДОО в вузе являются наиболее эффективными?». Обоснованная актуальность, выявленные противоречия и проблема исследования привели к формулировке темы: «Формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущих педагогов дошкольных образовательных организаций»

Цель исследования – обоснование, разработка и апробация модели формирования ИКК будущих педагогов дошкольных образовательных организаций и выделение педагогических условий её эффективного функционирования в процессе обучения иностранному языку будущих педагогов ДОО в педагогическом вузе.

Объект исследования – обучение иностранному языку будущих педагогов ДОО в педагогическом вузе.

Предмет исследования – процесс формирования ИКК будущих педагогов дошкольных образовательных организаций в педагогическом вузе.

Гипотеза исследования: формирование ИКК будущих педагогов дошкольных образовательных организаций в педагогическом вузе будет более эффективным, если:

1) будет разработана и внедрена в образовательный процесс модель формирования ИКК будущих педагогов ДОО, основанная на совокупности подходов: системного, коммуникативно-деятельностного и компетентностного, которая включает компоненты - языковой, речевой, компенсаторный, построена на принципах профессионально-

ориентированной направленности, коммуникативной направленности, проблемной ситуативности, деятельностного характера обучения иностранному языку;

2) будут определены и реализованы педагогические условия реализации модели, такие как:

– использование аутентичного учебного контента;

– доминирование в ходе обучения активных и интерактивных методов обучения;

– профессионально-мотивированная ориентация студентов в процессе изучения иностранного языка.

Задачи исследования:

1) определить сущность и содержание проблемы формирования ИКК будущих педагогов дошкольных образовательных организаций в теории и практике педагогического образования;

2) разработать и апробировать модель формирования ИКК будущих педагогов дошкольных образовательных организаций, обучающихся в педагогическом вузе;

3) выявить и обеспечить педагогические условия реализации модели формирования ИКК будущих педагогов дошкольных образовательных организаций;

4) определить критериально-диагностический инструментарий и провести диагностику уровня сформированности ИКК у будущих педагогов дошкольных образовательных организаций;

5) провести опытно-экспериментальную работу по формированию ИКК у будущих педагогов дошкольных образовательных организаций, проанализировать её результаты.

Методы исследования:

– теоретические: анализ методической, психологической и педагогической литературы по проблеме исследования, обобщение, систематизация, сравнение педагогического опыта;

– эмпирические: графическое представление данных, педагогический эксперимент, тестирование, опрос, количественный и качественный анализ результатов исследования, методы математической обработки данных.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

– концепции и положения системного подхода таких исследователей, как L. von Bertalanffy, D. Easton, В. Г. Афанасьев, В. С. Данилова, Т. А. Ильина, Н. Н. Кожевников, З. Ш. Тухтаева, Н. М. Яковлева и др;

– принципы и идеи коммуникативно-деятельностного подхода таких исследователей, как J. Dewey, Э. Г. Азимов, И. Л. Бим, И. А. Зимняя, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Щукин и др;

– теоретические наработки компетентностного подхода таких авторов, как Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Д. А. Иванов, Е. Я. Коган, О. Е. Лебедев, И. П. Мединцева и др;

– исследования понятия «коммуникация» таких авторов, как A. L. Sillars, P. Vangelisti, Г. М. Андреева, М. С. Андрианов, С. В. Бориснев, Е. П. Ильин, И. П. Яковлев и др;

– исследования понятий «компетенция», «компетентность» таких авторов, как О. В. Кудряшова, А. В. Хуторской, В. Д. Шадриков и др;

– научные труды, посвященные коммуникативной компетенции, таких ученых, как И. Л. Бим, И. А. Зимняя, В. В. Сафонова и др;

– работы, изучающие коммуникативную иноязычную компетенцию, ее компонентный состав, таких ученых и лингвистов, как D. N. Hymes, М. З. Биболетова, И. Л. Бим, А. А. Леонтьев, В. В. Сафонова, Е. Н. Соловова, А. Н. Щукин и др.

Структура работы включает введение, две главы по три параграфа в каждой, заключение, список использованных источников и приложения. Во введении обоснована актуальность темы магистерской диссертации, ее цель, объект и предмет, гипотеза и задачи. Также во введении определены

методологические основы, представлены методы исследования и рассмотрены составные элементы структуры исследования. В первой главе раскрываются теоретические основы формирования ИКК будущих педагогов дошкольных образовательных организаций в теории и практике педагогического образования, разрабатывается модель и выявляются педагогические условия ее функционирования.

Вторая глава описывает реализацию педагогического эксперимента, в ней ставится цель опытно-экспериментальной работы, определяется уровень сформированности ИКК будущих педагогов дошкольного образования, апробируется модель, которая обеспечивается педагогическими условиями, способствующими формированию ИКК студентов факультета подготовки педагогов дошкольного образования. По результатам данного эксперимента проводится анализ и оценка эффективности разработанной модели и педагогических условий ее апробации. Заключение исследования включает в себя подведение итогов проведенного педагогического эксперимента, формулировку основных выводов.

Список использованных источников состоит из наименований работ российских и зарубежных исследователей, методистов, педагогов, лингвистов, а также перечня монографий, диссертаций и статей, в том числе, с использованием интернет-источников, а также из иного материала, который использовался в ходе написания данной исследовательской работы.

База исследования – Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет.

1 этап был посвящён анализу литературы. На этом этапе уточнялся понятийно-категориальный аппарат исследования, выявлялись критерии и показатели сформированности ИКК будущих педагогов ДОО, проводился констатирующий эксперимент на выявление уровня сформированности ИКК студентов факультета дошкольного образования

педагогического вуза.

2 этап включал обоснование выбора теоретико-методологических подходов, разработку и внедрение модели формирования ИКК будущих педагогов дошкольных образовательных организаций, осуществление формирующего этапа эксперимента.

3 этап содержал проведение завершающего этапа эксперимента, анализ и обобщение результатов экспериментальной работы, оформление текста диссертации.

На защиту выносятся следующие положения:

– иноязычная коммуникативная компетенция – это способность и реальная готовность индивида осуществлять иноязычное общение с носителями языка, а также умение представлять ее в процессе общения. Иноязычная коммуникативная компетенция включает в себя следующие компоненты – языковой компонент (знание и владение языковыми средствами изучаемого языка), речевой компонент (умение осуществлять речевую деятельность на иностранном языке), компенсаторный компонент (умение выходить из положения при наличии дефицита языковых средств).

– модель формирования ИКК будущих педагогов дошкольных образовательных организаций функционирует на основе принципов – профессионально-ориентированной направленности, проблемной ситуативности, коммуникативной направленности и деятельностного характера обучения иностранному языку и состоит из блоков – нормативно-целевого, организационно-содержательного, операционно-деятельностного и контрольно-оценочного.

– педагогическими условиями функционирования разработанной системы выступают:

- 1) использование аутентичного учебного контента;
- 2) доминирование в ходе обучения активных и интерактивных методов обучения;
- 3) профессионально-мотивированная ориентация студентов в

процессе изучения иностранного языка.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1) определено комплексное сочетание теоретико-методологических подходов – системного, деятельностного, компетентностного;

2) разработана модель формирования ИКК будущих педагогов дошкольных образовательных организаций, построенная на основе системного, коммуникативно-деятельностного и компетентностного подходов, включающая компоненты: языковой, речевой, компенсаторный и принципы профессионально-ориентированной направленности, проблемной ситуативности, коммуникативной направленности и деятельностного характера обучения иностранному языку.

3) выявлены и обоснованы педагогические условия – использование аутентичного учебного контента, доминирование в ходе обучения активных и интерактивных методов обучения, профессионально-мотивированная ориентация студентов в процессе изучения иностранного языка.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

– проанализировано современное состояние исследуемой проблемы формирования ИКК будущих педагогов ДОО в теории и практике педагогического образования, уточнены понятия «компетенция», «коммуникация», «профессиональная компетенция», «иноязычная коммуникативная компетенция»;

– с опорой на совокупность системного, деятельностного и компетентностного подходов, разработаны методологические основы формирования ИКК будущих педагогов дошкольных образовательных организаций;

– выявлены структурные компоненты ИКК – языковой, речевой, компенсаторный;

– определены принципы реализации модели формирования ИКК будущих педагогов дошкольных образовательных организаций –

профессионально-ориентированной направленности, проблемной ситуативности, коммуникативной направленности и деятельностного характера обучения иностранному языку;

– определены блоки модели формирования ИКК будущих педагогов дошкольных образовательных организаций: нормативно-целевой, организационно-содержательный, операционально-деятельностный и контрольно-оценочный;

– обоснованы педагогические условия функционирования разработанной модели формирования ИКК будущих педагогов дошкольных образовательных организаций – использование аутентичного учебного контента, доминирование в ходе обучения активных и интерактивных методов обучения, профессионально-мотивированная ориентация студентов в процессе изучения иностранного языка.

Практическая значимость проведённого исследования состоит в том, что:

– разработана и внедрена в образовательный процесс студентов факультета дошкольного образования ЮУрГГПУ модель формирования ИКК будущих педагогов дошкольных образовательных организаций;

– выявлены и апробированы педагогические условия, обеспечивающие эффективное функционирование модели формирования ИКК у студентов факультета дошкольного образования;

– разработаны критерии и уровни сформированности ИКК.

Достоверность и обоснованность результатов и выводов исследования обеспечиваются опорой на фундаментальные исследования в области педагогики и психологии, а также на нормативно-правовые документы и современный научный опыт в области исследуемой проблемы; использованием достоверных теоретических и эмпирических методов, соответствующих цели и задачам исследования; корректной организацией и длительностью опытно-экспериментальной работы; поэтапной проверкой и статистической обработкой полученных

результатов; подтверждением выдвинутой гипотезы результатами апробации модели и педагогических условий ее эффективного функционирования.

Апробация и внедрение результатов исследования: Основные положения и результаты исследования были отражены в публикациях автора: статья по теме «Роль дифференцированного подхода в процессе развития коммуникативной компетенции», опубликованная в «Международном научном журнале «Символ науки»» (2021), статья «Формирование коммуникативной компетенции будущих педагогов в процессе изучения иностранного языка», опубликованная в «Научном электронном журнале «Матрица научного познания» (2022).

ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОО В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Современное состояние проблемы формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих педагогов дошкольных образовательных организаций в теории и практике педагогического образования

Освоение ИКК в профессиональной сфере имеет определенные трудности, поскольку требуется использование современных методов и технологий обучения. Другими словами, возникает необходимость в создании новых моделей и выявлении условий взаимодействия с преподавателем, что позволит студентам получить достаточный опыт решения коммуникативных задач разного уровня сложности для дальнейшей профессиональной деятельности [10, с. 192].

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (44.03.01) для бакалавров (Педагогическое образование. Дошкольное образование), иностранный язык является обязательной дисциплиной в системе высшего профессионального обучения. Кроме того, сущность дисциплины «Иностранный язык» заключается в формировании ИКК будущего выпускника в профессиональной деятельности. Также в ФГОС ВО указано, что под понятием «иноязычная коммуникативная компетенция» понимается способность индивида к полноценному иноязычному взаимодействию. В связи с чем, можно констатировать, что основной целью иноязычного образования будущих педагогов является формирование ИКК в профессиональной сфере [54].

Многие зарубежные и отечественные исследователи занимались

изучением сущности и содержания ИКК, такие как И. Л. Бим [9], С. Н. Захарова [26], С. М. Казеева [34], О. В. Кудряшова [39], В. В. Сафонова [60] и др., однако они так и не смогли прийти к единой трактовке данного понятия.

Поэтому, необходимо определить понятийно-категориальный аппарат проблемы формирования ИКК у студентов факультета дошкольного образования педагогического вуза, а именно, рассмотреть такие понятия, как «компетенция», «коммуникация», «профессиональная компетенция», «иноязычная коммуникативная компетенция» студентов факультета дошкольного образования педагогических вузов. Понятийно-категориальный аппарат исследуемой проблемы формирования ИКК у студентов факультета дошкольного образования педагогических вузов представлен в Таблице 1.

Таблица 1 – Понятийно-категориальный аппарат проблемы формирования ИКК у студентов факультета дошкольного образования педагогического вуза

Понятие «компетенция»	Понятие «коммуникация»	Понятие «профессиональная компетенция»	Понятие «иноязычная коммуникативная компетенция»
В.Д. Шадриков: под компетенцией понимает готовность индивида к практической деятельности для решения определенных задач на основе имеющихся знаний, умений и навыков [46, с. 29].	И. П. Яковлев под коммуникацией понимает целенаправленный процесс взаимодействия в современном обществе [84, с. 103].	В. Г. Боброва под профессиональной компетенцией понимает наличие у индивида профессиональных знаний и умений, а также личностных качеств для эффективного их применения в практической деятельности [11, с. 53].	А. А. Леонтьев под иноязычной коммуникативной компетенцией понимает способность индивида оперировать средствами изучаемого языка в соответствии с целями и ситуацией общения в профессиональной деятельности [44, с. 12].

Продолжение таблицы 1

Понятие «компетенция»	Понятие «коммуникация»	Понятие «профессиональная компетенция»	Понятие «коммуникативная иноязычная»
О. В. Кудряшова под компетенцией понимает внутреннюю готовность индивида к взаимодействию с другими субъектами деятельности при наличии у него определенных личностных качеств [39, с. 28].	С. В. Бориснев под коммуникацией понимает процесс передачи и восприятия информации посредством разнообразных коммуникативных средств и методов [12, с. 33].	А. А. Печеркина под профессиональной компетенцией понимает совокупность профессиональных качеств и компетенций, позволяющих рассматривать её как полиструктурный, многофункциональный социально-психологический феномен [52, с. 71].	А. Н. Щукин под иноязычной коммуникативной компетенцией понимает способность индивида осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения [81, с. 209].
А. В. Хуторский под компетенцией понимает наличие у индивида знаний, умений, навыков и личностных качеств, необходимых ему для эффективного осуществления своей профессиональной деятельности [69, с. 61].	М. С. Андрианов под коммуникацией понимает смысловой аспект социального взаимодействия с субъектами коммуникации [2, с. 71].	Е. П. Ильин под профессиональной компетенцией понимает готовность индивида эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность на основе имеющихся знаний и практического опыта [32, с. 84].	И. Л. Бим под иноязычной коммуникативной компетенцией понимает способность и реальную готовность индивида осуществлять иноязычное общение с носителями языка, а также умение представлять ее в процессе общения [9, с. 37].
	Уилфрид Силларс, Анита Вангелисти под коммуникацией понимают способ взаимодействия для обмена информацией и опытом [94, с. 110].		В. В. Сафонова под иноязычной коммуникативной компетенцией понимает уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками, умениями для успешного речевого взаимодействия с окружающими людьми [60, с. 109].

Таким образом, в результате анализа понятийно-категориального аппарата данного диссертационного исследования, можно сделать вывод, что в рамках изучаемой темы мы придерживаемся понятия А.В. Хуторского, который под компетенцией понимает совокупность взаимосвязанных друг с другом знаний, умений, навыков и личностных качеств, позволяющих будущему специалисту эффективно осуществлять профессиональную деятельность [69, с. 61]. Кроме того, в данном случае, понятие «компетентность» является более общим в сравнении с понятием «компетенция», что обусловлено целостностью характера и способностью индивида осуществлять определенный род работы. Также в указанном исследовании мы разграничиваем друг от друга такие понятия, как «компетентность» и «компетенция», поскольку главным отличием является то, что «компетентность» более широкое понятие, так как подразумевает под собой способность индивида обладать одновременно несколькими компетенциями [65, с. 71].

Следовательно, термин «компетентность» является более общим в сравнении с компетенцией. Данной позиции придерживаются такие исследователи, как Э. Ф. Зеер [28], Л. М. Митина [50], Е. Н. Соловова [62], С. Е. Шишов [75] и др.

Проанализировав существующие в научной литературе подходы к трактовке термина «коммуникация», мы пришли к выводу о том, что, наиболее точно дает трактовку понятия «коммуникация» М. С. Андрианов, для которого она представляется как смысловой аспект социального взаимодействия, имеющий сознательное и целесообразное влияние на взгляды и мировоззрение своего оппонента, построенное преимущественно на рациональной основе [2, с. 71].

В своем исследовании под профессиональной компетенцией мы будем рассматривать совокупность теоретических знаний, а также профессиональных умений, оказывающих положительное воздействие на активное проявление способностей и инициативности личности в процессе

реализации профессиональной деятельности.

В результате анализа трактовок понятия «иноязычная коммуникативная компетенция» в рамках темы данного диссертационного исследования мы придерживаемся определения И. Л. Бим. Автор под понятием «иноязычная коммуникативная компетенция» понимает специфический вид профессиональной компетенции будущего специалиста на основе коммуникативного иноязычного взаимодействия в будущей профессиональной сфере [9, с. 37].

В настоящее время данный понятийно-категориальный аппарат можно расширить такими понятиями, как «педагог», «студент педагогического вуза», «компоненты коммуникативной иноязычной компетенции», «формирование» и «формирование иноязычной коммуникативной компетенции».

Б. М. Бим-Бад понятие «педагог» рассматривает с точки зрения следующих аспектов, представленных на рисунке 1 [9, с.44].

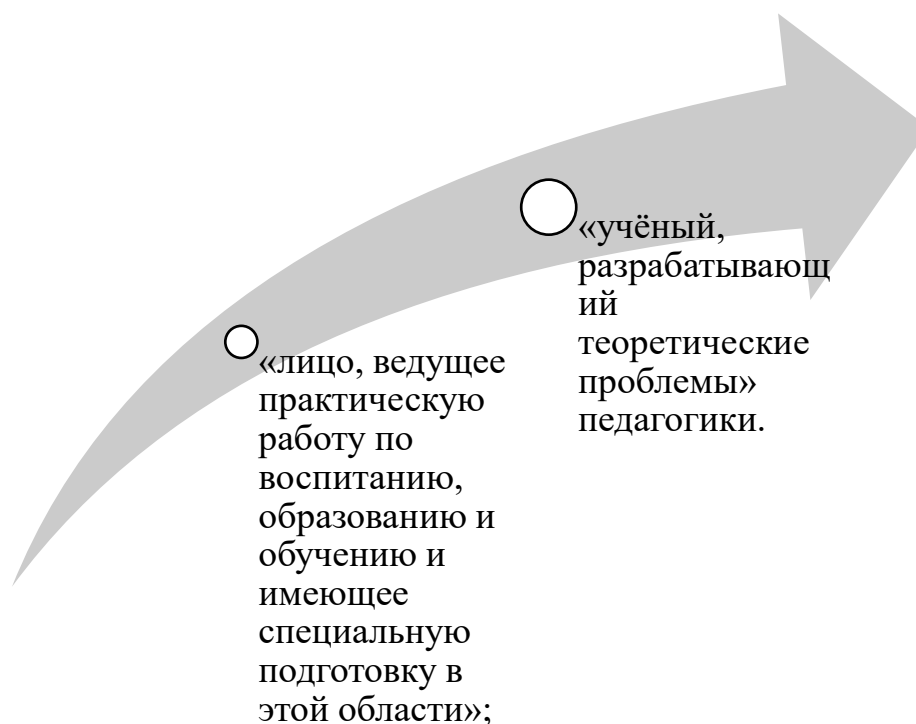


Рисунок 1 – Трактовка понятия «педагог» Б. М. Бим-Бадом

Следовательно, становление студента педагогического вуза в

педагогической сфере представляет собой целенаправленный и трудоемкий процесс преобразования личности студента ввиду приобретаемых профессионально-значимых качеств и компетенций.

Стоит отметить, что в ходе обучения в педагогическом вузе будущий педагог получает базовые знания для дальнейшего профессионального роста, поскольку он не только знакомится с будущей профессией, но и приобретает опыт реального профессионального взаимодействия с другими людьми [61, с. 79].

В связи с чем, можно констатировать, что студент педагогического вуза должен обладать следующими качествами, которые можно объединить в три взаимосвязанных и взаимодополняющих комплекса: общегражданские качества; качества, определяющие специфику профессии преподавателя; специальные знания, умения и навыки по преподаваемому предмету:

- высокий уровень гражданской ответственности и социальной активности;
- достаточный интеллектуальный уровень, мотивация и умение взаимодействовать с людьми;
- готовность к созданию нового и принятию решений;
- готовность к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию [73].

Исследованиями компонентного состава ИКК занимались как отечественные, так и зарубежные ученые, такие как И. Л. Бим [9], В. М. Вергасов [19], Н. И. Гез [88], Н. В. Захарченко [27], И. А. Зимняя [29], М. Канали [91], А. А. Леонтьев [44], Д. Савиньон [97], Д. Хаймс [94], и др. Однако, проанализировав ряд работ, посвященных данной проблеме, мы пришли к выводу, что до сих пор нет единого определения её составляющих. Другими словами, исследователи подходят к описанию структуры компонентного состава ИКК с позиций собственных интересов (объективная точка зрения), а также выделяют в ней то, что на их взгляд

представляет особую важность [70, с. 21].

Так, например, И. Л. Бим выделяет следующие компоненты ИКК, представленные на рисунке 2 [9, с. 59].

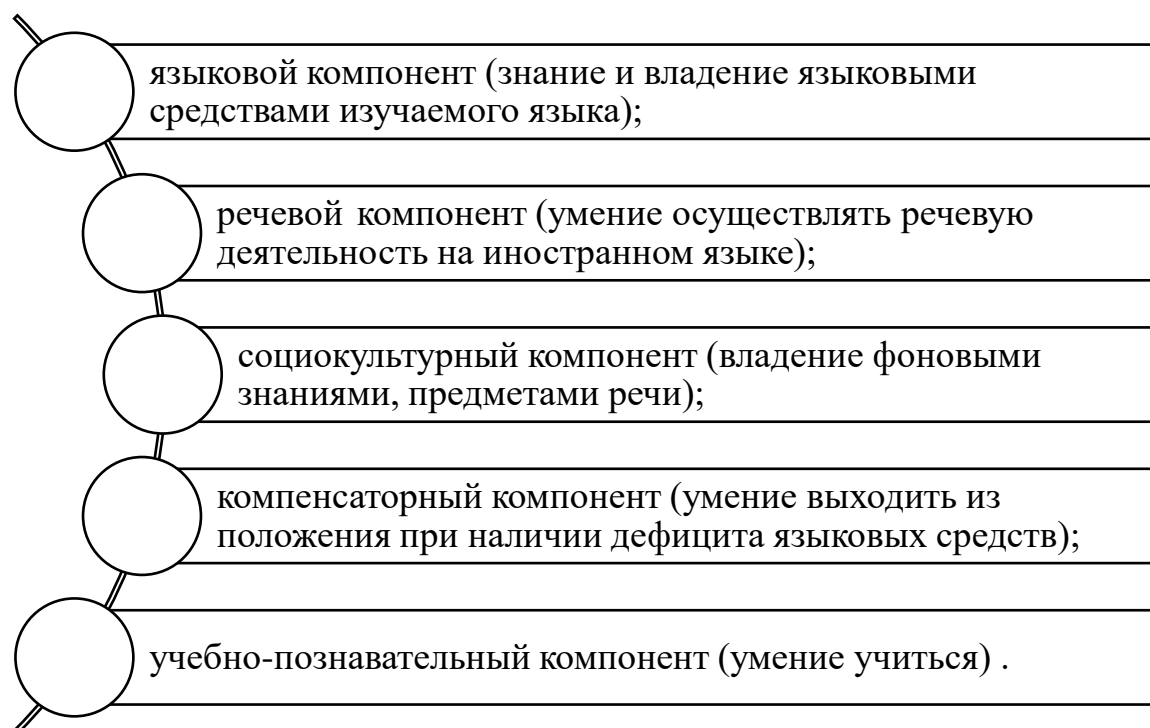


Рисунок 2 – Компоненты ИКК по И. Л. Бим

В свою очередь, В. В. Сафонова включает в структуру ИКК речевую, языковую, социокультурную и компенсаторную компетенции [60, с. 57].

Как считает Е. Н. Соловова, иноязычная коммуникативная компетенция содержит в себе следующие составляющие, представленные на рисунке 3 [6, с. 88].

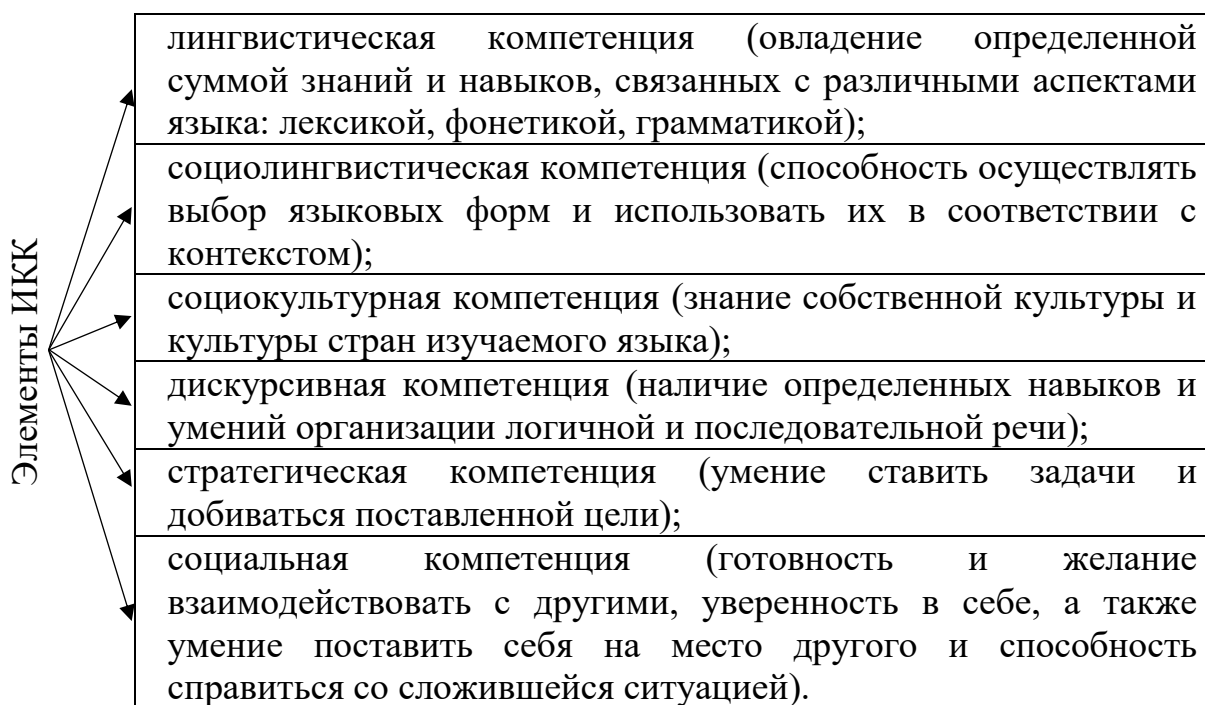


Рисунок 3 – Элементы иноязычной коммуникативной компетенции по Е. Н. Солововой

Таким образом, можно констатировать, что В. В. Сафонова включила в состав ИКК речевую, языковую, социокультурную и компенсаторную компетенции, которые на наш взгляд, являются ключевыми или базовыми, поскольку являются тем минимальным количеством иноязычных компетенций, которым должен владеть выпускник педагогического вуза [60, с. 63].

Стоит обратить особое внимание на тот аспект, что изучение дисциплины «Иностранный язык» на базе факультета дошкольного образования педагогического вуза обусловлено необходимостью использовать полученные знания, умения и навыки в научно-исследовательской и будущей профессиональной деятельности и преследует следующие цели, представленные на рисунке 4 [71, с. 145].

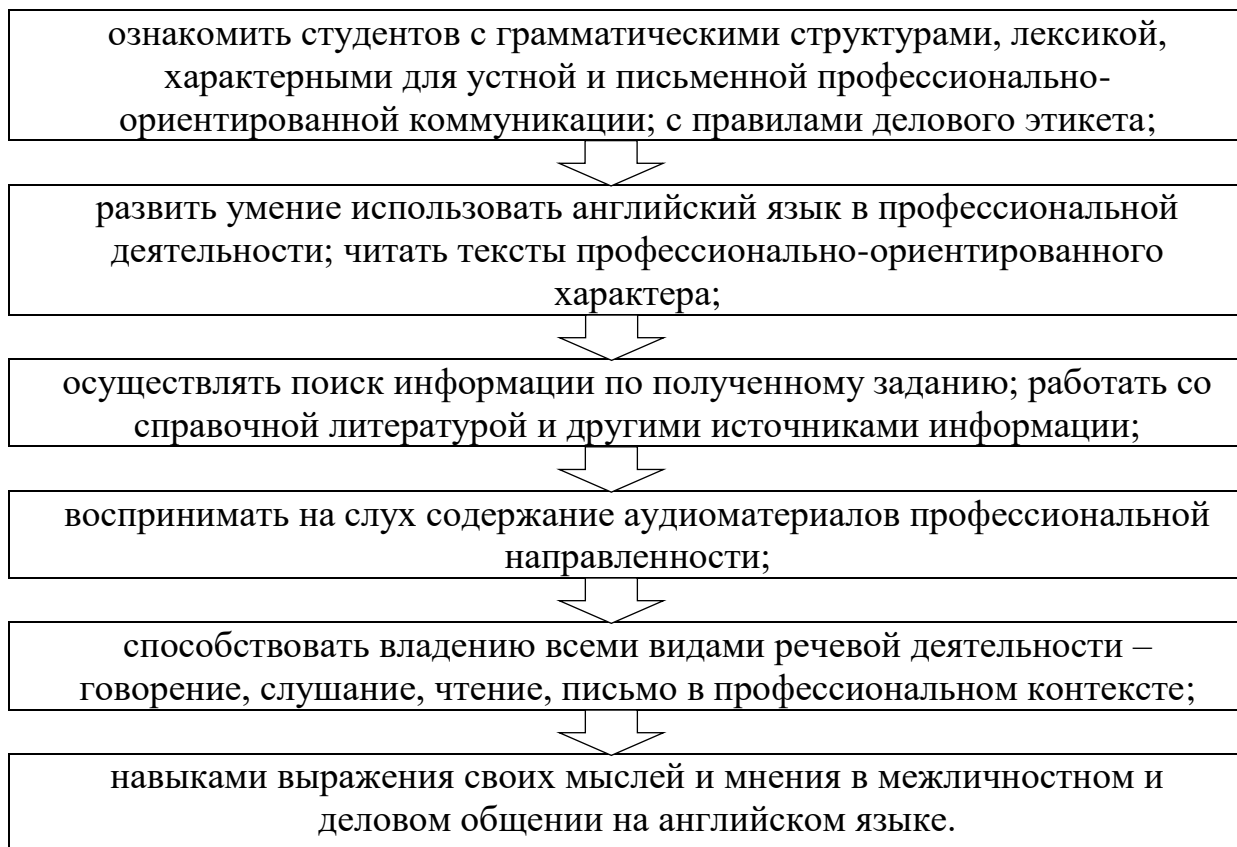


Рисунок 4 – Ключевые цели дисциплины «Иностранный язык» на базе факультета дошкольного образования педагогического вуза для формирования ИКК студентов

Следовательно, иноязычная коммуникативная компетенция студента педагогического вуза выступает в качестве специфического вида профессиональной компетенции будущего специалиста, обеспечивающий самостоятельную реализацию коммуникативного иноязычного взаимодействия в будущей педагогической деятельности. Само по себе понятие «формирование» определяется как придание определенной формы и законченности чему-либо [45, с. 51].

Как считает В. Г. Крысько, формирование – это процесс становления личности в результате воздействия различных факторов, достижение зрелости, позволяющей успешно и ответственно выполнять разнообразные социальные роли. В связи с чем, под формированием ИКК у студентов

педагогического вуза следует понимать положительные количественные и качественные изменения структуры компетенции и функционирование ее структурных элементов в целенаправленном образовательном процессе профессиональной подготовки в высшем учебном заведении [38, с. 77].

Таким образом, в результате анализа современного состояния проблемы формирования ИКК будущих педагогов дошкольных образовательных организаций в теории и практике педагогического образования установлено, что в педагогике и связанных с ней дисциплинах накопился положительный опыт формирования ИКК.

Ключевое для нашего исследование определение «компетенции» дано А. В. Хуторским, который под компетенцией понимает наличие у индивида знаний, умений, навыков и личностных качеств, необходимых ему для эффективного осуществления своей профессиональной деятельности.

Мы опираемся на определение ИКК И. Л. Бим, которая под иноязычной коммуникативной компетенцией понимает способность и реальную готовность индивида осуществлять иноязычное общение с носителями языка, а также умение представлять ее в процессе общения.

Вслед за И. Л. Бим мы трактуем иноязычную коммуникативную компетенцию как способность овладения совокупностью знаний и навыков для иноязычного взаимодействия, основу которой составляют следующие компоненты: языковой, речевой, социокультурный, компенсаторный, учебно-познавательный.

Несмотря на то, что наличие данных исследований и является неплохой предпосылкой для формирования исследуемой нами компетенции, их результаты не могут быть перенесены механически в наше исследование. Кроме того, анализ подготовки студентов факультетов дошкольного образования педагогических вузов определил, что на сегодняшний день отсутствует целостная модель становления исследуемой компетенции, а также не разработан комплекс педагогических условий её

эффективного функционирования. Ограниченная научно-методическая разработанность проблемы привела нас к необходимости создания целостной эффективно функционирующей модели формирования ИКК будущих педагогов дошкольных образовательных организаций.

1.2. Модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих педагогов дошкольных образовательных организаций

Как мы выяснили ранее, в процессе обучения в вузе у будущих выпускников педагогических вузов должна формироваться иноязычная коммуникативная компетенция, которая необходима для их будущей профессиональной деятельности. В процессе профессиональной подготовки студентов необходимо стремиться к достижению такого уровня сформированности у них ИКК, при котором они смогут выстроить такие отношения с будущими коллегами, результатом которых будет достижение сотрудничества [56, с. 23].

Недостаточная освещенность данной проблемы привела нас к разработке модели формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов факультета дошкольного образования.

Для начала дадим трактовку понятию «модель» и «моделирование» с точки зрения разных исследователей, поскольку в настоящее время нет единого общего определения данного понятия.

Как считает С. А. Бешенков понятие «модель (в пер. с лат. *modulus*, схема, изображение) представляет собой искусственно созданный объект в виде схемы, знаковых форм, графических элементов или формул, который, отображает и воспроизводит в более простом виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта [7, с. 639].

О. Г. Бырдина под моделью понимает способ представления результатов исследования, объединённых в единую, последовательную

систему [15, с. 93].

Поскольку модель является основным понятием процесса моделирования, то оно достаточно широко применяется в разных областях научного знания. Метод моделирования исследовали в своих трудах многие ученые – В. Г. Афанасьев, А. П. Беляева, В. П. Беспалько, В. А. Веников, Б. А. Глинский, В. П. Давыдов, А. Н. Дахин, О. Х. Рахимов, Г. В. Суходольский, В. А. Штофф, П. Г. Щедровицкий и др. Рассмотрим трактовку данного понятия с позиции разных исследователей и ученых.

Как считает Г. В. Суходольский, моделирование – это процесс создания моделей, при котором существующая система моделируется и видоизменяется посредством использования различных средств [64, с. 51].

В свою очередь, П. Г. Щедровицкий придерживается мнения относительно того, что для успешного моделирования необходимо спроектировать и представить вид будущего проекта или продукта, а также определить способы и виды преобразований, необходимых для достижения конечного результата [80, с. 29].

Модель формирования ИКК у студентов факультета дошкольного образования представляет собой взаимосвязанный и целостный процесс, включающий в себя совокупность определенных блоков, реализация которых происходит в определенной последовательности. Основные блоки модели формирования ИКК у будущих педагогов дошкольных образовательных организаций и содержание блоков представлены на рисунке 5 [83, с. 63].



Рисунок 5 – Основные блоки модели формирования ИКК уровня подготовки бакалавриат, направление подготовки: Педагогическое образование, направленность «Дошкольное образование»

Стоит отметить, что основными теоретико-методологическими подходами в педагогике являются:

- системный – Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин, В. А. Якунин;
- деятельностный – И. Б. Ворожцова, А.Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн;
- компетентностный – О.Е. Лебедев, Г. Н. Сериков, А. С. Хуторской;
- личностный – Ш. А. Амонашвили, И. А. Зимняя, К. Роджерс;
- культурологический – Б. М. Бим-Бад, Е. В. Бондаревская, М. С. Каган, Н. Б. Крылова [78 с. 123].

Для разработки модели формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов факультета дошкольного образования мы определили следующую совокупность теоретико-методологических подходов:

1. Системный подход – позволяющий разработать целостную модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов факультета дошкольного образования, выявить структурно-компонентный состав и внутренние связи модели [66];

2. Коммуникативно-деятельностный подход – позволяющий определить наиболее оптимальные условия развития личности в процессе деятельности, так как формирование компетенции у обучающихся возможно только в учебном процессе [82];

3. Компетентностный подход – позволяющий определить характеристику и наполнение формируемой нами компетенции [47, с. 60].

Аргументировать выбор нам позволит анализ содержания каждого из перечисленных подходов.

Основы системного подхода были разработаны в трудах главного идеолога этого направления за рубежом Л. фон Бертаманфи, а также группой его последователей – Р. Л. Акофом, М. Месаревичем, А. Раппопортом, Р. Уотерманом и др. Системный подход представляет собой определенный этап в развитии методов познания, исследовательской и конструкторской деятельности, способов описания и объяснения природы анализируемых или искусственно создаваемых объектов [6, с. 57].

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

[33, с. 15].

Однако данный подход не выделяет деятельностные характеристики нашей модели, отсюда возникает необходимость использования коммуникативно-деятельностного подхода. Основы данного подхода были заложены в трудах психологов И. А. Зимней [29], А. Н. Леонтьева [44], С. Л. Рубинштейна [57], и др. Рассмотрим определение понятия «коммуникативно-деятельностный подход», которое даётся в педагогической энциклопедии: коммуникативно-деятельностный подход – это «современный подход к обучению, рассматриваемый в качестве теоретической базы построения системы обучения неродному языку. Он ориентирует занятия по языку на обучение общению, использование языка с целью обмена мыслями и идеями [57 с. 74].

В настоящее время коммуникативное образование приобретает свой собственный статус, предъявляются новые требования к изучению иностранных языков, а именно, умение решать личностные и профессиональные задачи при помощи иностранного языка [36, с. 13]. Таким образом, для многих людей иностранный язык сегодня перестал быть самоцелью. Такой подход к обучению и является, на наш взгляд, действенным, поскольку ключевой задачей обучения иностранному языку является формирование иноязычной коммуникативной компетенции.

Таким образом, коммуникативно-деятельностный подход позволяет рационально использовать резервный потенциал традиционных и современных методов обучения. Все это позволяет сделать вывод о безграничных возможностях и перспективности использования коммуникативно-деятельностного подхода в формировании иноязычной коммуникативной компетенции [48, с. 557].

Системный и коммуникативно-деятельностный подходы способствуют выявлению структурных и деятельностных характеристик разработанной нами модели. Однако для четкого представления содержания иноязычной коммуникативной компетенции, нам необходим

компетентностный подход [58, с. 73].

Компетентностный подход рассматривается в качестве основы профессионального образования, а также связующего звена между образовательным процессом и интересами конкретных работодателей, неотъемлемой части управления качеством образования [49].

Анализ исследований в области компетентностного подхода показал, что результатом его реализации должна стать характеристика формируемых в образовательном процессе компетенций и их содержательная характеристика [79, с. 43].

Таким образом, данный перечень подходов способен изменить сущность и назначение предмета «Иностранный язык», принимая во внимание изменившиеся условия, касающиеся современных потребностей в необходимости применения иностранного языка специалистами не только для установления контакта с их профессиональными коллегами, но и ради постижения культуры [74, с. 312]. Языку отводится в этом профессиональном диалоге культур особая роль. Он начинает выступать как в качестве инструмента, так и адекватного орудия претворения в жизнь всех профессиональных коммуникативных намерений специалиста при вступлении его в контакт со специалистами другой страны и культуры [1, с. 723].

Применительно к теме данного исследования целесообразно выделить группу принципов, обеспечивающих оптимальное функционирование предлагаемой нами модели, представленных на рисунке 6 [14, с. 25].

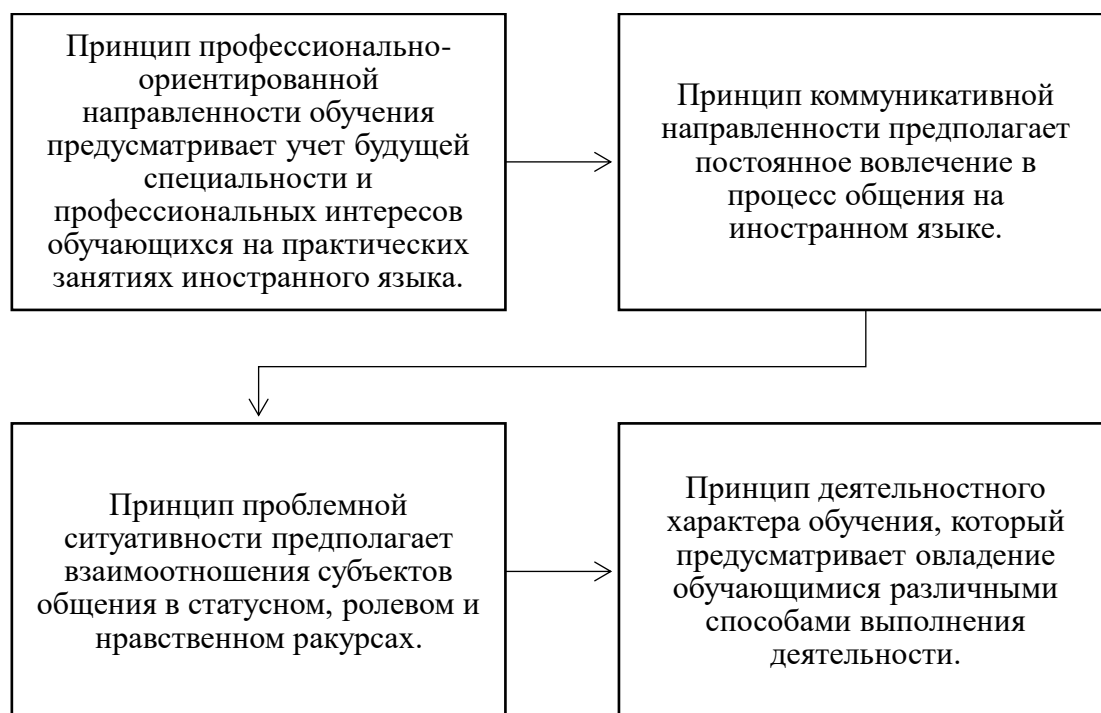


Рисунок 6 – Группы принципов, обеспечивающих оптимальное функционирование модели ИКК студентов факультета дошкольного образования

Вышеуказанные педагогические принципы позволят более полно реализовать комплекс занятий и упражнений в рамках разрабатываемой модели, поскольку они в полной мере определяют цели, задачи и направления формирования ИКК у будущих учителей ДОО.

Организационно-содержательный блок нашей модели представлен тематикой занятий уровня подготовки бакалавриат, направление подготовки: Педагогическое образование, направленность «Дошкольное образование», разработанных на основе аутентичного аудио-, видео-, текстового материалов [72, с. 409].

В операционально-деятельностном блоке модели нами использован ряд частных методик и педагогических приемов. Разработка комплекса заданий обусловлена необходимостью владения коммуникативной составляющей в профессиональной сфере. В основу разработанного комплекса заданий легли аутентичный контент, аудио- и видеоматериалы с возможностью интерактивных форм работы. Кроме того, основу данного

блока составляют традиционные этапы работы с текстом:

1) дотекстовый («brainstorming» и «brainwriting») – используется с целью определения или формулировки речевой задачи для первого прочтения/прослушивания/просмотра, знакомство с темой текста;

2) текстовый (дидактическая игра, вопросно-ответные задания и др.) – используется с целью актуализировать знания и умения по проходимой теме, овладеть стратегиями работы с текстом (просмотровое, ознакомительное, изучающее);

3) послетекстовый (метод симуляций, микротинг и др.) – использовать материал текста в качестве языковой, речевой или содержательной опоры для развития умений говорения и письменной речи [85, с. 63].

В контрольно-оценочном блоке, основываясь на компонентах исследуемой компетенции, определены критерии уровней сформированности компетенции, а также дана характеристика изучаемого явления на каждом выделенном уровне [76, с. 115]. Нами были разработаны показатели сформированности иноязычной коммуникативной компетенции в профессиональной сфере. Данный блок предназначен для оценки эффективности предложенной нами модели формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов факультета дошкольного образования. [77, с. 56]. Он помогает выявить изменения, в процессе формирования данной компетенции. Основу данного блока составляет диагностика исследуемой нами компетенции и определяющая переход от одного блока модели к другому. Таким образом, данный блок неразрывно связан с остальными блоками модели и определяет переходы между ними, так как в процессе реализации модели, преподаватель принимает решение о возврате или переходу к следующему блоку модели [42, с. 31]. Модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов факультета дошкольного образования педагогических вузов представлена на рисунке 7.

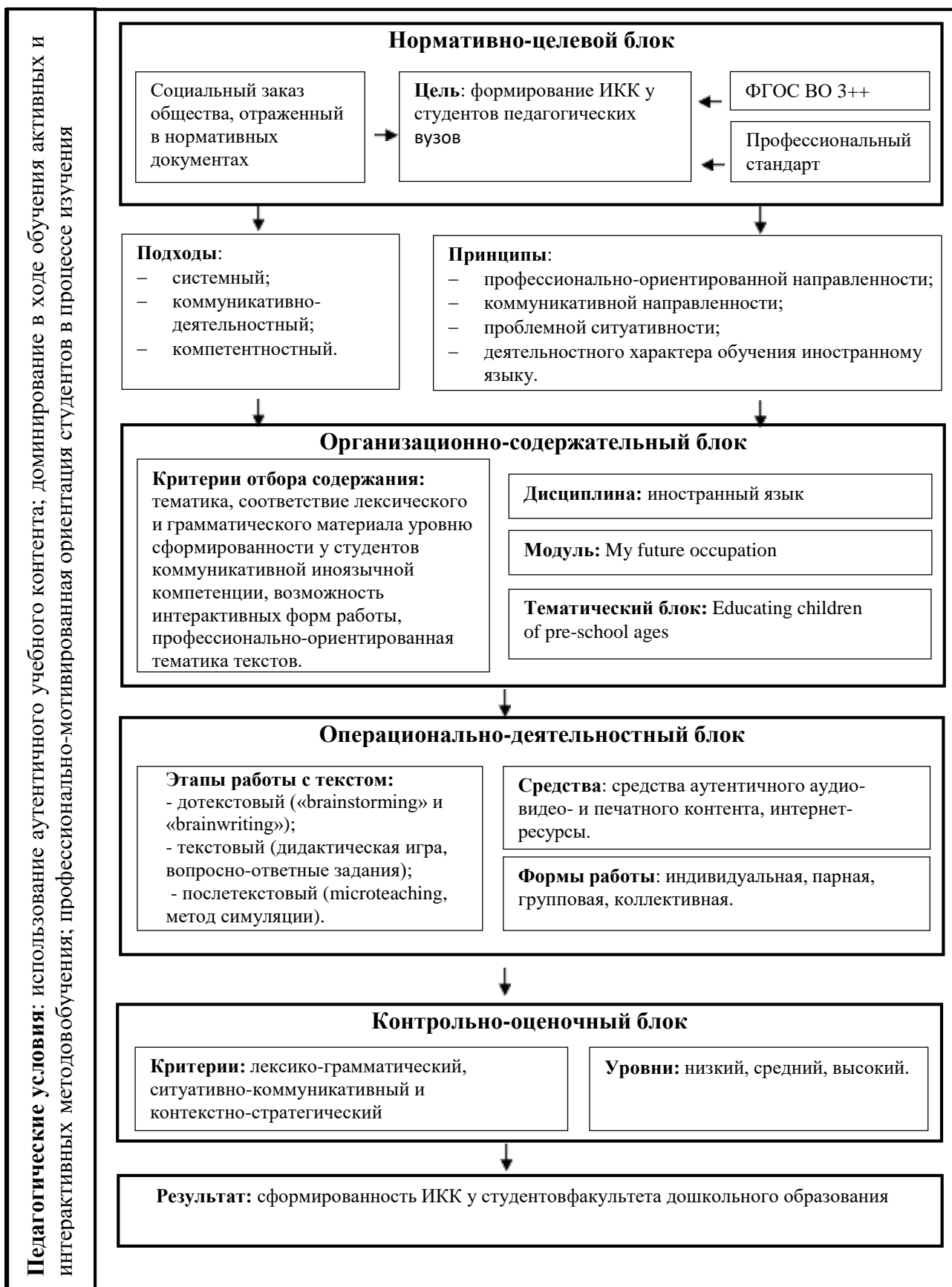


Рисунок 7 – Модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов факультета дошкольного образования

Таким образом, модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов факультета дошкольного образования включает в себя реализацию трех методологических подходов, а также структуру, состоящую из следующих блоков: нормативно-целевой, организационно-содержательный, операционально-деятельностный и контрольно-оценочный. Кроме того, модель характеризуется открытостью, то есть способностью к развитию и взаимодействию с внешней средой, целостностью – интеграцией целей, содержания, форм и методов модели, интегративностью – комплексным характером ее содержания, результата, методического наполнения. Также модель реализуется с учетом принципов профессионально-ориентированной направленности, проблемной ситуативности, коммуникативной направленности и деятельностного характера обучения иностранному языку.

1.3. Педагогические условия реализации модели формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих педагогов дошкольных образовательных организаций

На сегодняшний день успешное функционирование разработанной нами модели формирования ИКК у студентов педагогических вузов возможно только при соблюдении определенных педагогических условий исходя из специфики профессиональной подготовки студентов педагогического профиля [4, с. 17].

В настоящее время выделяются различные группы педагогических условий. Так, например, Ю. К. Бабанским выделено две группы условий функционирования педагогической модели:

– внутренние условия – условия, которые связаны с внутренним состоянием субъекта образования;

– внешние условия – условия, к которым можно отнести социальные, общественные и культурные условия [3, с. 39].

В свою очередь, Н. М. Яковлева под педагогическими условиями понимает совокупность взаимосвязанных элементов воздействия на учебно-воспитательный процесс с целью достижения обучающимися достаточного уровня знаний, умений и способностей [85, с. 72].

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы доказывает необходимость применения педагогических условий для эффективного использования модели формирования иноязычной коммуникативной компетенции, которая может быть подтверждена результатами опытно-экспериментальной работы.

Проанализировав теорию и практику подготовки студентов в педагогическом вузе, а также результаты диагностического этапа опытно-экспериментальной работы, подтвердившие необходимость формирования ИКК у студентов факультета дошкольного образования, мы определили следующие педагогические условия, представленные на рисунке 8 [68, с. 54].

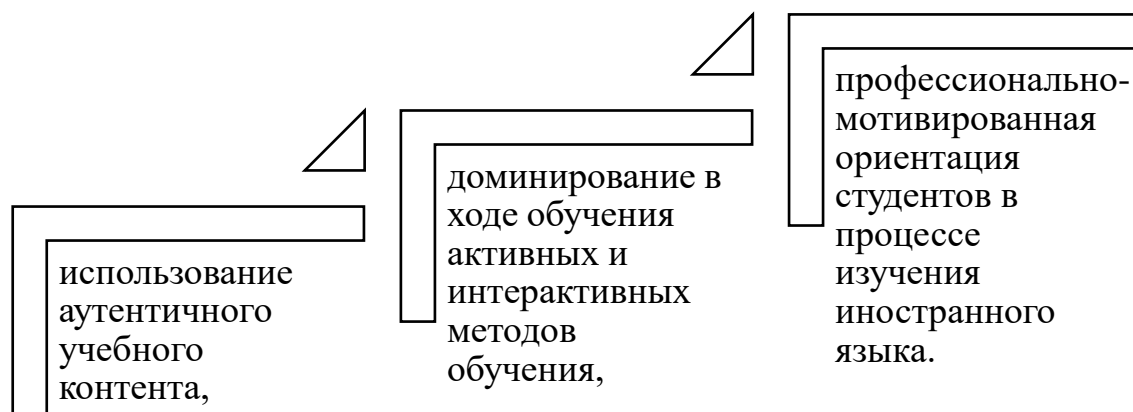


Рисунок 8 – Педагогические условия, способствующие формированию ИКК у студентов факультета дошкольного образования

Рассмотрим, каким образом выделенные нами педагогические условия могут способствовать эффективному построению учебной деятельности при формировании ИКК у студентов факультета дошкольного образования педагогических вузов [35, с. 27].

Первым педагогическим условием реализации модели является использование аутентичного учебного контента такого, как статья, доклад, эссе, рассказ, инструкция и т.д. и мультимедийных источников (видеоклипы, подкасты, флеш-анимация) [51, с. 10].

По мнению Р. П. Мильруда и Е. В. Носоновича, аутентичный материал – это аутентичный дискурс в форме текста, аудио- или видеоматериала, который связан с аутентичной прагматической ситуацией:

Во-первых, аутентичный контент, содержащий наглядные примеры использования грамматических конструкций и лексических единиц, развивают у обучающихся компетентность во всех языковых навыках.

Во-вторых, их использование при обучении иностранному языку дает обучающимся возможность познакомиться с идеологией страны изучаемого языка, научиться понимать и ценить другие культуры.

В-третьих, использование аутентичного контента способствует их личностному росту и интеллектуальному развитию. Использование аутентичного контента повышает мотивацию обучающихся и способствует быстрому вовлечению студентов в процесс обучения [51, с. 11].

Вторым педагогическим условием эффективной реализации предложенной нами модели формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов педагогических вузов выступает доминирование в ходе обучения активных и интерактивных методов обучения [41, с. 160].

В современной методике различают следующие методы обучения студентов в процессе обучению иностранному языку, представленные на рисунке 9 [24, с. 39].

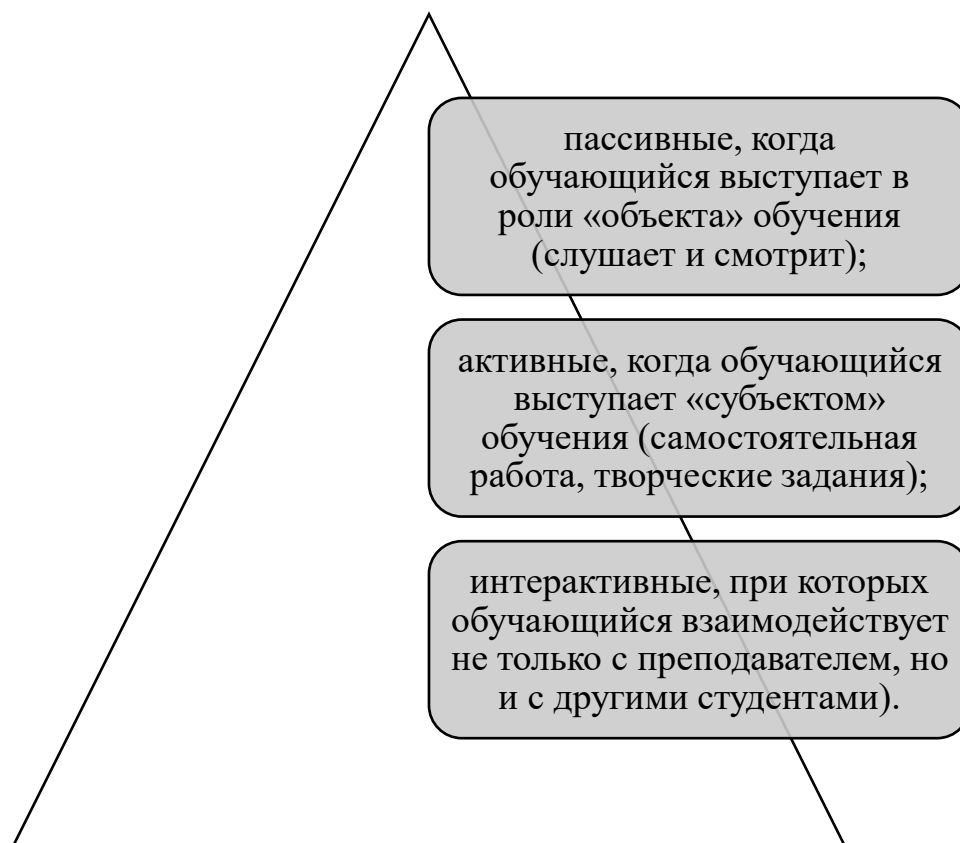


Рисунок 9 – Методы обучения студентов в процессе обучению иностранному языку

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

- пассивные, когда обучающийся выступает в роли «объекта» обучения (слушает и смотрит);
- активные, когда сам обучающийся выступает «субъектом» обучения (самостоятельная работа, творческие задания);
- интерактивные, при которых обучающийся взаимодействует не только с преподавателем, но и с другими студентами).

Активные методы обучения можно классифицировать по различным признакам: степени активизации слушателей, характеру учебно-познавательной и игровой деятельности, способу организации игрового взаимодействия, месту проведения занятий, их целевому назначению, типу

используемой имитационной модели и т.п. В Таблице 2 представлена подробная характеристика активных методов обучения.

Таблица 2 – Характеристика активных методов обучения

Неимитационные методы	Имитационные методы	
	Игровые методы	Неигровые методы
1. Активные (проблемные) лекции и семинары 2. Тематическая дискуссия (круглый стол, пресс-конференция и др.) 3. Мозговой штурм 4. Презентация 5. Олимпиада 6. Опытная деятельность	1. Игровое проектирование 2. Стажировка (с выполнением должностной роли) 3. Деловая игра	1. Ситуационные методы – Кейс-технологии – Анализ ситуаций – Решение ситуативных задач 2. Групповой тренинг

Отличием активного и пассивного методов обучения является то, что пассивный метод предполагает авторитарный стиль взаимодействия преподавателя и обучающихся, в то время как активный метод обучения предполагает демократический стиль [37, с. 59]. Пассивный метод характеризуется доминированием воздействия преподавателя на обучающихся, центральная роль принадлежит преподавателю – транслятору знаний; в процессе обучения отсутствует общее обсуждение ключевых вопросов темы занятия. С другой стороны, при активном обучении студент в большей степени становится субъектом учебной деятельности, вступает в диалог с преподавателем, активно участвует в познавательном процессе, выполняя творческие, поисковые, проблемные задания [40, с. 57].

Одним из современных направлений развития активного обучения является интерактивное обучение. Понятие «интерактивные технологии» рассматривается как современный этап развития активных методов обучения. К родоначальникам идеи интерактивности обучения относят Г. Гегеля, А. Дистервега, Дж. Дьюи, Я. А. Коменского, И. Г. Песталоцци, Ж. Ж. Руссо, Ф. Фрёбеля, К. Д. Ушинского. Термин «интерактивность» происходит от английского слова «interaction», которое в переводе означает «взаимодействие, воздействие друг на друга» [63, с. 27].

Интерактивные формы проведения занятий пробуждают у обучающихся интерес; поощряют активное участие каждого обучающегося в учебном процессе; содействуют эффективному усвоению учебного материала; оказывают разностороннее воздействие на обучающихся; осуществляют обратную связь; формируют у обучающихся мнения и отношения, жизненные навыки; способствуют изменению поведения [17, с. 201].

В педагогической литературе существуют различные подходы к классификации интерактивных методов обучения: на основании потоков информации между учащимися и обучающей системой (В. В. Гузеев); по степени включенности обучающихся в учебную деятельность (Е. Я. Голант); по уровню интеракции (Е. Е. Лушникова); в зависимости от спектра возможностей (Г. С. Харханова); на основании рутинности и инновационности (Ю. Н. Емельянов); по функциям (О. А. Голубкова, Г. С. Кулинич, В. В. Николина, Г. К. Селевко, А. Ю. Прилепо) [67, с. 12].

Осуществив сравнение некоторых классификаций, мы предлагаем, вслед за И. В. Курьшевой, разделить все интерактивные методы обучения на три большие группы на основании сред взаимодействия: интерактивные методы обучения в среде «студент-студент-преподаватель»; в среде «студент-компьютер-преподаватель»; в среде «студент-студент-учебное пособие» [41, с. 162].

Рассмотрим более подробно виды интерактивных методов обучения в среде «студент - студент - преподаватель».

Данная среда взаимодействия подразумевает деление интерактивных методов обучения на две составляющие: игровые и неигровые интерактивные методы обучения. Игровые интерактивные методы обучения, в свою очередь, делятся на имитационные и не имитационные игровые методы обучения. К имитационным игровым методам относятся ролевые игры (игры- драматизации, ролевые дискуссии) и учебные деловые игры (операционные деловые игры, имитационные деловые игры).

К не имитационным игровым интерактивным методам обучения можно отнести исследовательские деловые игры, метод кейсов, метод проектов, организационно-деятельностные игры, анализ конкретных ситуаций, метод тренинга. Неигровые интерактивные методы обучения представлены методами диалогического взаимодействия (дебаты, диспуты, форумы, дискуссии) и аутентичного оценивания достижений обучающихся (портфолио) [22, с. 17].

Следовательно, применение активных и интерактивных методов обучения является одним из ключевых условий формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов педагогических вузов.

Третьим педагогическим условием, применяемым в нашей модели, является профессионально-мотивированная ориентация студентов в процессе изучения иностранного языка. Процесс изучения иностранного языка студентами педагогических вузов должен включать в себя знакомство с профессионально-направленной лексикой и пополнение словарного запаса студентов лексическими единицами, отражающими их будущую профессиональную деятельность. Усваивая профессиональную лексику, студенты учатся применять ее в своей устной и письменной речи, когда на уроках моделируются ситуации, показывающие, как, где и когда можно использовать данную лексику [31, с. 12].

Профессионально-направленное изучение иностранного языка создает особую мотивационную направленность у студентов. Профессионально-ориентированные занятия иностранным языком способствуют облегченному восприятию англоязычной информации по отношению к будущей деятельности, повышению самооценки обучающихся, так как с позиции иностранного языка обучающийся начинает смотреть на свою будущую профессиональную деятельность под другим ракурсом, а лексико-грамматические умения и навыки, приобретаемые на занятиях, лишь добавляют уверенности в себе [59, с. 49].

Таким образом, можно сделать вывод, что в качестве основных

педагогических условий построения модели иноязычной коммуникативной компетенции будущих педагогов дошкольной образовательной организации можно выделить использование аутентичного учебного контента, доминирование в ходе обучения активных и интерактивных методов обучения, а также профессионально-мотивированную ориентацию студентов в процессе изучения иностранного языка. Более того, на занятиях иностранного языка нужно использовать задания с коммуникативной задачей и профессиональной направленностью, поскольку именно они являются наиболее эффективным приёмом формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов. Спонтанная речь, которая заставляет студента говорить на иностранном языке, искать способы передачи и понимания речи, актуализировать имеющиеся знания, приобретать опыт общения формирует коммуникативную иноязычную компетенцию. Стихийный выход в речь позволяет обучающемуся использовать накопленный запас знаний, умений, навыков при спонтанных условиях, максимально приближенных к его будущей профессиональной деятельности.

Выводы по главе 1

На сегодняшний день исследование формирования ИКК у студентов педагогических вузов определяется социальным заказом современного общества, который направляет не просто обучать иностранному языку как средству общения, но также способствовать применению коммуникативных умений в профессиональном контексте.

Потребность формирования ИКК у студентов педагогических вузов обусловлена недостаточно высоким уровнем профессиональной подготовки будущих педагогов в сфере иноязычного образования, а также недостаточной теоретической разработанностью данной проблемы и обеспеченностью методическим инструментарием.

Модель формирования ИКК у студентов факультета дошкольного образования педагогических вузов должна быть построена с учетом применения системного, коммуникативно-деятельностного и компетентностного подходов, позволяющих выявить структуру разработанной модели, определить наиболее оптимальные условия развития личности в процессе деятельности, а также дать верную характеристику содержания формируемой нами компетенции.

Модель формирования ИКК у студентов педагогических вузов реализуется с учетом методологических принципов: профессионально-ориентированной направленности, проблемной ситуативности, коммуникативной направленности и деятельностного характера обучения иностранному языку. Педагогическими условиями эффективного функционирования модели формирования ИКК у студентов педагогических вузов являются: использование аутентичного учебного контента, доминирование в ходе обучения активных и интерактивных методов обучения, профессионально-мотивированная ориентация студентов в процессе изучения иностранного языка.

ГЛАВА 2. АПРОБАЦИЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОО И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ЕЁ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ

2.1. Цели и задачи педагогического эксперимента

В настоящее время педагогический эксперимент является одним из методов исследования, который в полной мере позволяет определить эффективность функционирования педагогической модели в процессе апробации соответствующих педагогических условий.

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

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

Организация опытно-экспериментальной работы по апробации

разработанной нами модели формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов факультета дошкольного образования педагогического вуза была проведена с учетом следующих научных принципов, предъявляемых к современным психолого-педагогическим исследованиям:

– принцип целостного изучения педагогического явления или процесса, который предполагает использование системного подхода; определение места рассматриваемого явления в педагогическом процессе; раскрытие движения изучаемого явления. Данный принцип был реализован в ходе моделирования этапов опытно-экспериментальной работы.

– принцип объективности, который подразумевает: проверку каждого факта несколькими взаимодополняющими и взаимокорректирующими методами; фиксацию всех проявлений качеств и свойств личности; сопоставление полученных данных с результатами других исследователей. Данный принцип был реализован в процессе проведения констатирующего и формирующего этапов опытно-экспериментальной работы, при входном и итоговом тестировании, а также количественном и качественном анализе полученных результатов.

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

эффективности при планировании комплекса педагогических условий проведения опытно-экспериментальной работы и анализа получаемых результатов.

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

Целью опытно-экспериментальной работы являлась апробация эффективности функционирования модели формирования ИКК у студентов факультета дошкольного образования педагогического вуза при соблюдении разработанных педагогических условий.

Для достижения поставленной цели необходимо было решить следующие задачи, представленные на рисунке 10.

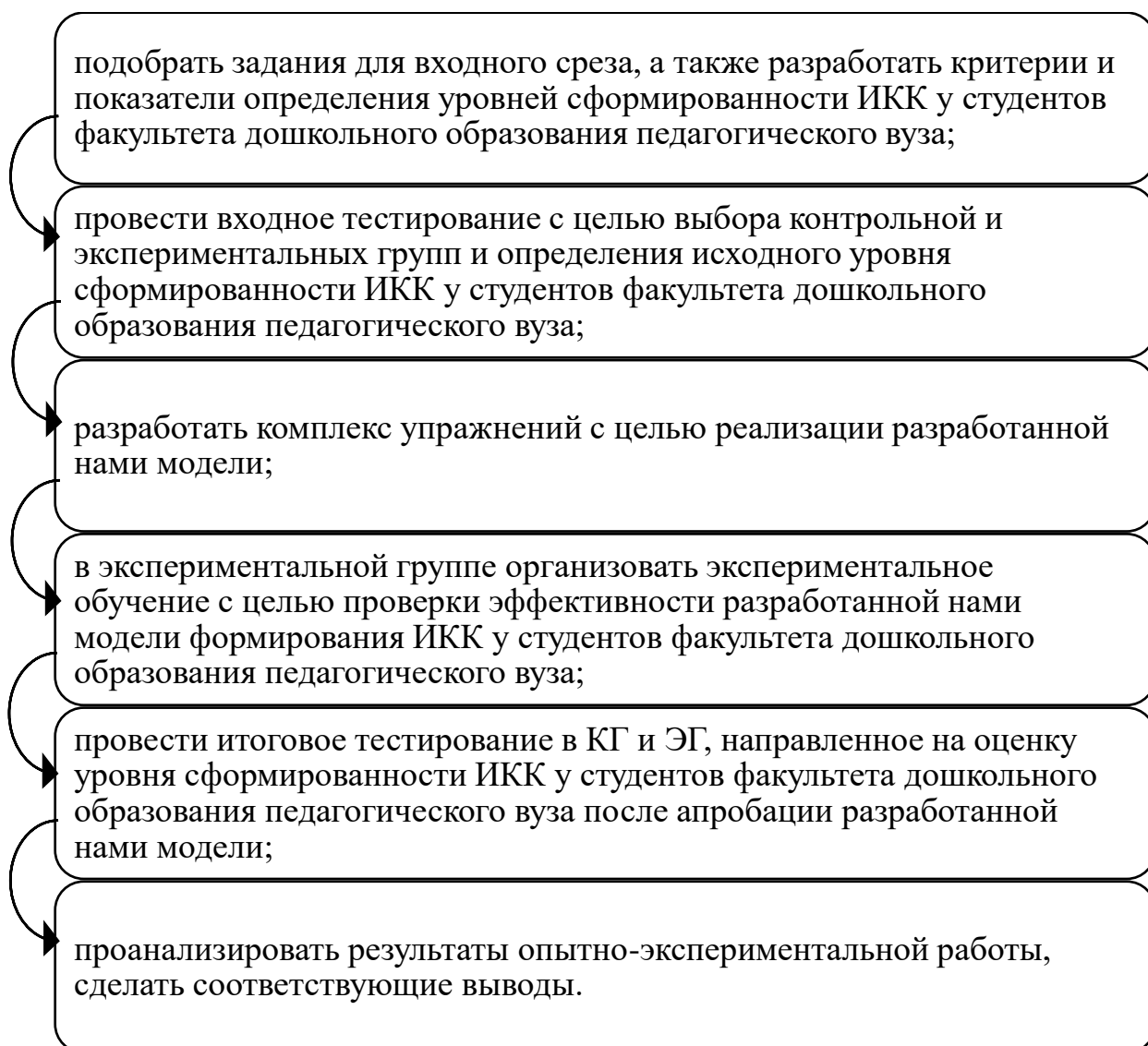


Рисунок 10 – Задачи реализации педагогического эксперимента по формированию ИКК студентов

Экспериментальная работа осуществлялась на базе ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» в период с 2020 по 2022 гг. В опытно-экспериментальной работе приняло участие 40 студентов факультета дошкольного образования указанного педагогического вуза, которые были распределены по следующим группам:

1) Контрольная группа 1 (далее – КГ-1), в которую вошли 10 студентов, которые обучались по учебной программе университета и экспериментальная группа 1 (далее – ЭГ-1), в которую вошли 9 студентов,

при обучении которых по установленной университетом учебной программе доминировал аутентичный учебный контент. Констатирующий и контрольный срезы знаний проводились в 2020-2021 учебном году.

2) Экспериментальная группа 2 (далее – ЭГ-2), в которую вошли 10 студентов, которые тоже обучались по учебной программе университета, но с использованием активных и интерактивных методов обучения на аутентичном учебном контенте, и экспериментальная группа 3 (далее – ЭГ-3), в которую вошли 11 студентов (ЭГ-3), которым в ряде тематических блоков были предложены аутентичные профессионально-ориентированные тексты, материал которых осваивался с помощью интерактивных заданий. В ЭГ-2 и ЭГ-3 констатирующий и контрольный срезы знаний проводились в 2021-2022 учебном году.

В группах КГ- 1 и ЭГ-1 педагогический эксперимент был проведен в 2020-2021 учебном году, в группах ЭГ-2 и ЭГ-3 – в 2021-2022 гг.

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

Целью констатирующего этапа ставилось определить первичный уровень сформированности ИКК у студентов факультета дошкольного образования педагогического вуза. На данном этапе опытно-экспериментальной работы нам также удалось констатировать состояние исследуемой нами проблемы и необходимость создания модели формирования ИКК у студентов факультета дошкольного образования педагогического вуза.

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

В рамках данной опытно-экспериментальной работы были выделены следующие критерии сформированности ИКК у студентов педагогических вузов: лексико-грамматический, ситуативно-коммуникативный и контекстно-

стратегический.

Лексико-грамматический критерий проявляется в таких показателях, как сформированность лексического навыка (знание учебного лексического минимума по изученным темам и умение его применять), сформированность грамматического навыка (знание грамматических конструкций и умение их применять), сформированность фонетического навыка (знание системы звуков и интонационных моделей английского языка и умение ими пользоваться).

Ситуативно-коммуникативный критерий отражает умение строить высказывание с учетом ситуации и своего коммуникативного намерения, владение коммуникативными речевыми стратегиями и тактиками, способность к организации связной и логичной речи

Контекстно-стратегический критерий отражает умение восполнять пробелы в знании языка с помощью вербальных и невербальных средств, желание и готовность к взаимодействию с другими людьми.

Критерии и уровни сформированности ИКК у студентов факультета дошкольного образования педагогического вуза рассматриваются нами как два взаимосвязанных компонента. С целью выявления уровня сформированности ИКК у студентов факультета дошкольного образования педагогического вуза мы использовали уже наработанный в области педагогики и психологии опыт.

Уровневый подход к рассмотрению коммуникативной компетенции нашел широкое распространение в методике.

Так, например, И. Л. Бим выделяет шесть уровней: начальный, средний, продвинутый, высокий, профессионально-достаточный и высокий. В свою очередь, В. А. Сластенин предлагает пять уровней: интуитивный, репродуктивный, репродуктивно-творческий, творческо-репродуктивный и творческий.

Опираясь на вышеизложенные критерии сформированности ИКК, в нашем исследовании мы выделяем три уровня у студентов педагогических

вузов: низкий, средний, высокий.

Таким образом, уровень ИКК у студентов факультета дошкольного образования педагогического вуза определяется степенью выраженности изложенных выше критериев сформированности исследуемой компетенции. Характеристика критериев и уровней сформированности ИКК у студентов факультета дошкольного образования педагогического вуза приведена в Таблице 3.

Таблица 3 – Характеристика критериев и уровней сформированности ИКК у студентов факультета дошкольного образования педагогического вуза

№ п/п	Критерии	Показатели	Уровни		
			Высокий	Средний	Низкий
1	Лексико-грамматический	Сформированность лексического навыка (знание учебного лексического минимума по изученным темам и умение его применять), сформированность грамматического навыка (знание грамматических конструкций и умение их применять), сформированность фонетического навыка (знание системы звуков и интонационных моделей английского языка и умение ими пользоваться)	Свободно пользуется лексическим минимумом по изученным темам, умеет комбинировать лексические единицы и применять их в новых ситуациях. Правильно использует грамматические конструкции, соблюдает правила интонационно и звукового оформления речи.	Иногда возникают трудности в использовании учебного лексического минимума по изученным темам, умеет его применять. Владеет навыками применения грамматических конструкций, но допускает ошибки, обладает знаниями системы звуков и интонационных моделей английского языка, однако не всегда умеет ими пользоваться.	Испытывает трудности в использовании учебного лексического минимума по изученным темам, умеет его применять. Не владеет навыками применения грамматических конструкций, обладает знаниями системы звуков и интонационных моделей английского языка, не умеет ими пользоваться.

Продолжение таблицы 3

2	Ситуативно-коммуникативный	Умение строить высказывание с учетом ситуации и своего коммуникативного намерения, владение коммуникативными речевыми стратегиями и тактиками, способность к организации связной и логичной речи	Умеет вести беседу на ин. языке, свободно выражает свое мнение и мысли по проблеме; отлично владеет техникой ведения устной и письменной коммуникации в профессиональной сфере; способен к инициативной речи.	Умеет вести беседу на ин. языке без особых трудностей, способен выражать свое мнение и мысли по проблеме; иногда имеет трудности в выборе стратегии ведения беседы; владеет техникой ведения устной и письменной коммуникации в профессиональной сфере; не всегда склонен к инициативной речи.	Не умеет вести беседу на ин. языке, не способен выражать свое мнение и мысли по проблеме; затрудняется в выборе стратегии ведения беседы; не владеет техникой ведения устной и письменной коммуникации в профессиональной сфере; не склонен к инициативной речи.
3	Контекстно-стратегический	Умение восполнять пробелы в знании языка с помощью вербальных и невербальных средств; желание и готовность к взаимодействию с другими людьми.	Самостоятельно осмысливает результативность общения; способен резюмировать любые высказывания.	Осуществляет речевую деятельность с посторонней помощью; строит высказывания по образцу; не всегда соблюдает нормы речевого этикета.	Не всегда может моделировать ситуацию общения, испытывает трудности в выборе средств общения; допускает языковые и речевые ошибки в высказываниях.

Определяя уровень владения студентами иностранным языком до начала экспериментального обучения на констатирующем этапе опытно-

экспериментальной работы, мы опирались на тот факт, что в ходе обучения в средней общеобразовательной школе и на первом курсе в высшей образовательной организации развивается и формируется иноязычная коммуникативная компетенция, соответствующая разговорному уровню владения иностранным языком. В связи с этим в начале данного этапа опытно-экспериментальной работы необходимо было определить уровень сформированности ИКК.

С этой целью было проведено входное тестирование в рамках школьной программы 10-11 класса, Входное тестирование включает себя 5 заданий:

- задание для активизации предварительных знаний – ситуативно-коммуникативный критерий;
- задание-монолог – ситуативно-коммуникативный критерий;
- задание на восприятие текста – лексико-грамматический критерий;
- задание на знание лексики – лексико-грамматический критерий;
- задание на знание лексико-грамматических структур – лексико-грамматический критерий.

Задания основывались на таких методах, как:

1. «brainstorming» – технике генерации идей, которую используют с целью выявления проблем или поиска решений. Главная цель методики – собрать как можно больше идей, а потом отобрать из них те, которые можно воплотить в жизнь;

2. «brainwriting» – способе поиска решений при полной тишине, суть которого сводится к тому, что участники группы записывают идеи на листочках и передают их по кругу, додумывая идею соседа;

3. didactic game – методе обучения профессиональному иностранному языку, воссоздающему содержание профессиональной деятельности, моделирующему системы отношений, характерных для данного вида профессиональной деятельности студентов;

4. *microteaching* – методе, основанном на том, что студенты составляют упражнения на закрепление лексики из конкретного текста и проводят его на своих одноклассниках.

Задания входного среза на основе вышеуказанных методов представлены в Приложении А.

В качестве показателя измерений выступил процент правильных ответов обучающихся:

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

Таким образом, нами представлено содержание констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы по формированию ИКК у студентов факультета дошкольного образования педагогического вуза.

Результаты измерения уровня сформированности ИКК в ЭГ1, 2 и 3 и КГ до начала эксперимента представлены в Таблице 4 и на рисунке 15, 16, 17, 18 и 19. Проанализируем полученные результаты студентов каждой группы.

Таблица 4 – Результаты сформированности ИКК в экспериментальной и контрольной группах до начала опытно-экспериментальной работы

Группа	Количество испытуемых	Уровни сформированности ИКК					
		Низкий		Средний		Высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
КГ-1	10	5	50%	3	30%	2	20%
ЭГ-1	9	4	44%	3	33%	2	23%
ЭГ-2	10	4	40%	5	50%	1	10%
ЭГ-3	11	4	36%	5	45%	2	19%

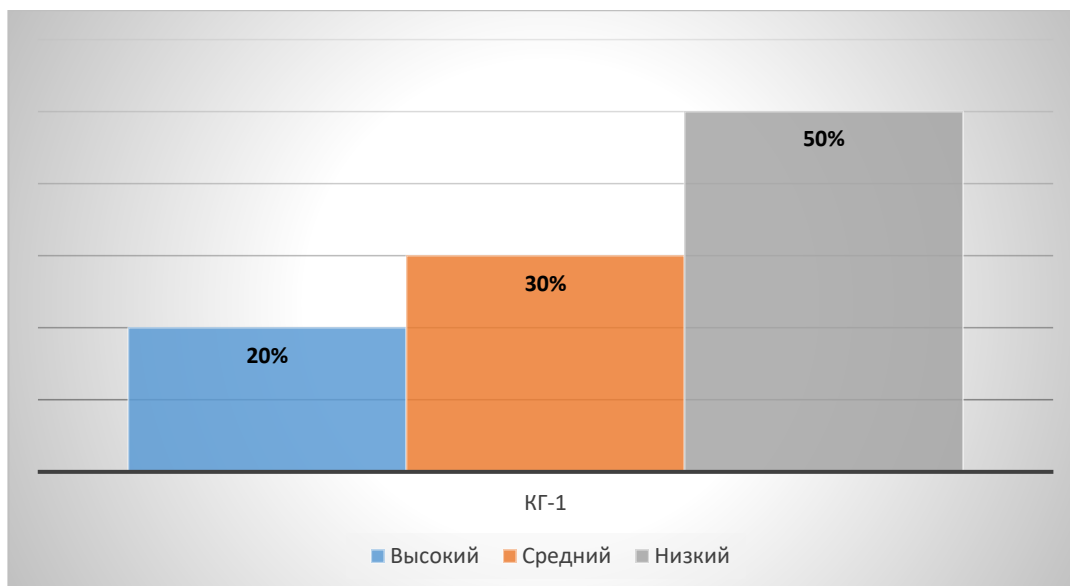


Рисунок 11 – Уровень сформированности ИКК в группе КГ-1

Исходя из рисунка 11 установлено, что у 50% испытуемых (5 студентов) выявлен низкий уровень сформированности ИКК, поскольку по лексико-грамматическому критерию у студентов выявлено недостаточное понимание языка как системы осуществления высказываний с учетом знаний грамматики. Анализируя ситуативно-коммуникативный показатель в процессе выполнения заданий, было установлено, что у студентов отсутствует желание и готовность к взаимодействию с другими людьми, умение строить речевые высказывания исходя из ситуации и коммуникативных намерений ответчика. По контекстно-стратегическому показателю было выявлено отсутствие способности организации связной и логичной речи.

У 30% испытуемых (3 студентов) выявлен средний уровень сформированности ИКК, поскольку по лексико-грамматическому критерию у студентов выявлено неполное понимание языка как системы осуществления высказываний с учетом знаний грамматики. Анализируя ситуативно-коммуникативный показатель в процессе выполнения заданий было установлено, что у студентов имеется желание и готовность к взаимодействию с другими людьми, но у них не всегда получается строить речевые высказывания исходя из ситуации и коммуникативных намерений

ответчика. По контекстно-стратегическому показателю было выявлено недостаточное проявление способности к организации связной и логичной речи.

У 20% испытуемых (2 студентов) выявлен высокий уровень сформированности ИКК, поскольку по лексико-грамматическому критерию у студентов преобладает полное понимание языка как системы осуществления высказываний с учетом знаний грамматики. Анализируя ситуативно-коммуникативный показатель в процессе выполнения заданий было установлено, что у студентов имеется желание и готовность к взаимодействию с другими людьми, они с легкостью строят речевые высказывания исходя из ситуации и коммуникативных намерений ответчика. По контекстно-стратегическому показателю была выявлена способность к организации связной и логичной речи.

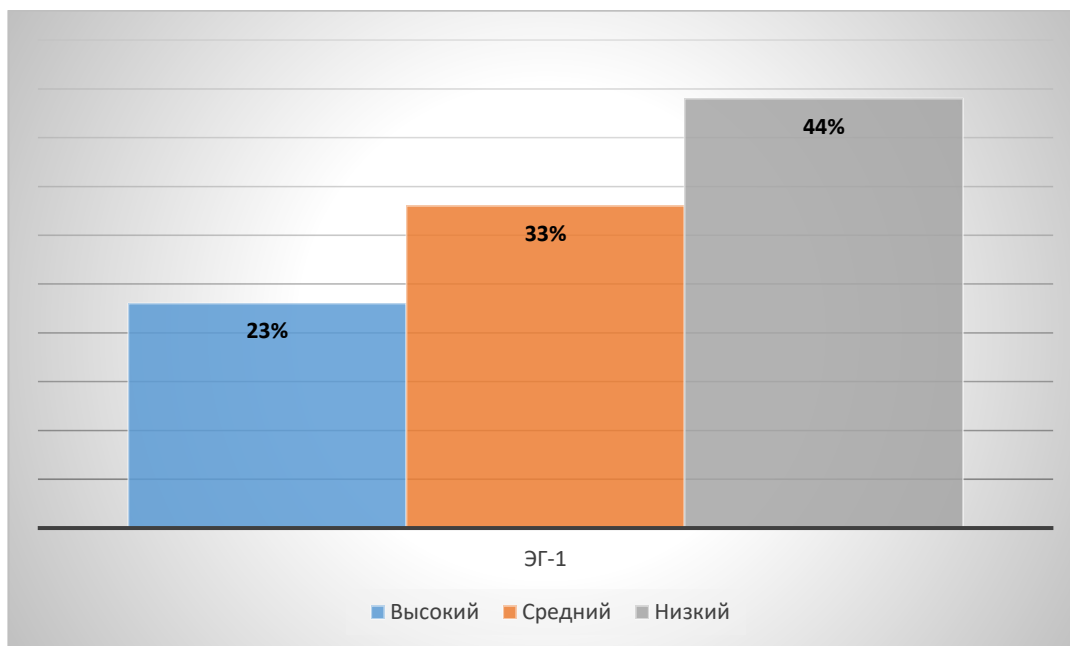


Рисунок 12 – Уровень сформированности ИКК в группе ЭГ-1

В соответствии с данными рисунка 12 установлено, что у 44% испытуемых (4 студентов) выявлен низкий уровень сформированности ИКК, поскольку по лексико-грамматическому критерию у студентов выявлено недостаточное понимание языка как системы осуществления высказываний с учетом знаний грамматики. Анализируя ситуативно-коммуникативный

показатель в процессе выполнения заданий было установлено, что у студентов отсутствует желание и готовность к взаимодействию с другими людьми, умение строить речевые высказывания исходя из ситуации и коммуникативных намерений ответчика. По контекстно-стратегическому показателю было выявлено отсутствие способности организации связной и логичной речи.

У 33% испытуемых (3 студентов) выявлен средний уровень сформированности ИКК, поскольку по лексико-грамматическому критерию у студентов выявлено неполное понимание языка как системы осуществления высказываний с учетом знаний грамматики. Анализируя ситуативно-коммуникативный показатель в процессе выполнения заданий было установлено, что у студентов имеется желание и готовность к взаимодействию с другими людьми, но у них не всегда получается строить речевые высказывания исходя из ситуации и коммуникативных намерений ответчика. По контекстно-стратегическому показателю было выявлено недостаточное проявление способности к организации связной и логичной речи.

У 23% испытуемых (2 студентов) выявлен высокий уровень сформированности ИКК, поскольку по лексико-грамматическому критерию у студентов преобладает полное понимание языка как системы осуществления высказываний с учетом знаний грамматики. Анализируя ситуативно-коммуникативный показатель в процессе выполнения заданий было установлено, что у студентов имеется желание и готовность к взаимодействию с другими людьми, они с легкостью строят речевые высказывания исходя из ситуации и коммуникативных намерений ответчика. По контекстно-стратегическому показателю была выявлена способность к организации связной и логичной речи.

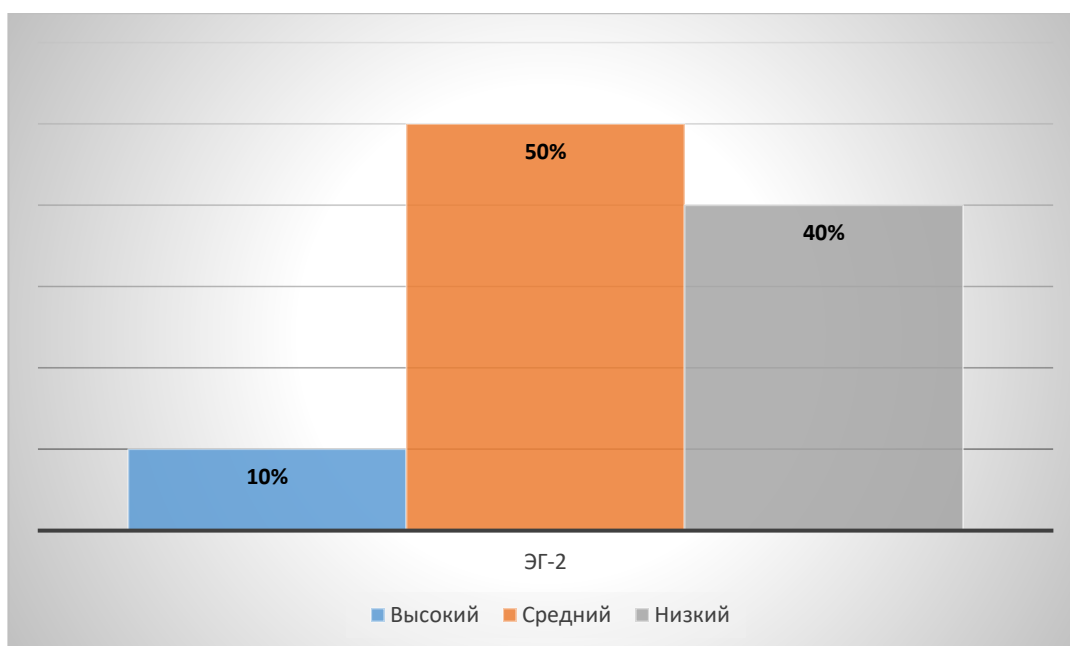


Рисунок 13 – Уровень сформированности ИКК в группе ЭГ-2

Исходя из полученных рисунка 13 установлено, что у 50% испытуемых (5 студентов) выявлен средний уровень сформированности ИКК, поскольку по лексико-грамматическому критерию у студентов выявлено неполное понимание языка как системы осуществления высказываний с учетом знаний грамматики. Анализируя ситуативно-коммуникативный показатель в процессе выполнения заданий было установлено, что у студентов имеется желание и готовность к взаимодействию с другими людьми, но у них не всегда получается строить речевые высказывания исходя из ситуации и коммуникативных намерений ответчика. По контекстно-стратегическому показателю было выявлено недостаточное проявление способности к организации связной и логичной речи.

У 40% испытуемых (4 студентов) выявлен низкий уровень сформированности ИКК, поскольку по лексико-грамматическому критерию у студентов выявлено недостаточное понимание языка как системы осуществления высказываний с учетом знаний грамматики. Анализируя ситуативно-коммуникативный показатель в процессе выполнения заданий было установлено, что у студентов отсутствует желание и готовность к взаимодействию с другими людьми, умение строить речевые высказывания

исходя из ситуации и коммуникативных намерений ответчика. По контекстно-стратегическому показателю было выявлено отсутствие способности организации связной и логичной речи.

У 10% испытуемых (1 студент) выявлен высокий уровень сформированности ИКК, поскольку по лексико-грамматическому критерию у студента преобладает полное понимание языка как системы осуществления высказываний с учетом знаний грамматики. Анализируя ситуативно-коммуникативный показатель в процессе выполнения заданий было установлено, что у студента имеется желание и готовность к взаимодействию с другими людьми, они с легкостью строят речевые высказывания исходя из ситуации и коммуникативных намерений ответчика. По контекстно-стратегическому показателю была выявлена способность студента к организации связной и логичной речи.

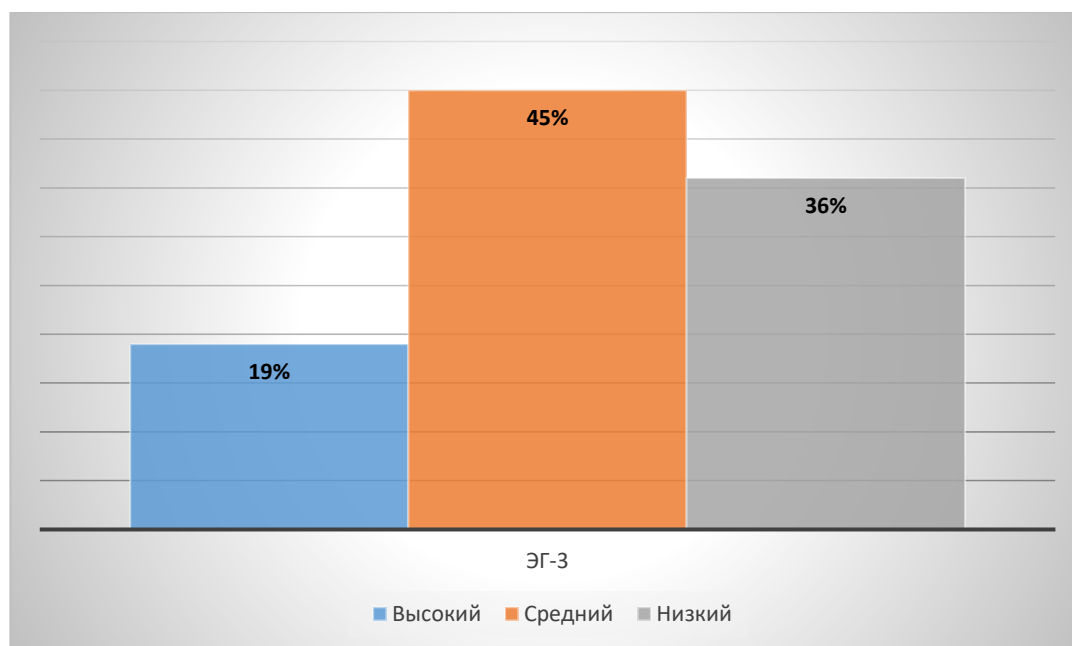


Рисунок 14 – Уровень сформированности ИКК в группе ЭГ-3

По данным рисунка 14 установлено, что у 45% испытуемых (5 студентов) выявлен средний уровень сформированности ИКК, поскольку по языковому критерию у студентов выявлено неполное понимание языка как системы осуществления высказываний с учетом знаний грамматики.

Анализируя ситуативно-коммуникативный показатель в процессе выполнения заданий было установлено, что у студентов имеется желание и готовность к взаимодействию с другими людьми, но у них не всегда получается строить речевые высказывания исходя из ситуации и коммуникативных намерений ответчика. По компенсаторному показателю было выявлено недостаточное проявление способности к организации связной и логичной речи.

У 36% испытуемых (4 студентов) выявлен низкий уровень сформированности ИКК, поскольку по языковому критерию у студентов выявлено недостаточное понимание языка как системы осуществления высказываний с учетом знаний грамматики. Анализируя ситуативно-коммуникативный показатель в процессе выполнения заданий было установлено, что у студентов отсутствует желание и готовность к взаимодействию с другими людьми, умение строить речевые высказывания исходя из ситуации и коммуникативных намерений ответчика. По компенсаторному показателю было выявлено отсутствие способности организации связной и логичной речи.

У 19% испытуемых (2 студентов) выявлен высокий уровень сформированности ИКК, поскольку по языковому критерию у студента преобладает полное понимание языка как системы осуществления высказываний с учетом знаний грамматики. Анализируя ситуативно-коммуникативный показатель в процессе выполнения заданий было установлено, что у студента имеется желание и готовность к взаимодействию с другими людьми, они с легкостью строят речевые высказывания исходя из ситуации и коммуникативных намерений ответчика. По компенсаторному показателю была выявлена способность студента к организации связной и логичной речи.

На рисунке 15 представлен сравнительный анализ уровня сформированности ИКК в экспериментальной и контрольной группах до начала опытно-экспериментальной работы.

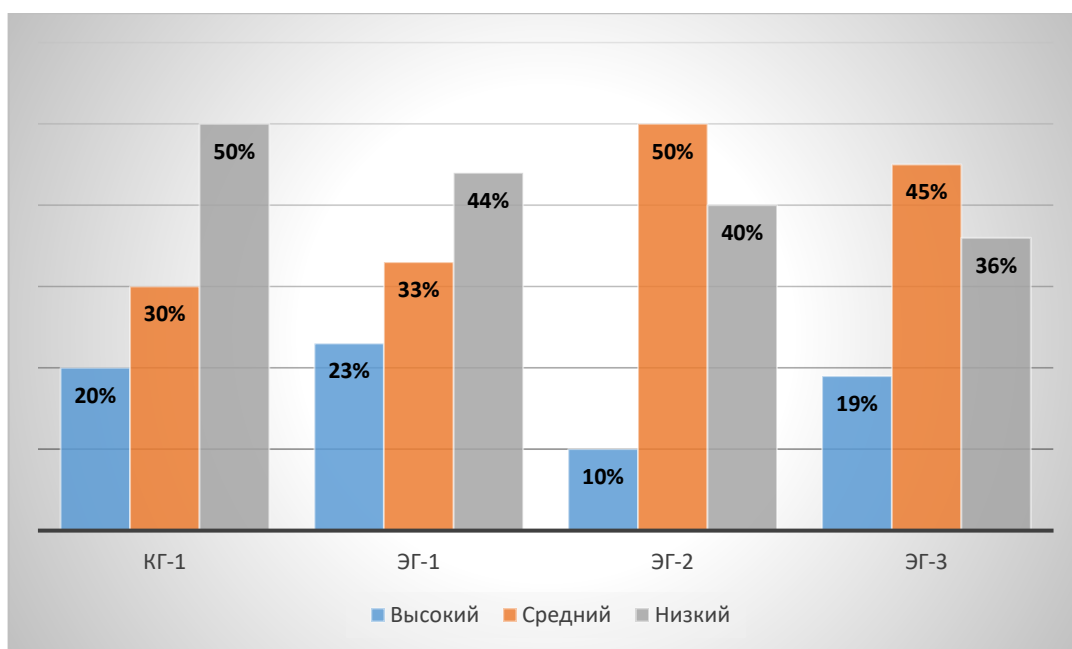


Рисунок 15 – Сравнительный анализ уровня сформированности ИКК в экспериментальной и контрольной группах до начала опытно-экспериментальной работы

Анализируя данные в группах, можно сделать вывод, 50% испытуемых (5 студентов) КГ-1, 44% испытуемых (4 студента) ЭГ-1, 40% испытуемых (4 студента) ЭГ-2 и 36% испытуемых (4 студента) ЭГ-3 имеют низкий уровень сформированности ИКК, поскольку студенты испытывали трудности в использовании разных грамматических конструкций, не понимали связь между частями предложения и целыми предложениями, не могли выразить свое мнение и мысли по проблеме, испытывали трудности в выборе средств общения; допуская языковые и речевые ошибки в высказываниях.

50% испытуемых (5 студентов) ЭГ-2, 45% испытуемых (5 студентов) ЭГ-3, 33% испытуемых (3 студента) ЭГ-1 и 30% испытуемых (3 студента) КГ-1 имеют средний уровень сформированности ИКК, поскольку студенты имели некоторые трудности в использовании разных грамматических конструкций в продуктивных видах речевой деятельности. Более того, студенты данной категории смогли построить высказывания на фразовом и сверхфразовом уровнях, способны выразить свое мнение и мысли по проблеме, но иногда имеют трудности в выборе стратегии ведения беседы.

23% испытуемых (2 студента) ЭГ-1, 20% испытуемых (2 студента) КГ-1, 19% испытуемых (2 студента) ЭГ-3 и 10% испытуемых (1 студент) ЭГ-2 имеют высокий уровень сформированности ИКК, поскольку студенты свободно использовали грамматические конструкции в продуктивных видах речевой деятельности, безошибочно строили речевые высказывания на фразовом и сверхфразовом уровнях. Кроме того, у студентов наблюдалось желание и готовность к взаимодействию с другими людьми, сформированность умения строить речевые высказывания исходя из ситуации и коммуникативных намерений ответчика. Они также смогли самостоятельно осмыслить стратегию и результативность общения, а также смоделировать различные формы общения резюмировать любые высказывания.

Таким образом, результаты входного тестирования показали, что у большинства студентов преобладает низкий и средний уровень ИКК, что выражалось в отсутствиях навыков ведения беседы на английском языке, а также недостаточном уровне моделирования ситуации общения.

С целью проверки статистической значимости полученных результатов на входном тестировании до начала опытно-экспериментальной работы в контрольной и экспериментальных группах, была использована формула критерия хи-квадрат для произвольных таблиц. (Ссылка доступа на сайт – <https://medstatistic.ru/calculators/calchit.html>).

В таблице 5 представлен расчет критерия хи-квадрат для произвольных таблиц до начала опытно-экспериментальной работы.

Таблица 5 – Расчет критерия хи-квадрат для произвольных таблиц до начала опытно-экспериментальной работы

Факторный признак	Результативный признак			Сумма
	Низкий	Средний	Высокий	
КГ-1	5	3	2	10
ЭГ-1	4	3	2	9

Продолжение таблицы 5

ЭГ-2	4	5	1	10
ЭГ-3	4	5	2	11
Всего	17	16	7	40

По данным статистического анализа было установлено, что при числе степеней свободы равном 6, значение критерия χ^2 составляет 1,409. Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p < 0.05$ составляет 12,592.

Следовательно, связь между факторным и результативным признаками статистически не значима, уровень значимости $p > 0.05$

Таким образом, результаты входного среза опытно-экспериментальной работы показали, что уровень сформированности ИКК у контрольной и экспериментальных групп находится приблизительно на одном уровне, так как результаты в обеих группах сравнительно невысоки и тем самым свидетельствуют о низком уровне владения иностранным языком.

Проанализировав приведенные выше результаты, мы пришли к выводу о том, что возникает потребность в реализации разработанной нами модели в процессе профессиональной подготовки студентов факультета дошкольного образования педагогического вуза. Обучение велось в рамках модуля «My future occupation» и представлено тематическим блоком «Educating children of pre-school ages».

2.2. Реализация модели и педагогических условий её функционирования

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы осуществлялась непосредственная реализация модели и педагогических условий её функционирования. Операционально-деятельностный блок модели подразумевал работу над текстами по традиционным этапам: дотекстовый, текстовый и послетекстовый.

Реализуя первое педагогическое условие в ЭГ-1, использование аутентичного учебного контента, мы подобрали ряд аудио, видео и печатных текстов из аутентичных источников по тематике программы дисциплины «Иностранный язык» факультета подготовки учителей дошкольного образования. Большинство заданий на дотекстовом, текстовом и послетекстовом этапах носили трансформационный и репродуктивный характер.

Реализуя второе и первое педагогические условия в ЭГ-2, доминирование в ходе обучения активных и интерактивных методов обучения на аутентичном учебном контенте, мы более тщательно подошли к формулировке заданий на каждом этапе работы с текстом, сделав опору на активные и интерактивные методы. Каждый текст прорабатывался с применением таких методов, как: brainstorming, дидактические игры, симуляции и т.д., направленные на генерацию идей, поиске решений, моделировании ситуаций. Таким образом, задания стали условно-коммуникативные и коммуникативные.

В ЭГ-3 обеспечивались все три педагогические условия: использование аутентичного учебного контента, доминирование в ходе обучения активных и интерактивных методов обучения, а также профессионально-мотивированная ориентация студентов в процессе изучения иностранного языка.

Учитывая все требования, мы подобрали аутентичные профессионально-ориентированные тексты, представленные в Приложении Б, по следующим темам организационно-содержательного блока модели и разработали комплекс интерактивных заданий к ним:

- 1) Teaching pre-school children;
- 2) Psychophysical neoplasms of pre-school children;
- 3) What should a teacher/an educator be like?
- 4) Features of an educator`s work.

На дотекстовом этапе нами были использованы «brainstorming» и «brainwriting», направленные на выявление идей студентов в отношении педагогики дошкольного образования.

Module 1. Teaching pre-school children

1. Brainwriting (associations to word «preschoolers »)

Each person in a group writes down an idea on a piece of paper and passes it to the person on their right. The person receiving an idea then can do one of three things: write, using the other's idea as a stimulus for a new idea, use the other's idea to think of a modification, or just pass the card on to the next person.

At the end of a set period of time (it's about 7-10 minutes) the ideas are collected for further discussion.

В ходе выполнения данного упражнения студенты смогли подобрать ассоциации, что способствовало активизации предварительных социокультурных знаний обучающихся и дало им позитивный настрой, помогло студентам войти в языковую среду и настроиться на продуктивную работу. Данное задание также способствует развитию языковой и компенсаторной составляющих ИКК.

2. Brainstorming

Right now, you can read the words associations on the topic of «pre-school children». Also, you can see several questions on the screen.

Questions:

1. Who are pre-schoolers?
2. What is preschool education?
3. What is the main purpose of an educator?
4. What methods and forms of education should be used by a preschool teacher? Tell me, please, your point of view.
5. Why did you choose this course of study? What attracts you to it?

Одним из педагогических условий было использование аутентичного учебного материала в процессе формирования ИКК студентов факультета дошкольного образования педагогического вуза. В связи с чем, студентам был предложен текст к прочтению по заданной теме.

3. Reading

What does a Kindergarten Teacher do?

После чтения текста студентам было предложено принять участие в дидактической игре.

4. Didactic game

Let`s play «Who`s faster? »

Педагог делит студентов на 2 группы и выдаёт каждой группе таблицу с заданиями, связанными с лексикой из текста. Задача студентов выполнить задания по очереди. Побеждает та команда, которая справится с заданиями быстрее при условии, если все задания будут выполнены верно.

Также нами были использованы задания для закрепления лексического материала.

5. Word-meaning

- Match the word(s) in the text with its meaning: an establishment where children below the age of compulsory education play and learn;
- Match the word(s) in the text with its meaning: a time or set of circumstances that makes it possible to do something;
- Match the word(s) in the text with its meaning: a short meeting to discuss a child`s progress;
- Match the word(s) in the text with its meaning: the ability to do something well;
- Match the word(s) in the text with its meaning: the content that children learning.

Следующим типом задания для формирования ИКК у студентов факультета дошкольного образования было «вопросно-ответное» задания.

6. Question tasks

Answer these questions using information from the text.

- A kindergarten is the bridge between early childhood care and elementary school, isn`t it?
- Do educators teach students basic skills in reading and writing?
- Is a kindergarten teacher responsible for planning the curriculum for each day and for the collective school year?
- Are kindergarten teachers responsible for conducting parent-teacher conferences?

- What kind of instructions should be from an educator to children?
- What an educator should report to parents about?
- Provide examples confirming that the educators work is important. Give us your own opinion, using the text, if needed.

И последним заданием стало задание с применением метода «microteaching», при использовании которого студенты смогли представить себя в качестве педагога.

7. Microteaching

Студентам предлагается вытянуть жребий с одним из этапов работы с текстом. Задача каждого студента – составить соответствующие задания (brainstorming, didactic game, question tasks) на выбранный случайным образом этап и провести его на одnogруппниках.

Module 2. Psychophysical neoplasms of pre-school children

На дотекстовом этапе нами был использован аутентичный видео контент по теме дошкольного возрастного периода.

1. Watching an authentic video (ссылка на видео: https://youtu.be/qo9VmE_AOiA)

По данному видео студенты рассматривали характеристики детей дошкольного возраста по периодам (Young Infants: Birth – 6 months; Older Infants: 6 to 12 months; Young Toddlers: 12 to 24 months; Older Toddlers: 24-36 months). Задача студентов состояла в том, чтобы понять о каких психофизических характеристиках идёт речь.

2. Brainstorming

Используя информацию из видео, студенты должны были ответить, какие психофизические новообразования характерны для каждого периода дошкольного возраста.

Также одним из педагогических условий было использование аутентичного текстового учебного материала в процессе формирования ИКК студентов факультета дошкольного образования педагогического вуза. В связи с чем, студентам был предложен текст к прочтению по заданной теме.

3. Reading

Physical and Mental Well-Being

По завершению прочтения текста студентам было предложено дополнить качества, которые должен развивать воспитатель у детей дошкольного возраста.

4. Didactic game «Puzzle»

Студенты делятся на две команды, каждой из команд даются шесть карточек с названиями качеств и шесть карточек с значением этих качеств, в которых слова записаны в разброс. Студентам необходимо соотнести их между собой и составить слова в предложениях в нужном порядке.

Independence: Children things must to do learn themselves for.

Motivation: Children to must learn want.

Curiosity: Children naturally are curious remain so and must to get out of learning the most opportunities.

Persistence: Children to finish must what they learn start.

Cooperation: Children must be with others and get along learn to share and take able to turns.

Self-control: Children must that there are learn good and to express bad ways anger. They must some behaviors, such understand that as hitting are not and biting acceptable.

5. Match short articles with the names

При выполнении данного задания студентам следовало сопоставить абзацы из текста с названиями:

Social and emotional preparation	Preschoolers Require a Healthy Diet	Preschoolers Need Opportunities to Exercise	Provide Opportunities for Repetition

По окончании работы с текстом студентам было предложено принять участие в групповой игре.

6. Group-work

Студентам следовало разделить на две группы. Используя информацию из видео и из текста, они должны были написать психофизические характеристики дошкольного периода.

1-2 years old	3-4 years old	5-6 years old
Pick up and carries objects, walk... Aware of emotions...	Walk, run... Remember and talk about things that happened in the past, using phrases like “a long time ago”...	Walk, run fast, not only jump, but hop, dress themselves... Discern the full spectrum of human emotions...

Реализация представленных заданий в рамках апробации модели формирования ИКК осуществлялась в течение первого семестра.

Таким образом, нами представлено содержание формирующего этапа исследования по реализации модели и педагогических условий её функционирования.

2.3. Анализ результатов педагогического эксперимента

После апробации модели формирования ИКК и педагогических условий её функционирования был проведен контрольный этап педагогического эксперимента. Для контрольного тестирования нами были использованы задания того же типа, что и на констатирующем этапе только по пройденным темам модуля «My future occupation».

Целью данного этапа было осуществление сравнительного анализа уровня сформированности ИКК в ЭГ1, 2 и 3 и КГ до начала эксперимента и после.

В Таблице 6 и на рисунках 16, 17, 18, 19 и 20 представлены результаты студентов каждой группы на констатирующем и контрольном этапах исследования.

Таблица 6 – Результаты сформированности ИКК в экспериментальных и контрольной группах после опытно-экспериментальной работы

Группа	Количество испытуемых	Уровни сформированности ИКК					
		Низкий		Средний		Высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
КГ-1	10	3	30%	4	40%	3	30%
ЭГ-1	9	2	22%	5	56%	2	22%
ЭГ-2	10	1	10%	5	50%	4	40%
ЭГ-3	11	0	0%	6	55%	5	45%

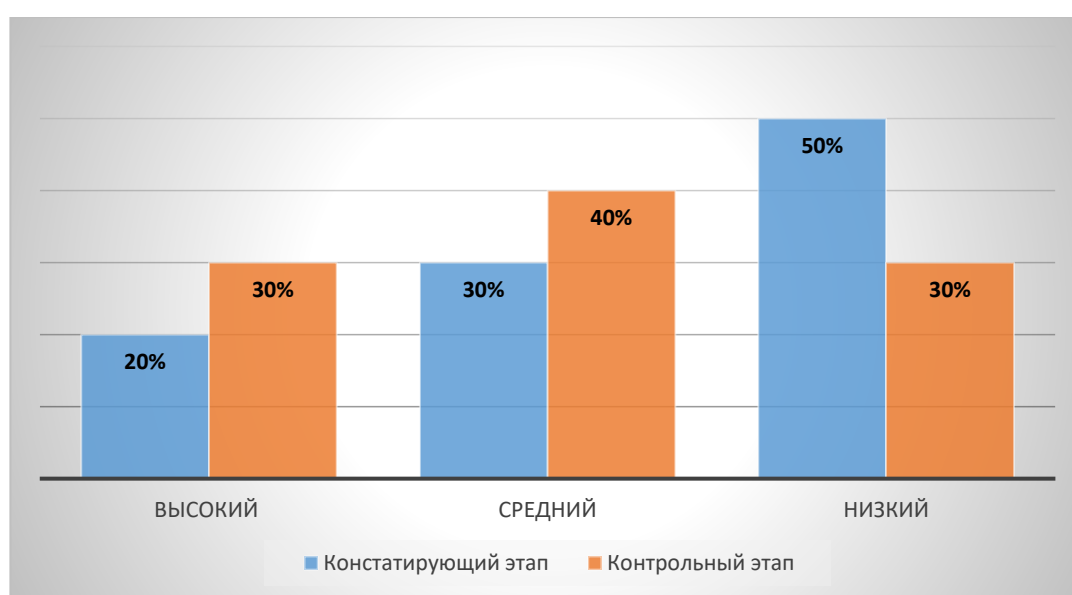


Рисунок 16 – Сравнительный анализ уровня сформированности ИКК в КГ-1 до и после реализации модели и педагогических условий

Исходя из полученных рисунка 16 установлено, что у 40% испытуемых (4 студентов) выявлен средний уровень сформированности ИКК, поскольку по лексико-грамматическому критерию у студентов выявлено неполное понимание языка как системы осуществления высказываний с учетом знаний грамматики. Анализируя ситуативно-коммуникативный показатель в процессе выполнения заданий было установлено, что у студентов имеется желание и готовность к взаимодействию с другими людьми, но у них не всегда получается строить речевые высказывания исходя из ситуации и коммуникативных намерений ответчика. По контекстно-стратегическому

показателю было выявлено недостаточное проявление способности к организации связной и логичной речи. У 30% испытуемых (3 студентов) выявлен низкий уровень сформированности ИКК, поскольку по лексико-грамматическому критерию у студентов выявлено недостаточное понимание языка как системы осуществления высказываний с учетом знаний грамматики. Анализируя ситуативно-коммуникативный показатель в процессе выполнения заданий было установлено, что у студентов отсутствует желание и готовность к взаимодействию с другими людьми, умение строить речевые высказывания исходя из ситуации и коммуникативных намерений ответчика. По контекстно-стратегическому показателю было выявлено отсутствие способности организации связной и логичной речи. У 30% испытуемых (3 студентов) выявлен высокий уровень сформированности ИКК, поскольку по лексико-грамматическому критерию у студентов преобладает полное понимание языка как системы осуществления высказываний с учетом знаний грамматики. Анализируя ситуативно-коммуникативный показатель в процессе выполнения заданий было установлено, что у студентов имеется желание и готовность к взаимодействию с другими людьми, они с легкостью строят речевые высказывания исходя из ситуации и коммуникативных намерений ответчика. По контекстно-стратегическому показателю была выявлена способность к организации связной и логичной речи.

Таким образом, у студентов КГ-1 выявлены положительные изменения в сформированности ИКК, однако они незначительные.

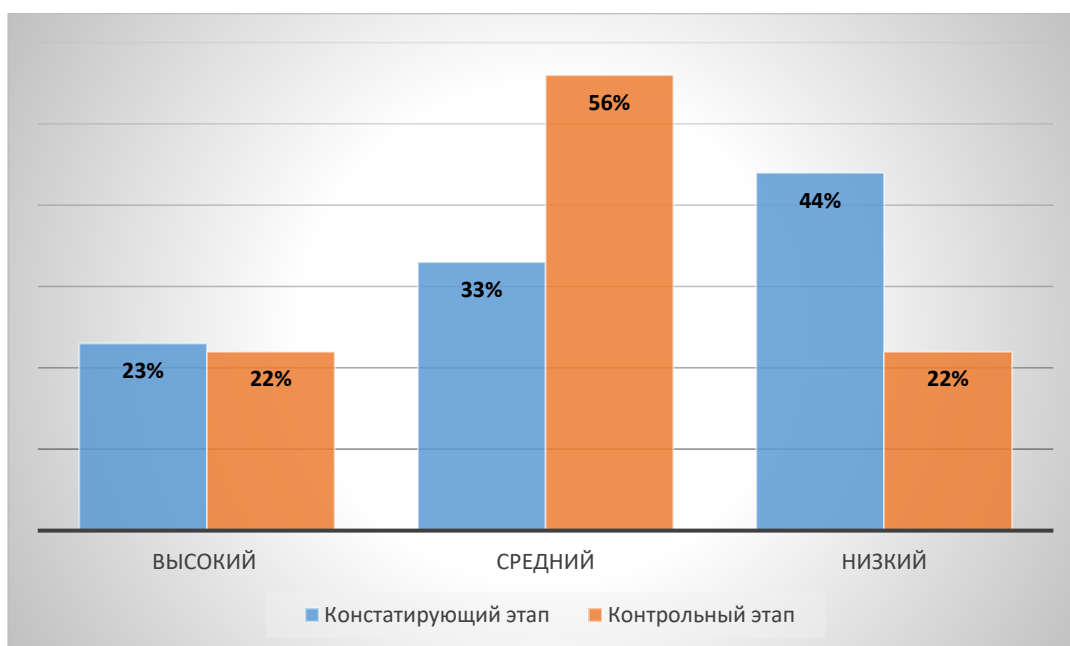


Рисунок 17 – Сравнительный анализ уровня сформированности ИКК в группе ЭГ-1 до и после реализации модели и педагогических условий

По данным рисунка 17 установлено, что у 56% испытуемых (5 студентов) выявлен средний уровень сформированности ИКК, поскольку по лексико-грамматическому критерию у студентов выявлено неполное понимание языка как системы осуществления высказываний с учетом знаний грамматики. Анализируя ситуативно-коммуникативный показатель в процессе выполнения заданий было установлено, что у студентов имеется желание и готовность к взаимодействию с другими людьми, но у них не всегда получается строить речевые высказывания исходя из ситуации и коммуникативных намерений ответчика. По контекстно-стратегическому показателю было выявлено недостаточное проявление способности к организации связной и логичной речи. У 22% испытуемых (2 студентов) выявлен низкий уровень сформированности ИКК, поскольку по лексико-грамматическому критерию у студентов выявлено недостаточное понимание языка как системы осуществления высказываний с учетом знаний грамматики. Анализируя ситуативно-коммуникативный показатель в процессе выполнения заданий было установлено, что у студентов отсутствует желание и готовность к взаимодействию с другими людьми,

умение строить речевые высказывания исходя из ситуации и коммуникативных намерений ответчика. По контекстно-стратегическому показателю было выявлено отсутствие способности организации связной и логичной речи. У 22% испытуемых (2 студента) выявлен высокий уровень сформированности ИКК, поскольку по лексико-грамматическому критерию у студентов преобладает полное понимание языка как системы осуществления высказываний с учетом знаний грамматики. Анализируя ситуативно-коммуникативный показатель в процессе выполнения заданий было установлено, что у студентов имеется желание и готовность к взаимодействию с другими людьми, они с легкостью строят речевые высказывания исходя из ситуации и коммуникативных намерений ответчика. По контекстно-стратегическому показателю была выявлена способность к организации связной и логичной речи.

Таким образом, результаты контрольного среза ЭГ-1 показали положительные изменения, поскольку количество студентов с низким уровнем снизилось в 2 раза (с 44% до 22%), а со средним уровнем увеличилось (с 33% до 56%).

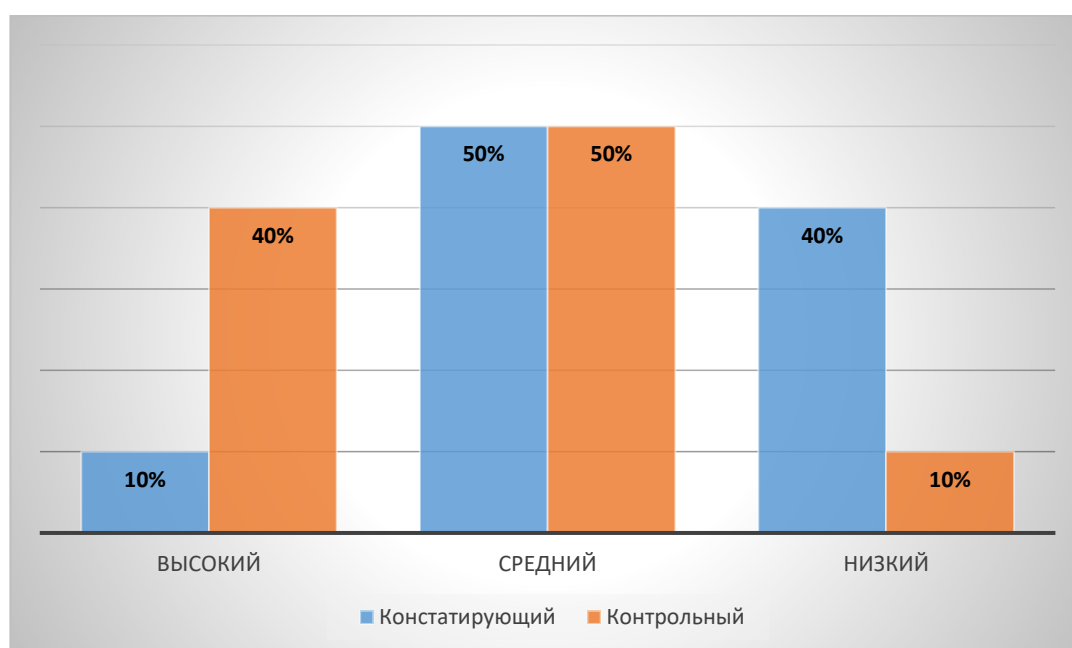


Рисунок 18 – Сравнительный анализ уровня сформированности ИКК в группе ЭГ-2 до и после реализации модели и педагогических условий

Исходя из полученных рисунка 18 установлено, что у 50% испытуемых (5 студентов) выявлен средний уровень сформированности ИКК, поскольку по лексико-грамматическому критерию у студентов выявлено неполное понимание языка как системы осуществления высказываний с учетом знаний грамматики. Анализируя ситуативно-коммуникативный показатель в процессе выполнения заданий было установлено, что у студентов имеется желание и готовность к взаимодействию с другими людьми, но у них не всегда получается строить речевые высказывания исходя из ситуации и коммуникативных намерений ответчика. По контекстно-стратегическому показателю было выявлено недостаточное проявление способности к организации связной и логичной речи. У 40% испытуемых (4 студентов) выявлен высокий уровень сформированности ИКК, поскольку по лексико-грамматическому критерию у студента преобладает полное понимание языка как системы осуществления высказываний с учетом знаний грамматики. Анализируя ситуативно-коммуникативный показатель в процессе выполнения заданий было установлено, что у студента имеется желание и готовность к взаимодействию с другими людьми, они с легкостью строят речевые высказывания исходя из ситуации и коммуникативных намерений ответчика. По контекстно-стратегическому показателю была выявлена способность студента к организации связной и логичной речи. У 10% испытуемых (1 студент) выявлен низкий уровень сформированности ИКК, поскольку по лексико-грамматическому критерию у студентов выявлено недостаточное понимание языка как системы осуществления высказываний с учетом знаний грамматики. Анализируя ситуативно-коммуникативный показатель в процессе выполнения заданий было установлено, что у студентов отсутствует желание и готовность к взаимодействию с другими людьми, умение строить речевые высказывания исходя из ситуации и коммуникативных намерений ответчика. По контекстно-стратегическому показателю было выявлено отсутствие способности организации связной и

логичной речи.

Таким образом, результаты контрольного среза ЭГ-2 показали положительные изменения, поскольку количество студентов с низким уровнем снизилось в 3 раза (с 40% до 10%), а с высоким уровнем, наоборот, увеличилось в 3 раза (с 10% до 40%).

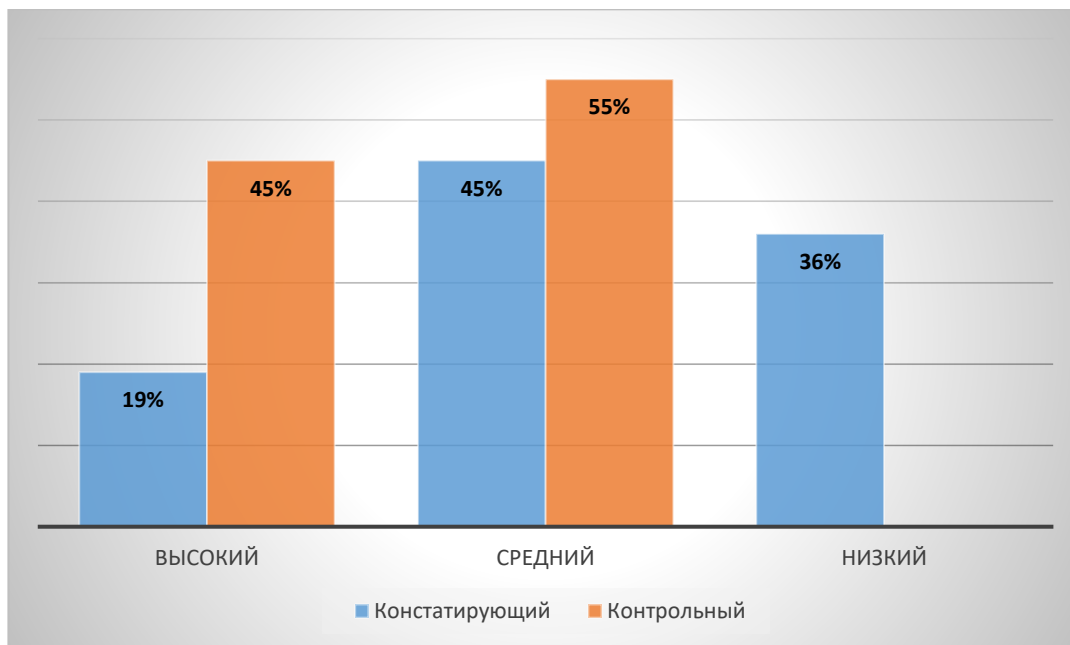


Рисунок 19 – Сравнительный анализ уровня сформированности ИКК в группе ЭГ-3 до и после реализации модели и педагогических условий

По данным рисунка 19 установлено, что у 55% испытуемых (6 студентов) выявлен средний уровень сформированности ИКК, поскольку по лексико-грамматическому критерию у студентов выявлено неполное понимание языка как системы осуществления высказываний с учетом знаний грамматики. Анализируя ситуативно-коммуникативный показатель в процессе выполнения заданий было установлено, что у студентов имеется желание и готовность к взаимодействию с другими людьми, но у них не всегда получается строить речевые высказывания исходя из ситуации и коммуникативных намерений ответчика. По контекстно-стратегическому показателю было выявлено недостаточное проявление способности к организации связной и логичной речи. У 45% испытуемых (5 студентов) выявлен высокий уровень сформированности ИКК, поскольку по лексико-

грамматическому критерию у студентов преобладает полное понимание языка как системы осуществления высказываний с учетом знаний грамматики. Анализируя ситуативно-коммуникативный показатель в процессе выполнения заданий было установлено, что у студентов имеется желание и готовность к взаимодействию с другими людьми, они с легкостью строят речевые высказывания исходя из ситуации и коммуникативных намерений ответчика. По контекстно-стратегическому показателю была выявлена способность обучающихся к организации связной и логичной речи.

Низкий уровень сформированности ИКК не выявлен ни у кого.

На рисунке 20 представлен сравнительный анализ уровня сформированности ИКК в экспериментальной и контрольной группах после опытно-экспериментальной работы.

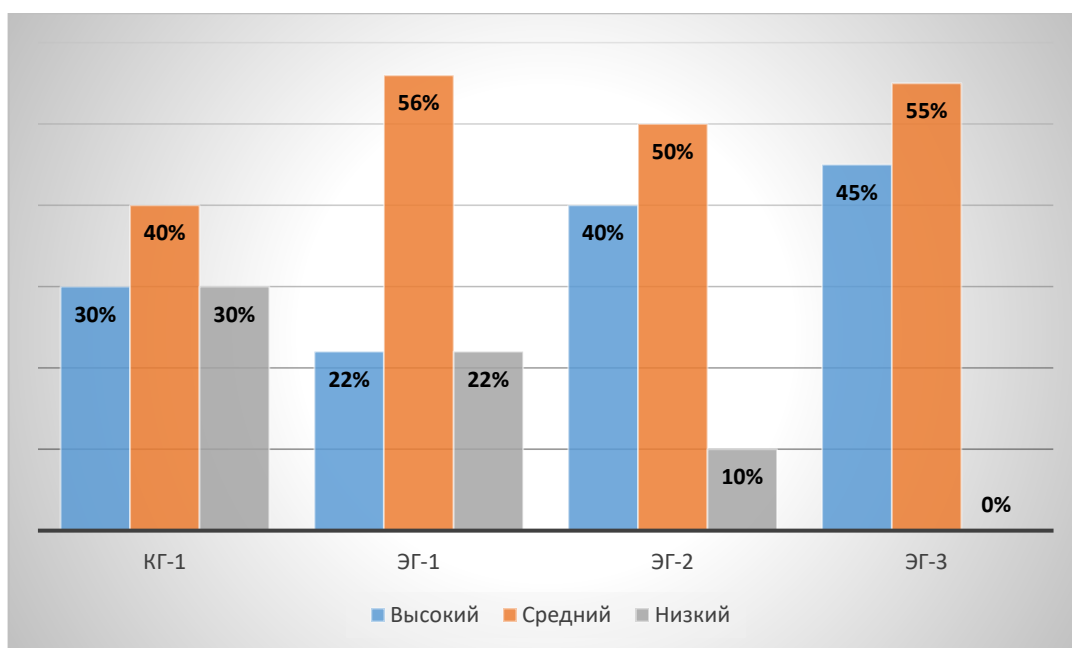


Рисунок 20 – Сравнительный анализ уровня сформированности ИКК в экспериментальной и контрольной группах после опытно-экспериментальной работы

Анализируя данные в группах, можно сделать вывод, что 56% испытуемых (5 студентов) ЭГ-1, 55% испытуемых (5 студентов) ЭГ-3, 50% испытуемых (5 студентов) ЭГ-2 и 40% испытуемых (4 студента) КГ-1 имеют средний уровень сформированности ИКК, поскольку студенты имели

некоторые трудности в использовании разных грамматических конструкций в продуктивных видах речевой деятельности. Более того, студенты данной категории смогли построить высказывания на фразовом и сверхфразовом уровнях, способны выражать свое мнение и мысли по проблеме, но иногда имеют трудности в выборе стратегии ведения беседы. 45% испытуемых (5 студентов) ЭГ-3, 40% испытуемых (4 студента) ЭГ-2, 30% испытуемых (3 студента) КГ-1 и 22% испытуемых (2 студента) ЭГ-1 имеют высокий уровень сформированности ИКК, поскольку студенты свободно использовали грамматические конструкции в продуктивных видах речевой деятельности, безошибочно строили речевые высказывания на фразовом и сверхфразовом уровнях. Кроме того, у студентов наблюдалось желание и готовность к взаимодействию с другими людьми, сформированность умения строить речевые высказывания исходя из ситуации и коммуникативных намерений ответчика. Они также смогли самостоятельно осмыслить стратегию и результативность общения, а также смоделировать различные формы общения резюмировать любые высказывания.

30% испытуемых (3 студентов) КГ-1, 22% испытуемых (2 студента) ЭГ-1, 10% испытуемых (1 студент) ЭГ-2 имеют низкий уровень сформированности ИКК, поскольку студенты испытывали трудности в использовании разных грамматических конструкций, не понимали связь между частями предложения и целыми предложениями, не могли выразить свое мнение и мысли по проблеме, испытывали трудности в выборе средств общения; допуская языковые и речевые ошибки в высказываниях.

Таким образом, результаты итогового тестирования показали, что у большинства студентов групп преобладает средний и высокий уровень ИКК, что выражалось в наличии навыков ведения беседы на английском языке, а также достаточном уровне моделирования ситуации общения.

С целью проверки статистической значимости полученных результатов на итоговом тестировании после проведения опытно-экспериментальной работы в контрольной и экспериментальных группах, была использована

формула критерия хи-квадрат для произвольных таблиц. (Ссылка доступа на сайт – <https://medstatistic.ru/calculators/calchit.html>). В таблице 7 представлен расчет критерия хи-квадрат для произвольных таблиц после проведения опытно-экспериментальной работы.

Таблица 7 – Расчет критерия хи-квадрат для произвольных таблиц после проведения опытно-экспериментальной работы

Факторный признак	Результативный признак			Сумма
	Низкий	Средний	Высокий	
КГ-1	3	4	3	10
ЭГ-1	2	5	2	9
ЭГ-2	1	5	4	10
ЭГ-3	0	6	5	11
Всего	6	20	14	40

По данным статистического анализа было установлено, что при числе степеней свободы равном 6, значение критерия χ^2 составил 4,837. Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p = 0.05$ составило 12,592.

Следовательно, связь между факторным и результативным признаками статистически значима, уровень значимости $p < 0.05$. Таким образом, результаты контрольного среза опытно-экспериментальной работы показали, что уровень сформированности ИКК у контрольной и экспериментальных групп находится на высоком уровне, так как результаты в экспериментальных группах значительно лучше, чем в КГ-1 и, тем самым, свидетельствуют о достаточно высоком уровне владения иностранным языком.

Кроме того, в ЭГ-1 выявлены положительные изменения, поскольку в данной группе было реализовано первое педагогическое условие, согласно которому в процессе образовательной деятельности использовался аутентичный учебный контент: был подобран ряд аудио, видео и печатных текстов из аутентичных

источников по тематике программы дисциплины «Иностранный язык» факультета подготовки учителей дошкольного образования. Большинство заданий на дотекстовом, текстовом и послетекстовом этапах носили трансформационный и репродуктивный характер.

В ЭГ-2 было реализовано второе и первое педагогические условия: в доминирование в ходе обучения активных и интерактивных методов обучения на аутентичном учебном контенте, мы более тщательно подошли к формулировке заданий на каждом этапе работы с текстом, сделав опору на активные и интерактивные методы. Каждый текст прорабатывался с применением таких методов, как: brainstorming, дидактические игры, микротичинг и т.д. – здесь описать подробнее методы и в чем их интерактивность. Таким образом, задания стали условно-коммуникативные и коммуникативные.

В ЭГ-3 обеспечивались все три педагогические условия: использование аутентичного учебного контента, доминирование в ходе обучения активных и интерактивных методов обучения, а также профессионально-мотивированная ориентация студентов в процессе изучения иностранного языка.

Таким образом, можно сделать вывод, что формирование ИКК будущих педагогов дошкольных образовательных организаций в педагогическом вузе стало более эффективным, чему способствовала разработанная и реализованная нами модель формирования ИКК будущих педагогов ДОО, основанная на совокупности подходов: системного, деятельностного и компетентностного, которая включает компоненты - языковой, речевой, компенсаторный, принципов профессионально-ориентированной направленности, коммуникативной направленности, проблемной ситуативности, деятельностного характера обучения иностранному языку.

Выводы по главе 2

Экспериментальная работа осуществлялась на базе ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» в период с 2020 по 2022 гг. В опытно-экспериментальной работе приняло участие 40 студентов факультета дошкольного образования указанного педагогического вуза, которые были распределены по следующим группам: контрольная группа 1 (далее – КГ-1), в которую вошли 10 студентов, которые обучались по учебной программе университета и экспериментальная группа 1 (далее – ЭГ-1), в которую вошли 9 студентов, при обучении которых по установленной университетом учебной программе доминировал аутентичный учебный контент. Констатирующий и контрольный срезы знаний проводились в 2020-2021 учебном году. Экспериментальная группа 2 (далее – ЭГ-2), в которую вошли 10 студентов, которые тоже обучались по учебной программе университета, но с использованием активных и интерактивных методов обучения на аутентичном учебном контенте, и экспериментальная группа 3 (далее – ЭГ-3), в которую вошли 11 студентов (ЭГ-3), которым в ряде тематических блоков были предложены аутентичные профессионально-ориентированные тексты, материал которых осваивался с помощью интерактивных заданий. В ЭГ-2 и ЭГ-3 констатирующий и контрольный срезы знаний проводились 2021-2022 учебном году.

На констатирующем этапе был определен уровень сформированности ИКК при помощи входного тестирования в рамках школьной программы 10-11 класса.

Результаты входного тестирования показали, что у большинства студентов преобладает низкий и средний уровень ИКК, что выражалось в отсутствиях навыков ведения беседы на английском языке, а также недостаточном уровне моделирования ситуации общения.

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы осуществлялась непосредственная реализация модели и педагогических условий её функционирования.

Реализуя первое педагогическое условие в ЭГ-1, использование аутентичного учебного контента, мы подобрали ряд аудио, видео и печатных текстов из аутентичных источников по тематике программы дисциплины «Иностранный язык» факультета подготовки учителей дошкольного образования. Большинство заданий на дотекстовом, текстовом и послетекстовом этапах носили трансформационный и репродуктивный характер.

Реализуя второе и первое педагогические условия в ЭГ-2, доминирование в ходе обучения активных и интерактивных методов обучения на аутентичном учебном контенте, мы более тщательно подошли к формулировке заданий на каждом этапе работы с текстом, сделав опору на активные и интерактивные методы. Каждый текст прорабатывался с применением таких методов, как: brainstorming, дидактические игры, симуляции и т.д., направленные на генерацию идей, поиске решений, моделировании ситуаций. Таким образом, задания стали условно-коммуникативные и коммуникативные.

В ЭГ-3 обеспечивались все три педагогические условия: использование аутентичного учебного контента, доминирование в ходе обучения активных и интерактивных методов обучения, а также профессионально-мотивированная ориентация студентов в процессе изучения иностранного языка.

Со студентами экспериментальных групп были реализованы занятия по следующим модулям:

- 1) Teaching pre-school children;
- 2) Psychophysical neoplasms of pre-school children;
- 3) What should a teacher/an educator be like?
- 4) Features of an educator`s work.

Реализация заданий в рамках апробации модели формирования ИКК осуществлялась в течение первого семестра.

После апробации модели формирования ИКК и педагогических условий её функционирования был проведен контрольный этап педагогического эксперимента.

Целью данного этапа было осуществление сравнительного анализа уровня сформированности ИКК в ЭГ1, 2 и 3 и КГ до начала эксперимента и после.

Результаты контрольного среза опытно-экспериментальной работы показали, что уровень сформированности ИКК у контрольной и экспериментальных групп находится на высоком уровне, так как результаты в экспериментальных группах значительно лучше, чем в КГ-1 и, тем самым, свидетельствуют о достаточно высоком уровне владения иностранным языком, что подтверждает эффективность разработанной нами модели и педагогических условий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

ИКК представляет собой специфический вид профессиональной компетенции будущего педагога ДОО на основе коммуникативного иноязычного взаимодействия в будущей профессиональной сфере. Модель формирования ИКК будущих педагогов дошкольных образовательных организаций функционирует на основе принципов – профессионально-ориентированной направленности, проблемной ситуативности, коммуникативной направленности и деятельностного характера обучения иностранному языку, включает компоненты – языковой, речевой, компенсаторный, состоит из блоков – нормативно-целевой, организационно-содержательный, операционально-деятельностный и контрольно-оценочный.

Педагогическими условиями функционирования разработанной системы выступают:

- 1) использование аутентичного учебного контента;
- 2) доминирование в ходе обучения активных и интерактивных методов обучения;
- 3) профессионально-мотивированная ориентация студентов в процессе изучения иностранного языка.

Целью опытно-экспериментальной работы являлась апробация эффективности функционирования модели формирования ИКК у студентов факультета дошкольного образования педагогического вуза при соблюдении разработанных педагогических условий.

Экспериментальная работа осуществлялась на базе ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» в период с 2020 по 2022 гг. В опытно-экспериментальной работе приняло участие 40 студентов факультета дошкольного образования указанного педагогического вуза – КГ-1, ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3.

В группах КГ- 1 и ЭГ-1 педагогический эксперимент был проведен в 2020-2021 учебном году, в группах ЭГ-2 и ЭГ-3 – в 2021-2022 гг.

В рамках данной опытно-экспериментальной работы были выделены

следующие критерии сформированности ИКК у студентов педагогических вузов: лексико-грамматический, ситуативно-коммуникативный и контекстно-стратегический.

Результаты входного среза опытно-экспериментальной работы показали, что уровень сформированности ИКК у контрольной и экспериментальных групп находится приблизительно на одном уровне, так как результаты в обеих группах сравнительно невысоки и тем самым свидетельствуют о низком уровне владения иностранным языком.

Проанализировав приведенные выше результаты, мы пришли к выводу о том, что возникает потребность в реализации разработанной нами модели в процессе профессиональной подготовки студентов факультета дошкольного образования педагогического вуза. Обучение велось в рамках модуля «My future occupation» и представлено тематическим блоком «Educating children of pre-school ages».

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы осуществлялась непосредственная реализация модели и педагогических условий её функционирования.

Операционально-деятельностный блок модели подразумевал работу над текстами по традиционным этапам: дотекстовый, текстовый и послетекстовый

Реализуя первое педагогическое условие в ЭГ-1, использование аутентичного учебного контента, мы подобрали ряд аудио, видео и печатных текстов из аутентичных источников по тематике программы дисциплины «Иностранный язык» факультета подготовки учителей дошкольного образования. Большинство заданий на дотекстовом, текстовом и послетекстовом этапах носили трансформационный и репродуктивный характер.

Реализуя второе и первое педагогические условия в ЭГ-2, доминирование в ходе обучения активных и интерактивных методов обучения на аутентичном учебном контенте, мы более тщательно подошли к формулировке заданий на каждом этапе работы с текстом, сделав опору на активные и интерактивные методы. Каждый текст прорабатывался с применением таких методов, как: brainstorming,

дидактические игры, симуляции и т.д. Таким образом, задания стали условно-коммуникативные и коммуникативные.

В ЭГ-3 обеспечивались все три педагогические условия: использование аутентичного учебного контента, доминирование в ходе обучения активных и интерактивных методов обучения, а также профессионально-мотивированная ориентация студентов в процессе изучения иностранного языка.

Учитывая все требования, мы подобрали аутентичные профессионально-ориентированные тексты по следующим темам организационно-содержательного блока модели и разработали комплекс интерактивных заданий к ним:

1. Teaching pre-school children;
2. Psychophysical neoplasms of pre-school children;
3. What should a teacher/an educator be like?
4. Features of an educator`s work.

Реализация представленных заданий в рамках апробации модели формирования ИКК осуществлялась в течение первого семестра.

После апробации модели формирования ИКК и педагогических условий её функционирования был проведен контрольный этап педагогического эксперимента.

Целью данного этапа ставилось осуществить сравнительный анализ уровня сформированности ИКК в ЭГ-1, ЭГ-2 и ЭГ-3 и КГ до начала эксперимента и после.

Результаты контрольного среза опытно-экспериментальной работы показали, что уровень сформированности ИКК в каждой группе студентов стал выше. Однако показатели сформированности ИКК в экспериментальных группах выше, чем в контрольной, что свидетельствует об эффективности разработанной модели и педагогических условий её функционирования, что также статистически подтверждено.

Таким образом, цель исследования достигнута, гипотеза подтверждена.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абдуллина Г. Т. Развитие интеллектуальных умений будущего учителя в компетентностно-ориентированном образовательном процессе вуза / Г. Т. Абдуллина // *Фундаментальные исследования*. – 2011. – № 12 (4). – С. 723–731.
2. Андрианов М. С. Невербальная коммуникация : психология и право / М. С. Андрианов. – Москва : Институт Общегуманитарных Исследований, 2007. – 256 с.
3. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы / Ю. К. Бабанский. – Москва : Просвещение, 1982. – 192 с.
4. Беликов В. А. Формирование у учащихся понятия «система познавательной деятельности» / В. А. Беликов // *Совершенствование процесса формирования научных понятий : тезисы докладов*. – Челябинск, 1986. – С. 17–26.
5. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – Москва : Изд-во Института профессионального образования МО России, 1995. – 336 с.
6. Беспалько В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – Москва : Высшая школа, 1989. – 144 с.
7. Бешенков С. А. Моделирование и формализация : методическое пособие / С. А. Бешенков, Е. А. Ракитина. – Москва : Лаборатория базовых знаний, 2002. – 333 с.
8. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе : проблемы и перспективы : учебное пособие для педагогических институтов / И. Л. Бим. – Москва : Просвещение, 1988. – 254 с. : ил.
9. Бим И. Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам / И. Л. Бим, А. В. Хуторской // *Компетенции в образовании : опыт проектирования*. – Москва : ИНЭК, 2007. – 327 с.

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

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

12. Бориснев С. В. Социология коммуникации : учебное пособие для вузов / С. В. Бориснев. – Москва : ЮНИТИ, 2003. – 270 с.

13. Борисова Н. В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора : учебное пособие / Н. В. Борисова. – Москва : ИЦПКПО, 2000. – 146 с.

14. Борытко Н. М. Методология и методы психолого- педагогических исследований : учебное пособие для вузов / Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова. – Москва : Академия, 2009. – 319 с.

15. Бырдина О. Г. Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции у студентов педагогического вуза посредством CLIL / О. Г. Бырдина, Е. А. Юринова, С. Г. Долженко // Образование и наука. – 2020. – № 22 (7) – С. 77–100.

16. Введение в педагогическую деятельность : учебное пособие для вузов / А. С. Роботова, Т. В. Леонтьева, И. Г. Шапошникова и др. – Москва: Академия, 2002. – 208 с.

17. Веников В. А. Теория подобия и моделирования : учебное пособие для вузов / В. А. Веников. – Москва : Высшая школа, 1996. – 480 с.

18. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / А. А. Вербицкий. – Москва : Высшая школа, 1991. – 204 с.

19. Вергасов В. М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе / В. М. Вергасов. – Киев : Вища шк., 1985. –

175с. : ил.

20. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – 5-е изд., испр. – Москва : Лабиринт, 1999. – 352 с.

21. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин ; ред. А. И. Подольский. – Воронеж : МОДЭК; Москва : Институт практической психологии, 1998. – С. 272–317.

22. Гузеев В. В. О скрытом контексте в технологии развития критического мышления / В. В. Гузеев // Педагогические технологии. – 2006. – № 2. – С. 16–22.

23. Давыдов В. П. Теоретические и методические основы моделирования процесса профессиональной подготовки специалиста / В. П. Давыдов, О. Х. Рахимов // Инновации в образовании. – 2003. – № 2. – С. 59–67.

24. Данилова В. С. Основные концепции современного образования: учебное пособие / В. С. Данилова, Н. Н. Кожевников. – Москва: Аспект Пресс, 2001. – 254 с.

25. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование : сущность, эффективность и неопределенность / А. Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21–27.

26. Захарова С. Н. Формирование коммуникативной компетентности как условие профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе / С. Н. Захарова // Молодой ученый. – 2017. – № 3. – URL: <https://moluch.ru/archive/137/38212/> (дата обращения: 04.01.2023).

27. Захарченко Н. В. Формирование коммуникативной компетенции студентов педагогического вуза / Н. В. Захарченко // Интернет-журнал «Мир науки». – 2017. – Том 5. – № 5. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/02PDMN517.pdf> (дата обращения: 05.01.2023).

28. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Высшее

образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.

29. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – №5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya/viewer>. (дата обращения: 05.01.2023).

30. Иванов Д. А., Митрофанов К. Г., Соколова О. В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учебно-методическое пособие / Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова. – Москва : АПКиПРО, 2003. – 101 с.

31. Иванов И. П. Развитие творческого мышления обучающихся в условиях проблемно-деятельностного обучения : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Иванов Игорь Петрович ; Ставропольский государственный университет. – Ставрополь, 2002. – 170 с.

32. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 508 с.

33. Ильина Т. А. Системно-структурный подход к организации обучения / Т. А. Ильина. – Выпуск 1. – Москва : Знание, 2002. – 72 с.

34. Казеева С. М. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов на основе CLIL технологии : выпускная квалификационная работа : 44.04.01 Педагогическое образование / Казеева Светлана Михайловна ; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Челябинск, 2020. – 135 с.

35. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика / Г. А. Китайгородская. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Высшая школа, 2009. – 277 с.

36. Коган Е. Я. Компетентностный подход и новое качество образования / Е. Я. Коган // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. – Самара: Профи, 2001. – 59 с.

37. Кругликов В. Н. Активное обучение в техническом вузе : теория, технология, практика / В. Н. Кругликов ; Военный инженерно-технический

университет. – Санкт-Петербург : ВИТУ, 1998. – 308 с.

38. Крысько В. Г. Социальная психология : словарь-справочник / В.Г. Крысько. – Москва : Питер, 2003. – 415 с.

39. Кудряшова О. В. Методика поэтапного формирования коммуникативной компетенции в письменной речи : английский язык, языковой вуз : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Кудряшова Ольга Васильевна ; Южно-Уральский государственный университет. – Челябинск, 2005. – 192 с.

40. Кукушкин В. С. Теория и методика обучения : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. С. Кукушкин // Высшее образование. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2005. – 474 с.

41. Курышева И. В. Классификация интерактивных методов обучения в контексте самореализации личности учащихся / И. В. Курышева // Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – № 112. – Нижний Новгород, 2009. – С. 160–164.

42. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллин : Валгус, 1980. – 334 с.

43. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.

44. Леонтьев А. А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков : лекция-доклад / А. А. Леонтьев. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. – 24 с.

45. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – Москва : Педагогика, 1981. – 185 с.

46. Материалы семинара «Образовательный стандарт основной школы» / В. Д. Шадриков, Э. Д. Днепров. – Москва, 2002.

47. Матьяш О. И., Биби С. А. Коммуникативное образование в России: история и современность // Сибирь. Философия. Образование: научно-публицистический альманах. – Выпуск 7. – Новокузнецк : Институт

повышения квалификации, 2003. – С. 60–76.

48. Машрабекова А. М. Современные подходы в формировании коммуникативной компетенции будущего преподавателя иностранного языка / А. М. Машрабекова // Молодой ученый. – 2014. – № 1 (60). – С. 557-559.

49. Мединцева И. П. Компетентностный подход в образовании / И. П. Мединцева // Педагогическое мастерство : материалы II междунар. науч. конф. (г. Москва, дек. 2012 г.). – Москва : Буки-Веди, 2012. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/65/3148/> (дата обращения: 05.01.2023).

50. Митина Л. М., Митин Г. В., Анисимова О. А. Профессиональная деятельность и здоровье педагога : учебное пособие для вузов / Л. М. Митина, Г. В. Митин, О. А. Анисимова // Высшее образование. – Москва : Академия, 2005. – 362 с.

51. Носонович Е. В., Мильруд Г. П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста / Е. В. Носонович, Г. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 2. – С. 10–14.

52. Печеркина А. А. Развитие профессиональной компетентности педагога : теория и практика : монография / А. А. Печеркина, Э. Э. Сыманюк, Е. Л. Умникова // Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2011. – 233 с.

53. Посталюк Н. Ю. Дидактические условия эффективного использования учебно-познавательных задач в высшей школе : диссертация... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Посталюк Наталья Юрьевна ; Казанский государственный университет. – Казань, 1982. – 260 с.

54. Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 №125 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) – URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/94> (дата обращения: 05.01.2023).

55. Профессиональный стандарт педагогической деятельности: проект / ред. Я. И. Кузьминов, В. Л. Матросов, В. Д. Шадриков // Вестник образования : сборник приказов и инструкций Министерства образования и

науки Российской Федерации. – № 7. – 2007. – С. 20–35.

56. Равен Д. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация / Джон Равен. – Москва : Когнито-Центр, 2002. – 396с.

57. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2012. – 705 с.

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

59. Садикова Ш. О. Подготовка студентов университета к педагогической деятельности / Ш. О. Садикова // Молодой ученый. – 2019. – № 26 (264).

60. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. / В. В. Сафонова. – Воронеж : ИСТОКИ, 1996. – 239 с.

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

62. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранного языка: базовый курс лекций : пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 2003. – 239 с.

63. Суворова Н. А. Интерактивное обучение : новые подходы / Н. А. Суворова // Сибирский институт бизнеса, управления и психологии. – Москва, 2005. – № 1. – С. 25–27.

64. Суходольский Г. В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности / Г. В. Суходольский ; Ленинградский государственный университет им. А. А. Жданова. – Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1976. – 120 с.

65. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний : психологические основы / Н. Ф. Талызина. – 2-е изд., доп. и испр. – Москва : Изд-во МГУ, 1984. – 344 с.

66. Тухтаева З. Ш. Роль и сущность системного подхода в

профессиональном образовании / З. Ш. Тухтаева, И. З. Ибрагимова // Молодой ученый. – 2016. – № 4 (108). – URL: <https://moluch.ru/archive/108/26125/> (дата обращения: 05.01.2023).

67. Усова А. В. Критерии качества знаний : лекции для учителей и студентов педагогических вузов / А. В. Усова. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ «Факел», 1995. – 22 с.

68. Филатова Л. О. Информатизация образования: новые возможности реализации преемственности обучения в школе и ВУЗе / Л. О. Филатова // Информатика и образование. – 2004. – № 7. – 120 с.

69. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностноориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2001. – № 2. – С. 58–64.

70. Цатурова И. А. Тестирование устной коммуникации : учебно-методическое пособие / И. А. Цатурова, С. Р. Балуюн. – Москва : Высшая школа, 2004. – 127 с.

71. Чалая Е. А., Шершевская Н.К. «Роль дифференцированного подхода в процессе развития коммуникативной компетенции / Е. А. Чалая, Н. К. Шершевская // Символ науки. – 2021. – № 6. – С. 145-146.

72. Чалая Е. А. «Формирование коммуникативной компетенции будущих педагогов в процессе изучения иностранного языка» / Е. А. Чалая // Матрица научного познания. – 2022. – №12. – С. 409-416.

73. Чебанов К. А., Богданова М. В. Формирование профессиональных компетенций обучающихся колледжа // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 4. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=24876> (дата обращения: 05.01.2023).

74. Широких А. Ю. Типология ошибок и систематика аспектов учебной ситуации по изучению языка / А. Ю. Широких // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. – 2014. – № 4 (29). – С. 312–315.

75. Шишов С. Е. Понятие компетенции в контексте качества

образования / С. Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2. – С. 41–48.

76. Шкерина Т. А., Бобенко А. А. Формирование профессионально направленной иноязычной коммуникативной компетенции студентов педагогических вузов. // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2017. – №2 (40). – С. 115–119.

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

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

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

80. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований. Методологический анализ. / Г. П. Щедровицкий // Педагогика и логика. – Москва, 1993. – 133 с.

81. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам : теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. – Москва : Филоматис, 2004. – 416 с.

82. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин. – Москва : Эдиториал, УРСС, 1997. – 444 с.

83. Яковлев Е. В. Педагогический эксперимент : квалиметрический аспект: монография / Е. В. Яковлев. – Челябинск: Издательство Челябинского государственного педагогического университета, 1998. – 136с.

84. Яковлев И. П. Ключи к общению. Основы теории коммуникаций / И. П. Яковлев. – Санкт-Петербург : Авалон, Азбука- классика, 2006. – 240 с.

85. Яковлева Н. М. Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности / Н. М. Яковлева. – Челябинск : Челябинский государственный педагогический институт, 1991. – 128 с.
86. Baxter L. A. Relationships as dialogues / L. A. Baxter // Personal Relationships. – 2004. – Vol. 11. – P. 1–22.
87. Bertalanffy L. General System Theory / L. Bertalanffy // General Systems. – Vol. I. – 1956. – 520 p.
88. Common European Framework of Reference for languages : Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge : Cambridge University Press : Council of Europe Publishing, 2001. – 260 p. – ISBN 0-521-80313-6.
89. Dewey J. Democracy and Education / J. Dewey. – New York : The Macmillan Company, 1916. – 434 p.
90. Duff A., Maley A. Literature : resource books for teachers / A. Duff,
91. Maley. – Oxford : Oxford University Press, 2001. – 167 p. – ISBN 0-19-437094-1.
92. Easton D. The Political System : an Inquiry into the State of Political Science / D. Easton. – New York : Alfred A. Knopf, 1953. – 320 p.
93. Hertel J. P. Using Simulations to Promote Learning in Higher Education : An Introduction / J. P. Hertel, B. J. Millis. – Sterling, Va : Stylus Publishing, LLC, 2002. – 73 p. – ISBN 1-57922-052-5.
94. Hymes D. H. Über Linguistische Theorien und kommunikative Kompetenz / D. H. Hymes // Sprache und Kommunikative Kompetenz. – Stuttgart, 1973. – P. 109–130.
95. Raven J. Competence in Modern Society : Its Identification, Development and Release / J. Raven. – London : H. K. Lewis Publishers, 1984. – 251 p.
96. Robert E. Wiki writing : collaborative learning in the college classroom / E. Robert. – Cummings and Matt Barton, 2008. – 246 p. – ISBN 978-0-472-02224-3.
97. Sillars A. L., Vangelisti A. L. Communication : Basic properties and their

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

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

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

The topic of our lesson (or entry test) is «Volunteering is a great way to help our planet». Today volunteering is extremely popular and in demand of many countries around the world. So, I'd like to know your associations for the word «volunteering».

1. Brainwriting

Each person in a group writes down an idea on a piece of paper and passes it to the person on their right. The person receiving an idea then can do one of three things:

- (1) write, using the other's idea as a stimulus for a new idea,
- (2) use the other's idea to think of a modification, or
- (3) just pass the card on to the next person.

At the end of a set period of time (it's about 7-10 minutes) the ideas are collected for further discussion.

2. Brainstorming

Right now, you can read the words associations on the topic of volunteering, which you've written. Also, you can see several questions on the screen. Your main task will be to answer the questions using your own words-associations if necessary.

Questions:

- Who are those people whom we call volunteers?
- In what spheres do they work?
- Why do they do it?
- Which kind of volunteering is the most common in Russia?
- Which kind of volunteering do you know?
- Do you know any volunteering organizations or any charity organizations, which are doing this important activity – volunteering?

3. Reading

Now I suggest you read this short text about one of the well-known charity organizations in Russia – VITA.

VITA is life

VITA animal rights centre is a non-profit charity organization in Russia whose aim is to protect animals against cruelty through peaceful means. Its main activity involves campaigning for better conditions for farm animals and for a ban on the testing on animals of medicines and cosmetic products. VITA also fights for better living conditions for animals in zoos and circuses as well as providing food, shelter, and medical assistance for stray cats and dogs that roam the streets.

VITA works in a number of ways to protect and improve the lives of animals. One of its major roles in society is to try to make people aware of the plight of suffering animals and in order to achieve this takes part in numerous television and radio programmes, gives lectures on animal issues and organizes special events. The organization also works with the government to try to introduce new animal welfare laws.

Many celebrities support VITA and have helped it achieve some great victories in the recent past. In March 2008, VITA took a number of Russian stars including Alyona Sviridova to the coastal village of Letnyaya in an attempt to put a stop to the killing of newly born Greenland seals. The trip attracted a lot of publicity and shortly afterwards a ban was placed on the hunting of baby seals.

The organization co-operates with well-known international charities and is a member of the World Society for the Prevention of Cruelty to Animals and the RSPCA. It hopes to be able to do more in the future to protect animals and give them a decent life.

*RSPCA - Royal Society for the Prevention of Cruelty to Animals.

4. Didactic game

Let`s play a «tic-tac-toe» game!

Описание: преподаватель рисует сетку для игры в крестики-нолики и заполняет каждую клетку конвертом с заданием по прочитанному тексту. Задача студена – выбрать клетку, в которую он хочет поставить «крестик» или «нолик» и выполнить задание из конверта, находящегося в выбранной клетке. Студенты могут играть в командах или парах.

1. Match the word in the text with its meaning: wins (victories)
2. Match the word in the text with its meaning: proper (decent)
3. Match the word in the text with its meaning: help (assistance)
4. Match the word in the text with its meaning: struggle (plight)
5. Match the word in the text with its meaning: walk around (roam)
6. Answer the question in your own words: What is VITA?
7. Answer the question in your own words: What are VITA`s objectives?
8. Answer the question in your own words: What is VITA`s main activity?
9. Answer the question in your own words: What other activities is VITA involved in?
10. Answer the question in your own words: What has been the major success for VITA?
11. Guess the word: s _ _ l _ _ r (shelter – приют)
12. Guess the word: _ t t _ _ _ t (attempt – попытка)
13. Guess the word: s _ _ a _ (stray – бродячий)
14. Guess the word: p _ _ t _ _ t (protect – защищать)
15. Guess the word: c _ _ r _ _ y (charity – благотворительность)
16. Find the word or phrase: _____ are moral principles grounded in the belief that non-human animals deserve the ability to live as they wish, without being subjected to the desires of human beings. (Animals rights)
17. Find the word or phrase: _____ are born on pack ice floating in the North Atlantic and Arctic Oceans. (Baby seals).
18. Find the word or phrase: _____ refers to procedures performed for purposes of research into basic biology and diseases, assessing the effectiveness of new medicinal or cosmetics products etc. (testing on animals).

5. Correlation (simulation method) and microteaching

Описание: Студенты делятся на пары или группы, каждая из которых должна представить себя участником одной из предложенных ситуаций. Всего в этом задании предлагается восемь тем, четыре из которых соответствуют методу симуляции, а оставшиеся четыре задания относятся к

такому методу как микротичинг. Порядок, в котором студенты демонстрируют действие и выбор самого действия, определяется жребием. По итогу студенты должны догадаться, в роли кого были одногруппники, где «происходило» действие и какова основная идея показанного.

- 1) Homeless shelter. Volunteers and potential owner(s) of a cat/dog.
- 2) Home for elderly. Volunteers and elderly people.
- 3) Ecological volunteering. Volunteers and people who litter in the streets.
- 4) Demonstration for animal protection. Volunteers and scientists who conduct testing on animals.
- 5) Imagine yourself as an educator, create a short report for preschool children on the topic: «Volunteering and a protection of animals».
- 6) Imagine yourself as an educator, create a short report for preschool children on the topic: «Volunteering and a clean environment».
- 7) Imagine yourself as an educator, create a short report for preschool children on the topic: «Volunteering and helping elderly».
- 8) Imagine yourself as an educator, create a short report for preschool children on the topic: «Volunteering and helping homeless people».

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Текст по теме: Teaching pre-school children

What does a Kindergarten Teacher do?

It is safe to say that kindergarten teachers are one of the most important educators a child will have during their school years, as kindergarten is the bridge between early childhood care and elementary school.

Kindergarten teachers have a lot of the same responsibilities as other teachers but also have to take into account that most of their students will be experiencing school for the first time.

They teach students basic skills in reading and writing in addition to showing them how to behave in the classroom and play nicely with others, whether it's in a group setting or doing artwork quietly on their own. The teacher's methods of educating can change according to the needs of each individual student.

A kindergarten teacher is responsible for planning the curriculum for each day and for the collective school year. They allow the children to observe an activity while also giving them the opportunity to ask questions and look for the answers.

Instructions need to be very precise, yet easy to understand. By using hands-on lessons and creative play, they lay the foundation for future learning. Different shapes and colours are taught, as well as how to recognize different letters of the alphabet and basic numbers. This prepares the class for grade one and further grades in elementary school, where they learn advanced concepts within these areas.

Kindergarten teachers are also responsible for grading papers and conducting parent-teacher conferences as well. They report to parents the areas in which their child is succeeding as well as where the child could use more help.

After there are areas where the child needs help, kindergarten teachers will work with parents to come up with a plan that will bring the child to the same level as the rest of the class. If a child has developmental or emotional problems, they help the parents put together a plan of action to ensure their child is given the same educational opportunities as other children.

Текст по теме: Psychophysical neoplasms of preschool children

Physical and Mental Well-Being

The first five years of a child's life are a time of tremendous physical, emotional, social and cognitive growth. Children enter the world with many needs in order to grow: love, nutrition, health, social and emotional security and stimulation in the important skills that prepare them for school success.

How well children will learn and develop and how well they will do in school depends on a number of things, including the children's health and physical well-being, their social and emotional preparation.

A. After your child is born, she requires nutritious food to keep her healthy. School-aged children can concentrate better in class if they eat balanced meals that include servings of breads and cereals; fruits and vegetables; meat, poultry and fish and meat alternatives (such as eggs and dried beans and peas); and milk, cheese and yogurt. You should see to it that your child does not eat too many fatty foods and sweets. Children aged 2-5 generally can eat the same foods as adults but in smaller portions.

B. To learn to control and coordinate the large muscles in his arms and legs, a child needs to throw and catch balls, run, jump, climb and dance to music. To learn to control and coordinate the small muscles in his hands and fingers, he needs to color with crayons, put together puzzles, use blunt-tipped-safety-scissors, zip his jacket and grasp small objects such as coins.

C. It takes practice for a child to crawl, pronounce new words or drink from a cup. A child doesn't get bored when he/she repeats things. Instead, by repeating things until he/she learns them, a child builds the confidence she needs to try new things.

D. These qualities take time and practice to learn. An educator should help children develop the following positive qualities.

Confidence: Children must feel good about themselves and believe they can succeed. Confident children are more willing to attempt new tasks-and try again if they don't succeed the first time.

Independence: Children must learn to do things for themselves.

Motivation: Children must want to learn.

Curiosity: Children are naturally curious and must remain so to get the most out of learning opportunities.

Persistence: Children must learn to finish what they start.

Cooperation: Children must be able to get along with others and learn to share and take turns.

Self-control: Children must learn that there are good and bad ways to express anger. They must understand that some behaviors, such as hitting and biting, are not acceptable.

Empathy: Children must have an interest in others and understand how others feel.

Текст по теме: What should a teacher/an educator be like?

Should I become a Kindergarten Teacher?

The mission of a kindergarten teacher is to cultivate in children the appropriate foundation needed to develop lifelong learning skills. Throughout this formidable mission, teachers encounter a range of personalities, quirks, levels of apprehension, sensitivity, and enthusiasm. The decision to enter the field and assume such responsibilities should not be taken lightly.

The truth about teaching kindergarten is perhaps best articulated by responding to comments often made about the profession by people who have never been exposed to it: ‘Oh, you teach kindergarten – that must be pretty easy.’ Teaching kindergarten is not easy. Many seasoned educators will quickly tell you that kindergarten is the most challenging level to teach. A kindergarten teacher is charged with unlocking the keys to literacy and math in students who generally enter the classroom without knowing any letters or any numbers. This involves much more than simple ABCs and 123s.

The current standards for what kindergarteners need to learn include fluently adding and subtracting within 5, decomposing numbers to 10; and reading three-letter consonant-vowel-consonant (CVC) words, other high-frequency words, and

much more. And this is just the academic component of kindergarten education. Add to this, the necessity to instill basic manners and social skills around lining up, going to the bathroom, sitting down, putting things away, taking turns, conversing with peers, not getting your way, and managing emotions. These things must be taught and fostered every day in kindergarten. They do not just happen, especially in a classroom full of students needing different degrees of support in different areas. They also are not easy to teach. 'It must be fun to play with kids all day'... 'Don't you want something a bit more challenging?'

The concept of 'play' in kindergarten is vastly misunderstood. When children are engaging with books, blocks, and Lego, they are not just playing. They are reading, doing math, learning to share, becoming inquirers, recognizing patterns, making connections, and working on fine motor skills.

Unless they are reading a story or working with a small group, kindergarten teachers are in constant motion. They are helping, observing, evaluating, nurturing. They are teaching sometimes tired, cranky, crying, tantrum-throwing five- and six-year-olds how to navigate this new world of school.

Текст по теме: Features of an educator`s work

Why Kindergarten Jobs are important

The role of kindergarten is very crucial to a child's overall mental and academic growth. There are many reasons that make it so. An effective kindergarten background will come in handy when the child moves on to the big school. For this reason, kindergarten jobs are very important. And finding teachers who are fit for kindergarten jobs may be a bit challenging. After all, above anything else, an effective kindergarten teacher is one who is aware and gives importance to the unique characteristics of the kindergarten setup. The role of a kindergarten teacher is not just as an instructor. He or she is someone who is in the position to cultivate the child's beginnings.

The most important characteristic of the kindergarten setting is that it is a transitional period. The little kids, used to the comfortable environment of their

homes, which is mostly the only major environment they've ever been in, may find it hard to suddenly be in a strange place with a lot of other kids. This experience can make or break a child. He or she should be carefully guided into the new environment by someone who is fully capable to do so. The kindergarten stage is a very sensitive stage, so not everyone is fit for a kindergarten job.

Aside from that, in kindergarten, the children's sense of learning is heightened. A kindergarten teacher should be sensitive enough to know this, and should also know how to take advantage of it, without putting pressure upon the children. This heightened sense of learning will become rarer as the child grows older, so a child's kindergarten stage should not be wasted. The teacher should be able to nurture the child's learning desire as well, and cause it to develop even more fully. At this time, the child is very creative as he begins to explore the things around him. His interests are also beginning to show, and the teacher should be able to lead him so his interests will not wane, but instead, develop even more.

The stakes may be quite high, and the stage becomes even more challenging, because of the children's short attention spans. They are easily distracted or bored. They are easily caught by anything that comes within their sight. The teacher should be prepared for such instances, even in the middle of an educational activity. Some entertaining play activities will definitely come in handy. So, a kindergarten job is an active job. A kindergarten teacher should be ready to rise up to the challenge.

Finally, kindergarten sets the stage for the child's academic growth. At the end of kindergarten, the child should be emotionally and mentally prepared for what will come next. Only a good kindergarten teacher can be sensitive enough to discern whether a child is ready or needs some more attention. As the child grows and goes on to the big school, what he has learned from kindergarten and the nurturing of his interests and creativity will jumpstart his academic progress and lead him down the right direction.