



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

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И МОАЯ

**Формирование компенсаторных умений при обучении английскому
языку**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)**

**Направленность программы бакалавриата
«Английский язык. Иностранный язык»**

Форма обучения очная

Проверка на объем заимствований:
99% авторского текста Работа
рекомендована к защите
« 22 » июня 2020 г.
зав. кафедрой английского языка и
МОАЯ
Кунина Наталья Ефимовна

Выполнила:
Студентка группы ОФ-503/088-5-2
Паздерина Елена Михайловна
Научный руководитель:
Кандидат педагогических наук, доцент
Федотова Марина Геннадьевна

Челябинск
2020

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|----|
| ВВЕДЕНИЕ | 3 |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕНСАТОРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ..... | 10 |
| 1.1 Компетентностный подход в языковом образовании | 10 |
| 1.2 Содержание компенсаторной компетенции | 21 |
| 1.3 Процесс формирования компенсаторной компетенции..... | 30 |
| ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1 | 38 |
| ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОМПЕНСАТОРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ..... | 40 |
| 2.1 Цель, задачи и условия проведения опытно-экспериментального обучения по формированию компенсаторной компетенции | 40 |
| 2.2 Условия формирования компенсаторной компетенции..... | 52 |
| 2.3 Обсуждение результатов опытно-экспериментального обучения | 59 |
| ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2 | 65 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 66 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ | 68 |
| ПРИЛОЖЕНИЯ..... | 75 |

ВВЕДЕНИЕ

Роль английского языка в современном мировом сообществе трудно переоценить. Являясь языком международного общения, он занял доминирующую позицию по применяемости во всех сферах общества. Согласно британскому филологу Дэвиду Кристалу, английский язык можно назвать всеобщим или глобальным языком современности в виду размеров ареала его распространения как в собственно географическом, так и в общественно-политическом плане [43]. Английский язык сегодня – это неотъемлемый компонент процесса глобализации, который является связующим звеном между человеком и информационным потоком мирового масштаба.

Владение английским языком как средством общения стало не только атрибутом успеха и показателем престижа, но и потребностью любого современного человека. Востребованность английского языка позволила ему занять и уже достаточно продолжительное время удерживать лидирующее положение в обучении иностранным языкам. Включение его в перечень предметов школьной программы обусловлено социальным заказом общества и государства по отношению к языковому образованию своих граждан.

В соответствии с Федеральным Государственным Образовательным Стандартом основного общего образования, одной из целей обучения иностранному языку является дальнейшее развитие и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции, частью которой выступает компенсаторная компетенция [32].

Работы в рамках методической науки говорят о том, что уровень сформированности компенсаторной компетенции является качественным показателем иноязычной коммуникативной компетенции в целом (Т. М. Фоменко, А. Л. Тихонова).

Если невербальные компенсаторные умения, такие как привлечение мимики и жестов, наряду с некоторыми вербальными – переспрос, прогнозирование содержания сообщения, развиты в достаточной степени, то использование структурных элементов языка в рамках словообразования для успешной коммуникации на изучаемом языке вызывает наибольшие трудности.

Развитие соответствующего лексического умения частично проверяется в разделе «Грамматика и лексика» Единого Государственного Экзамена с 26 по 31 задание.

Наши собственные наблюдения и подсчеты свидетельствуют о наличии противоречия между требованиями Федерального государственного образовательного стандарта относительно компенсаторной компетенции и степенью ее сформированности у учащихся старших классов. Результаты проведенного нами исследования, показывают, что 16,7% учеников находятся на высоком уровне, 66,6% – на среднем и 16,7% – на низком.

На основе данного противоречия была выявлена проблема исследования, суть которой заключается в повышении сформированности навыков словообразования в рамках компенсаторной компетенции.

Таким образом, актуальность выбранной темы исследования обусловлена:

- социальным заказом;
- требованиями Федерального Государственного образовательного стандарта и требованиями к ЕГЭ;
- потребностью учащихся в определенной системе знаний для успешного осуществления иноязычного общения;
- недостаточной сформированностью словообразовательного компонента компенсаторной компетенции.

Актуальность проблемы определила тему исследования – «Формирование компенсаторных умений при обучении английскому языку».

Цель выпускной квалификационной работы состоит в совершенствовании компенсаторной компетенции учащихся за счет работы со специально созданным методическим комплексом, направленным на формирование необходимых компенсаторных умений и усвоение разных словообразовательных моделей.

Объектом исследования выступает процесс обучения английскому языку при получении среднего общего образования.

Предметом исследования является формирование компенсаторной компетенции в обучении английскому языку.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что процесс формирования компенсаторной компетенции относительно аспекта словообразования будет протекать более успешно, если он:

- будет основан на системном, деятельностном и компетентностном подходах;
- будет осуществлен с применением разработанной нами модели, состоящей из целевого, организационно-содержательного и аналитико-результативного уровней;
- будет организован при соблюдении методических условий, к которым относятся учет психологических особенностей возраста учащихся, работа с предложенным комплексом заданий и управление процессом формирования компенсаторной компетенции со стороны учителя.

Поставленная нами цель предполагает решение следующих задач:

1. Провести контент-анализ литературы по вопросам формирования компенсаторной компетенции как составной части коммуникативной компетенции.

2. Разработать модель формирования компенсаторной компетенции и определить условия её реализации в процессе обучения английскому языку.

3. Организовать и провести опытно-экспериментальное обучение с целью проверки эффективности разработанной нами модели.

4. Описать и проанализировать результаты опытно-экспериментального обучения с использованием методов математической обработки данных.

В соответствии с целью и задачами исследования основными методами в данной работе выступили:

1. Контент-анализ, обобщение и систематизация литературы по теме исследования.

2. Моделирование.

3. Опытное-экспериментальное обучение, наблюдение и анкетирование.

4. Метод педагогических контрольных испытаний, включающий проведение тестирования, подсчет и анализ полученных результатов.

5. Математические методы обработки данных.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют работы методистов, педагогов и психологов по вопросам компетентностного подхода (И. А. Зимняя, Н. Хомский, Д. Хаймс, И. Л. Бим, А. Н. Щукин и др.), деятельностного подхода (А. Н. Леонтьев, Л. С. Выготский и др.) и системного подхода (В. А. Сластенин и др.).

Теоретическая значимость исследования состоит в систематизации знаний в области понимания и формирования компенсаторной компетенции при обучении английскому языку, в создании методической системы формирования компенсаторной компетенции и определении условий ее функционирования.

Практическая значимость работы сводится к разработке методических условий и реализации модели формирования компенсаторной

компетенции с опорой на предложенный комплекс упражнений, направленный на усвоение и отработку словообразовательных элементов английского языка.

Достоверность результатов исследования подтверждается:

- опорой на теоретический материал по теме исследования;
- оптимальным соотношением теоретической и практической баз исследования;
- результатами опытно-экспериментального обучения;
- адекватностью применяемых методов.

Тестирование и апробация проводились в МАОУ «Гимназия №23 г. Челябинска» в 10А и 10Б классах в 2019 году.

Цели и задачи данной исследовательской работы определили ее структуру. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка литературы и приложений.

Во введении отражена общая проблематика и актуальность выбранной темы исследования, сформулированы цель и задачи исследования, определены его объект и предмет, гипотеза, названы применяемые методы, указаны теоретическая и практическая значимость работы, обоснована достоверность результатов.

В первой главе рассматриваются теоретические основы построения методической системы по формированию компенсаторной компетенции, уточняется методологическая база модели по формированию компенсаторной компетенции и выделяются условия для ее успешной реализации.

Во второй главе описывается организация процесса опытно-экспериментального обучения, его результаты

В заключении подводятся основные итоги исследования.

В библиографическом списке приводится 51 наименование использованных источников, из них 12 изданий на английском языке.

В Приложения включены методическая разработка по формированию компенсаторной компетенции, начальный и итоговый тесты, анкета.

Понятийный аппарат исследовательской работы:

1. Иноязычная коммуникативная компетенция – определенный уровень овладения набором языковых, коммуникативных, социокультурных знаний, умений и навыков, который позволяет обучаемому адекватно и целесообразно выстраивать свое речевое поведение в зависимости от факторов одноязычного или двуязычного общения [26, с. 97].

2. Компетенция – совокупность знаний, умений и навыков, которые формируются в процессе обучения дисциплине, а также способность осуществлять деятельность, применяя приобретенные знания, умения и навыки [1, с. 107].

3. Компетентность – свойства и качества личности, обуславливающие способность к осуществлению деятельности на основе полученных знаний, сформированных умений и навыков [1, с. 107].

4. Компетентностный подход – подход, предполагающий формирование иноязычной коммуникативной компетенции и способность к реальному практическому владению иностранным языком [1, с. 107].

5. Системный подход – подход в обучении, основой которого является рассмотрение объектов и явлений как систем, сложных единств, которые не приравниваются к сумме их составляющих частей [1, с. 276].

6. Деятельностный подход – подход в обучении, при котором реализуется принцип единства сознания и деятельности [1, с. 57].

7. Уровень владения языком – методическая категория, характеризующая степень достигнутого успеха во владении языком за отведенный отрезок времени [1, с. 324].

8. Компенсаторная компетенция – часть коммуникативной компетенции; способность привлекать имеющиеся знания, умения и навыки

пользования родным и иностранным языком в ситуациях недостаточного владения изучаемым языком [1, с. 107].

9. Словообразование – образование (деривация) производных слов (или дериватов) от однокоренных слов и установившееся в результате этого формально-смысловое соотношение между дериватом и его производящей базой [15, с. 336].

10. Словообразовательная модель – схема построения производных слов, относящихся к одному словообразовательному типу [15, с. 337].

11. Моделирование – метод исследования объектов с использованием их аналогов (моделей) для определения или уточнения существующих или конструируемых объектов [1, с. 145].

12. Модель – упрощенный мысленный или знаковый образ объекта или системы объектов, используемый в качестве их «заместителя» и средства оперирования (в том числе и обучения) [1, с. 145].

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕНСАТОРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

1.1 Компетентностный подход в языковом образовании

Уровень развития современного общества с заметно возросшей динамикой всех происходящих в нем процессов и постоянным увеличением потока информации диктует переход к новым стратегиям модернизации образования.

Под стратегиями модернизации образования, следует понимать комплекс, методов и задач образовательной деятельности на определенный период времени, направленных на достижение поставленных целей и показателей, соответствующих приоритетам современной государственной политики в области образования, способствующий развитию конкурентно способного образования на уровне общества и государства [6, с. 14].

Главной из этих стратегий является интеграция компетентностного подхода в существующую систему образования и его актуализация с последующими изменениями в уже сложившейся на данном этапе модели образования. Под этим подразумевается обновление содержания образования и внедрение подхода к обучению со смещением акцента на развитие способностей учащегося, его социализацию и формирование ключевых компетенций – интегрированных компетенций, включающих как интеллектуальный и навыковый компонент, так и однородные знания, и умения, релевантные для широкого круга сфер деятельности [30, с. 15].

Применение компетентностного подхода подразумевает внесение существенных изменений в учебный процесс, его планирование и организацию, в работу преподавателей и в деятельность по оцениванию результатов учащихся. Основной целью становится не обладание сведениями в той или иной области знания, а формирование у учащихся особых умений, помогающих им действовать в различных ситуациях стандартного и нестандартного характера, определять задачи, ставить цели

и принимать решения. Компетентностный подход должен обеспечивать взаимосвязь между академическими знаниями и практическими умениями учащихся.

Для внедрения инновационной модели, каким и представляется компетентностный подход, по мнению А. А. Вербицкого необходимо осуществление следующих основных условий:

1. Неудовлетворенность общества, государства и каждого гражданина качеством образования, предоставляемым существующей образовательной системой. Рост необходимости использования новой модели образования, готовности ее применения и принятия.

2. Накопление в образовательной практике инновационного эмпирического опыта, который служит опорой для теории педагогики и психологии. Постепенный отказ педагогической теории от модели обучения, целью которой являлось получение совокупности знаний, умений и навыков в пользу подхода, направленного на формирование компетенций.

3. Новый подход к образованию должен опираться на психолого-педагогическую теорию, исходя из которой ставятся и реализуются те или иные технологии [8, С. 20-26].

Здесь так же следует принять во внимание вопрос о наличии только одного или же нескольких сосуществующих в методике подходов к образованию. Наличие и применение разных подходов к обучению не влечет к их взаимоисключению. Они могут существовать в рамках определенной иерархии, дополнять, и на правах преемственности сменять друг друга. К таким подходам может быть отнесен и компетентностный подход, определяющий направленность образования на цель и на результат [8, С. 15-17].

А. Г. Бермус также отмечает, что данный подход может быть рассмотрен как современный коррелят ряда других более традиционных подходов. Например, дидактоцентрического или функционально-коммуникативного. У компетентностного подхода в российской

образовательной теории и практике нет собственной концепции, и отсюда следует, что его применение предполагает опору на уже сложившуюся методологическую основу обучения дисциплинам [2].

4. Технологичность и прикладное значение психолого-педагогической теории, выступающей основой инновационного подхода к образованию. По мнению Вербицкого, это условие является весьма «тонким», так как далеко не все известные истории теории обладают свойством технологичности. Например, деятельностная теория усвоения социального опыта А. Н. Леонтьева, теория развивающего обучения Д. Б. Эльконина-В. В. Давыдова по мнению автора не являются столь технологичными, как теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина.

5. Внедрение нового подхода подразумевает перестройку всей системы образовательного процесса и, как следствие, возникновение системного эффекта – влияние работы каждого из элементов системы на функционирование системы в целом.

6. Фиксирование границ применения инновационного подхода, так как использование его одного без привлечения других методов и технологий не является целесообразным и не представляется возможным.

7. Доступность и понятность теоретической базы и методических принципов нового подхода для массового педагога, что обеспечивает его освоение и применение на практике [8, С. 20-26].

В качестве основы компетентностного подхода следует рассматривать понятия «компетентность» и «компетенция». Существует несколько точек зрения относительно толкования этих понятий, что создает определенные трудности в восприятии и осмыслении самого подхода.

Есть два варианта соотношения трактовки данных понятий: их отождествление и дифференциация. Наиболее глубоко эта проблема была изучена в работах И. А. Зимней, которая подчеркивает, что причиной уподобления понятий выступает практическая природа компетенций,

которые являются связующим звеном между знаниями и их использованием.

В свою очередь, разграничение понятий компетенция и компетентность ведет к заметным различиям относительно понимания сути подхода. Основанный на понятии «компетенция», он рассматривается только с практической стороны с акцентом на применимость самих компетенций. В то время, как с основой на понятии «компетентность», подход описывается как более широкий, обусловленный не только определенными знаниями, но и личностными качествами их владельца, тем самым учитывающий гуманистический характер образования [16, С. 12-17].

В теории педагогики и психологии понятие «компетенция» можно трактовать как систему знаний, навыков, умений, которые формируют способность к выполнению определенного вида деятельности. Под компетентностью же понимают владение какой-либо компетенцией, личными, профессиональными знаниями и навыками, и умение активно их использовать в деятельности. Следует отметить, что компетенции и компетентность являются созависимыми и взаимодополняемыми явлениями. Компетентность – это ни что иное как проявление компетенций, их практическое применение.

Различают несколько основных видов компетенций. Рассмотрим классификацию А. Э. Федорова:

1. Профессиональные компетенции как неотъемлемый компонент профессиональной деятельности в определенных сферах.
2. Мобильные компетенции (коммуникативные, социальные, организационные и др. компетенции, необходимые для успешной трудовой деятельности).
3. Ключевые компетенции, направленные на получение и применение новых знаний и совокупности с ранее полученными знаниями и обеспечивающие активную роль в социальной и экономической жизни

общества: интеллектуальные, межличностные, предпринимательские компетенции [19, С. 35-36].

А. В. Хуторской выделяет следующие группы ключевых компетенций, при этом он отмечает, что наполнение каждой из них может варьироваться относительно образовательной области, этапа обучения и учебных дисциплин.

1. Ценностно-смысловые компетенции. Мировоззренческие компетенции, связанные с ценностными установками ученика, восприятием мира и осознанием своей роли в нем, умениями находить смысловые ориентировки и ставить цели для своих действий. Эти компетенции способствуют самоопределению учеников в ходе учебной деятельности, а также позволяют выстроить индивидуальный образовательный путь для каждого отдельного ученика.

2. Общекультурные компетенции. Результаты познания и опыт ученика в сферах национальной и общечеловеческой культур, знание традиций и основ общественных явлений, духовно-нравственные принципы жизни человека и человечества в целом, осознание позиции науки и религии и их влияние на картину мира.

3. Учебно-познавательные компетенции. Компетенции ученика в сфере самостоятельной учебной и познавательной деятельности. Обладание данными компетенциями подразумевает освоение навыков использования теоретического материала применительно к практической деятельности, механизмов целеполагания, самоанализа и самооценки, а также приобретение умений действовать и находить решения в нестандартных условиях и ситуациях.

4. Информационные компетенции. В эту группу входят компетенции, напрямую связанные с деятельностью учащегося по поиску, отбору, анализу и интерпретации информации, а также ее передачи и хранения с использованием различных устройств (компьютер, модем, факс

и т.д.) и с применением информационных технологий (Интернет, электронная почта и т.д.)

5. Коммуникативные компетенции. Умения взаимодействия с окружающими, как при непосредственном контакте, так и удаленно, овладение различными социальными ролями в обществе, умение активно слушать, вести разговор, дискуссию, знание необходимых иностранных языков. Данные компетенции формируются через организацию реальной коммуникации в рамках отдельных учебных дисциплин в необходимом объеме, соответствующем каждой из ступеней обучения.

6. Социально-трудовые компетенции. Владение необходимыми знаниями и получение опыта в гражданско-общественной деятельности и социально-трудовой сфере, в области права, экономики, семейных отношений, в вопросах профессионального самоопределения. От овладения этими компетенциями зависит успешность выполнения учеником своих социальных ролей в обществе – гражданина, учащегося, избирателя, наемного работника и др.

7. Компетенции личностного самосовершенствования. Овладение методами рефлексии и саморегуляции, а также приемами, содействующими саморазвитию в интеллектуальном, духовном и физическом плане. Ученик учится действовать в соответствии с собственными интересами и возможностями, что помогает ему познавать самого себя, совершенствовать культуру мышления и поведения [35].

С развитием компетентного подхода понятия компетенция и компетентность стали использоваться все чаще для определения целей и результатов обучения.

Относительно теории обучения языкам понятия компетенция/ компетентность начинают применяться со второй половины 20 века, в рамках ориентированного на компетенции подхода к образованию (competence-based approach), сложившегося в США в 70-е годы.

В рамках трансформационной генеративной грамматики, пересмотренной Н. Хомским в его научных трудах, теория языка рассматривается как концепт, состоящий из двух компонентов: лингвистической компетенции и лингвистического «исполнения». Под лингвистической компетенцией понимается имплицитное знание структур языка, которое для самого говорящего представляется недоступным применительно к неподготовленному общению, но которым он неосознанно оперирует в тех случаях, когда возникает необходимость его использования [34, с. 9].

Понятие же лингвистического «исполнения» рассматривается как фактическое и практическое применение языка в конкретных ситуациях общения, часто трактуемое относительно явлений кодирования и декодирования речевого сообщения [34, с. 9].

Вполне справедливо будет говорить о том, что компонент применения речевых законов содержит в себе как аспект узнавания и восприятия речи, так и аспект ее понимания.

Следует отметить, что в представлении Д. Хаймса такое деление не является целесообразным, так как в таком случае в аспекте «исполнения» не находят выражения социально-культурная значимость языковых явлений. Наиболее важным в подходе Хомского скорее являются вопросы о вероятности использования синтаксических единиц в речи, их понятности и естественности при употреблении в различных ситуациях общения согласно правилам построения фраз, выдвинутым в рамках трансформационной грамматики. Результаты исследования данных вопросов несомненно представляют ценность, но скорее для разделов психологии (психология восприятия, памяти и др.), чем для сфер социального и культурного взаимодействия. Хаймс подмечает двойственность и неясность концепции Хомского, так как до конца не становится понятным, учитываются ли в лингвистическом «исполнении» характеристики речевого поведения и все

то, что находится за пределами чисто грамматической стороны языка и речи [45, с. 62].

В противовес теории Хомского, Хаймсом было введено понятие «коммуникативная компетенция». Коммуникативная компетенция, по мнению автора, является способностью использовать язык в речи, в общении с учетом не только грамматического аспекта языка, но также социального и культурного.

Теория Хаймса получила дальнейшее развитие в работах американских лингвистов М. Канахи, М. Свейн [40], С. Савиньон [46; 47], которые продолжили рассмотрение коммуникативной компетенции, как составного целого. В ней были выделены:

1. Грамматическая компетенция – знание всех разделов науки о языке (лексики, морфологии, синтаксиса, семантики, фонологии); овладение языком, как лингвистическим кодом [40, с. 29]. Грамматическая компетенция в данном аспекте тождественна понятию лингвистической компетенции Н. Хомского.

2. Дискурсивная компетенция – способность выстроить текст как единое осмысленное целое из отдельных высказываний [47, с. 130]. Другими словами, это построение дискурса, под которым можно понимать все от простой беседы до длинных письменных текстов.

3. Социолингвистическая компетенция – знание и понимание социального контекста употребления языка; знание норм культуры общения, ролей партнеров по общению, информации, которой они делятся [46, с. 37].

4. Стратегическая компетенция – это та компетенция, которая подразумевает применение различных стратегий для компенсации несовершенного знания правил, недостаточности имеющихся знаний, а также ограничивающих факторов таких как усталость или рассеянность [46, с. 40].

Несмотря на то, что в педагогической литературе в сфере обучения языкам было много споров о сущности лингвистической и коммуникативной компетенций, последовавшим за теориями Хомского и Хаймса, итогом всегда становилось рассмотрение коммуникативной компетенции в качестве некой высшей, всеобъемлющей модели языка.

С. Савиньон выдвинула идею о том, что коммуникативная компетенция – это умение взаимодействовать с одним или несколькими собеседниками в подлинно коммуникативной среде – обстановке, в которой учитывается динамический обмен как лингвистической, так и паралингвистической информацией. Позже, ей были определены характеристики коммуникативной компетентности, среди которых можно отметить следующие:

- компетентность достигается через лингвистическое «исполнение», о котором говорил Хомский;
- степень проявления компетентности зависит от контекста ситуации и желания собеседников взаимодействовать;
- компетентность подразумевает овладение как устной, так и письменной коммуникативными компетенциями [46].

Я. А. ван Эк, чьи научные труды можно считать классикой лингводидактики, дал определения основным понятиям в рамках компетентностного подхода в обучении языку, обозначил структуру коммуникативной компетенции. По его мнению, она может быть подразделена на следующие под-компетенции:

1. Лингвистическая – знание языка и правил его использования, умение строить высказывания и понимать их.
2. Социолингвистическая – умение выбирать нужные языковые формы и средства, соответствующие речевой ситуации, ее цели, а также ролям и намерениям собеседников.

3. Дискурсивная – умение отбирать и применять разные тактики и стратегии речевого поведения для построения и понимания разного рода высказываний.

4. Стратегическая (компенсаторная) – умение компенсировать дефицит в знаниях языка и различные сложные ситуации в общении при помощи лингвистических и паралингвистических средств.

5. Социокультурная – знание особенностей социального и культурного контекстов, учет их влияния при выборе тех или иных форм коммуникации на языке.

6. Социальная – умение, желание и готовность становиться участником коммуникации на языке, основанные на собственных мотивах и потребностях [50].

Благодаря влиянию коммуникативного обучения языку, получившего широкое распространение в педагогической практике, стало общепризнанным, что коммуникативная компетентность и владение коммуникативной компетенцией должны рассматриваться в качестве конечной цели языкового образования.

В отечественной педагогике проблема коммуникативного обучения была детально рассмотрена Е. И. Пассовым. Он сформулировал его особенности и принципы, что позже легли в основу теории коммуникативного образования применительно к обучению иностранным языкам.

Главной целью обучения иностранному языку становится овладение способностью к речевому общению в рамках контролируемого процесса усвоения изучаемого языка [11, С. 83-85].

Само же понятие «коммуникативная компетенция» было введено М. Н. Вятютневым. Под ним он понимал осуществление выбора и применение стратегий речевого поведения в соответствии с умениями человека действовать в той или иной ситуации общения; умение эти ситуации классифицировать, определяя их темы, задачи, а также установки у

участников коммуникации до коммуникативного акта и непосредственно во время него в ходе взаимоадаптации [9, с. 38].

Коммуникативная компетенция является сложным образованием, включающем как лингвистические, социолингвистические, так и психологические аспекты. Это говорит о необходимости учитывать интересы, мотивы, коммуникативные потребности человека, а также различные методы, коммуникативные стратегии, являющиеся неотъемлемой частью осмысленной и целенаправленной коммуникации и применяемые им в реальных ситуациях общения [10, С. 68-70].

Коммуникативная компетенция становится центральным понятием в обучении языку, так как она объединяет все аспекты и компоненты функционирования языка. Владение языком в широком смысле становится равноценно владению коммуникативной компетенцией, в которой сам язык и речь составляют единство способов и средств выражения относительно процессов говорения, слушания, письма и чтения [10, с. 79].

Коммуникативная компетенция – это ничто иное, как сознательное или интуитивное знание системы языка и способность посредством речи это знание продемонстрировать [10, С. 68-69].

В нашей стране наибольшее признание в научных кругах получили трактовка и модель иноязычной коммуникативной компетенции, предложенные И. Л. Бим. По ее мнению, коммуникативная компетенция – это интегрированная цель обучения языку, под которой принято понимать межличностное и межкультурное общение на языке в пределах, заданных стандартом. Модель такой компетенции включает пять составляющих: языковую – владение языком как средством общения, речевую – способность осуществлять речевую деятельность, социокультурную – знание о стране и культуре страны изучаемого языка, учебно-познавательную – овладение учебными умениями и приемами самостоятельного изучения языка, компенсаторную – способность компенсировать недостаток знания языка [4, С. 156-162]. Следует заметить,

что данная модель была положена в основу ФГОС среднего образования и учебных программ по иностранным языкам для средней общеобразовательной школы.

Сейчас понятия компетенции и компетентности являются неотъемлемой частью языкового образования всего мирового сообщества. Так, «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» выступают 6-уровневой системой владения языком, основанной на данных понятиях, т.е. каждый из уровней этой системы определяется степенью сформированности коммуникативной компетенции [42].

Исходя из всего вышесказанного можно сделать вывод, что компетентностный подход не может приравниваться к знание-ориентированному подходу, так как в его основе лежит не приобретение академических знаний, а овладение набором интегрированных компетенций, включающих как интеллектуальную, так и навыковую составляющие.

Компетенция – это способность к выполнению определенного вида деятельности, обусловленная совокупностью необходимых знаний, умений и навыков. Компетентность в свою очередь можно трактовать как владение той или иной компетенцией относительно конкретной сферы деятельности.

Центральным компонентом и целью языкового образования выступает овладение коммуникативной компетенцией, под которой понимают знание языка и умение его использовать в различных ситуациях общения.

1.2 Содержание компенсаторной компетенции

Конечным результатом языкового образования является приобретение коммуникативной компетенции, одним из компонентов которой является компенсаторная компетенция.

В отечественной науке такая компетенция носит название компенсаторной, в то время как в зарубежной практике отдается

предпочтение варианту «стратегическая компетенция», так как решение трудностей, которые возникают в общении, предполагают реализацию необходимых коммуникативных стратегий.

Трудности в ходе коммуникации, могут возникать на уровне восприятия и (или) понимания, осмысления какого-либо речевого отрезка. Те, что связаны с лексикой (узнавание лексических единиц, определение их значений; работа с терминами, клише и словами-реалиями) и грамматикой (употребление различных грамматических явлений, использование словосочетаний и различных видов предложений, знание типов связи) обозначаются как языковые. Вторую группу составляют речевые трудности, к которым относятся проблемы в работе с текстом в широком понимании (определение темы, понимание отдельных фактов, общего содержания, установление связей между его частями) [21, с. 74].

Сама формулировка компетенции дает нам представление о ее сущности. В основе понимания компенсаторной компетенции лежит способность компенсировать дефицит знания языка, его структур и средств, а также опыта общения в языковой среде.

Термин «компенсаторная компетенция» был введен И. Л. Бим. Под ним понималась способность выходить из затруднительного положения в общении и устанавливать контакт с собеседником [3, с.21].

А. Н. Шапов рассматривает компенсаторную компетенцию в ее тесной связи с языковой компетенцией. Главным ее направлением считается развитие умений и навыков находить синонимы, структурно менять фразы и предложения, пользоваться языковой догадкой, прогнозировать содержание текста или высказывания [36, с. 70].

По мнению профессора А. Н. Щукина, компенсаторной можно назвать такую компетенцию, посредством которой ученик способен восполнять пробелы в знаниях при недостаточном уровне владения языком, а также в речевом и социальном опыте коммуникации в иноязычном окружении [39, с. 141].

Такая компетенция помогает учащемуся:

1. При чтении: догадываться о значении слов, опираясь на контекст, саму ситуацию или ее тему; в работе со словарем выбирать верное, наиболее подходящее значение слова; догадываться о значении неизвестных слов по известным структурным элементам, таким как корень или аффикс; при работе с текстом предопределять по его названию, жанру, о чем в нем будет идти речь.

2. При аудировании или непосредственном общении: судя по контексту, догадываться о значении отдельных слов или целых фраз; обращаться к собеседнику за помощью, попросить повторить что-либо и т.д.

3. При говорении: использовать более простые фразы, с опорой на слова, речевые образцы, уже известные говорящему; исправлять и поправлять собственную речь [39, с. 141].

Как и остальные компетенции в составе коммуникативной, компенсаторная компетенция обладает рядом присущих ей характеристик. По мнению С. А. Федоровой, среди них можно определить следующие:

1. Гибкость – возможность найти выход из трудной коммуникативной ситуации в общении во всех видах речевой деятельности: чтении, письме, аудировании и говорении.

2. Интуитивность – компенсаторная компетенция может использоваться как осознанно, так и неосознанно (применительно не только к иностранному языку, но к интерференции с родным языком).

3. Экономичность – активизация и использование только имеющихся ресурсов (знаний, навыков) без привлечения новых.

4. Релятивность – или другими словами относительная продуктивность, под которой понимается возможность того, что результат применения компенсаторной компетенции может не соответствовать ожиданиям. Возможны ошибки в речи или непонимание, возникающее между собеседниками.

5. Универсальность – возможность применения приобретенных знаний и умений как в учебной, так и в других видах деятельности.

6. Комплексность – включение в компенсаторную компетенцию таких неоднородных аспектов как когнитивный, прагматический и рефлексивный, которые по своей природе являются, как лингвистическими, так и психологическими.

7. Многомерность – сложный состав компенсаторной компетенции со включением в каждый из аспектов набора своих элементов [33, с. 50].

Согласно исследователям проблемы компенсаторной компетенции, ее важными составляющими являются компенсаторные умения и компенсаторные стратегии.

При формировании компенсаторной компетенции учащиеся приобретают навыки совершения компенсаторных ходов – вербальных действий для достижения отдельно взятой цели в рамках коммуникативного акта, например, постановки вопроса или построения ответа-утверждения. Так же ученики овладевают набором компенсаторных речевых тактик – тех речевых действий, что направлены на реализацию стратегий, как высшего уровня формирования компетенции, и на достижение коммуникативной цели. Такие тактики складываются в компенсаторные стратегии – совокупности речевых действий, использующихся для достижения первоначально поставленной цели всего речевого акта [24, с. 32].

Компенсаторные стратегии могут определяться не только как система речевых действий, но и как усилия по вовлечению всех мыслительных процессов в поиск и нахождение нового действенного способа достижения коммуникативной цели [27].

В работе с компенсаторными стратегиями учитываются три разных момента, обуславливающих их использование:

1. Психолингвистическая составляющая, которая подразумевает употребление компенсаторных стратегий на этапе постановки

коммуникативной цели, а затем в процессе ее достижения. Например, избегание моментов, которые могут вызвать определенные трудности в общении, или компенсация за недостаточное владение языковым материалом [44].

2. Аспект взаимодействия, представляющий собой нацеленность на совершение коммуникации при совместной работе партнеров по общению. В данном аспекте учитываются просьбы, призывы помочь, т.е. различные формы и механизмы совместного разрешения трудностей, возникших в ходе общения [48, с. 51].

3. Обеспечение непрерывности речевого акта – поддержание работы и доступности каналов коммуникации (путей и инструментов, по которым и за счет которых сообщение передается от источника к получателю) в затруднительных ситуациях в процессе общения (Dörnyei Zoltán).

В соответствии с представленными факторами применения компенсаторных стратегий были выделены их следующие виды:

1. Стратегии избегания или сокращения: уход от темы, замена первоначальной идеи или вовсе отказ от нее.

2. Стратегии достижения: околичность или иносказание (the thing you cut with вместо a knife); приближение или аппроксимация (a flower вместо a dahlia); использование слов с общими значениями (thing, thingummy); неязыковые средства (мимика, жестикулирование, использование изображений, схем, рисунков и др.); реструктурирование (The place was... there were only two people inside); создание новых, несуществующих слов с опорой на существующие правила (vegetarianist вместо верного слово vegetarian, musicant вместо musician); дословный перевод с английского на родной язык; уподобление используемых слов словам английского языка (уподобление произношения); поиск и восстановление нужной лексической единицы (de...depend...dependent).

3. Стратегии «выигрыша времени»: повторения слов собеседника или собственных слов; использование слов и фраз-филлеров (well, actually, like, you know, you see).

4. Стратегии самоконтроля: самоисправление, уточнение (например, с помощью I mean...); перестройка фраз и предложений, перефразирование (This is for pupils... for students... when you are at school).

5. Стратегии взаимодействия: призыв к помощи (прямой – How do you say it? What do you call ... ?; косвенный – I don't know this word/phrase in English, невербальный – выражение замешательства на лице); ведение переговоров (переспросы – Sorry? What did you say?, просьбы пояснить что-либо в ходе разговора – What do you mean by...?, фразы подтверждения понимания – So, you said that..., выражение непонимания как вербальное – I don't understand..., I'm not sure..., так и невербальное – пустой, непонимающий взгляд и т.п.) [41, С. 26-28].

По мнению А. В. Иванова, компенсаторные стратегии – это ничто иное, как деятельность по достижению конкретных целей, ведущая к осуществлению главной цели, какой и предстает компенсирование прерванной коммуникации и других проблемных моментов в ситуации общения из-за дефицита языковых ресурсов. Автор предлагает свою классификацию компенсаторных под-стратегий, среди которых выделяются стратегии уклонения, достижения (аппроксимации, антиципации, переноса, языковой догадки, обращения к партнеру по общению), а также паралингвистические стратегии [17, С. 10-11].

За определением основных стратегий следует трактовка другого компонента компенсаторной компетенции – компенсаторного умения. Под ним подразумевается умение использовать как вербальные, так и невербальные средства компенсации возникших в общении затруднений. Каждая из выделенных под-стратегий имеет свой набор умений.

1. Паралингвистические стратегии – использование всех компенсирующих средств, находящихся за пределами вербального уровня коммуникации.

2. Уклонение – умение отходить от темы, избегать ее или вопросы, вызывающие наибольшие трудности, умение опускать высказывания.

3. Достижение – умение достигать первоначально установленной цели коммуникации разными способами:

3.1. Аппроксимация – использование синонимов, усеченных фраз, перифразы для приблизительной передачи первоначальной идеи.

3.2. Антиципация – умение понимать незнакомые слова и определять их значения по каким-либо показателям, формальным или прагматическим.

3.3. Перенос – перенос имеющихся знаний об одних языковых и речевых единицах на другие, построение ассоциаций.

3.4. Языковая догадка – умение догадываться о смысле, значении незнакомых единиц языка и речи.

3.5. Обращение к собеседнику – умение переспрашивать, задавать дополнительные вопросы, извиняться за пробелы в знаниях, неосведомленность в каких-то сферах [17, С. 10-11].

В целом, в состав компенсаторной компетенции согласно В. В. Давыденко могут входить:

– знание необходимых грамматических, лексических, фонетических элементов структуры языка и умение их использовать в устной и письменной коммуникации;

– владение речевыми формулами для построения общения на языке;

– умения, направленные на реализацию речевых намерений, установку контакта и обеспечение взаимопонимания между собеседниками;

– знание языковых и неязыковых средств компенсации с возможностью их использования;

– знание невербальной культуры страны изучаемого языка, тех элементов, которые чаще всего используется его носителями для заполнения пауз, лакун в ходе коммуникации;

– навыки и умения применять языковые и неязыковые средства компенсации в случае возникновения трудностей в коммуникации [12].

Как было отмечено ранее компенсаторная компетенция – это комплексное понятие. Мнения методистов относительно ее содержания могут варьироваться при рассмотрении отдельных компонентов, но в целом сходятся в рамках подхода, основанного на выделении трех аспектов: когнитивного, прагматического и рефлексивного.

Когнитивный аспект представляет собой теоретическую часть компенсаторной компетенции. В его составе можно обозначить следующие компоненты:

1. Знание правил словообразования и словообразовательных элементов изучаемого языка (корень, суффикс, префикс).

2. Знание грамматических феноменов, присущих изучаемому языку (времена и временные конструкции).

3. Знание речевых формул для построения разного рода высказываний (утверждение, вопрос, восклицательные и побудительные предложения).

4. Знание особенностей невербального коммуникативного поведения и его элементов.

5. Знание национально-культурной специфики явлений языка и речи.

Прагматический аспект является отражением практической стороны компенсаторной компетенции и представляет собой ряд умений:

1. Умение использовать доступные и известные структурные элементы языка в общении устном или письменном.

2. Уметь использовать языковую догадку, как с отдельно взятыми словами, т.е. догадываться о значении неизвестных слов, опираясь на знание

знакомых структурных элементов, таких как корень или аффиксы, так и при работе с контекстом.

3. Умение заменять неизвестные слова их синонимами или синонимичными выражениями, а также прибегать к описательному методу.

4. Умение работать со словарем, выбирать нужное значение интересующих слов.

5. Умение определять содержание текста, опираясь на его название, начало, комментарии, рисунки.

6. Умение строить фразы с опорой на знакомые речевые образцы или упрощать предложения, например, путем разделения сложных предложений на простые.

7. Умение обращаться за помощью к собеседнику в ситуациях непонимания (попросить повторить еще раз, объяснить что-либо, привести пример и т.д.).

8. Умение в случае необходимости прибегать к невербальным средствам общения, способным заменять какие-то слова или фразы.

9. Умение не акцентировать внимание на неизвестном, не придавать значения трудностям, в целом не мешающих понимать.

Рефлексивный – это последний аспект, выделенный в структуре компенсаторной компетенции. Он прежде всего включает умения и способности учащегося к рефлексии и самоанализу. К ним могут быть отнесены:

1. Способность приспосабливаться к условиям иноязычной среды, в которой совершается коммуникативный акт, и адекватно реагировать на них, используя собственный социальный, культурный опыт, приобретенный ранее.

2. Умение контролировать и анализировать свою речевую деятельность, осознавать причины возникновения затруднений и искать пути их преодоления.

3. Умение самостоятельно оценивать успешность и эффективность коммуникации.

Компенсаторная компетенция включает знание вербальных и невербальных средств компенсации, а также знания о компенсаторных стратегиях и умениях. Компенсаторная компетенция выступает в качестве интегратора коммуникативной компетенции, но при этом она сама непрерывно развивается и совершенствуется [23, с. 14]. Это происходит за счет усвоения новых знаний, приобретения умений, оттачивания имеющихся навыков, а также за счет увеличения числа накопленных компенсаторных стратегий, которыми ученик может оперировать.

Как видно из всего вышесказанного, компенсаторная компетенция – это многоплановое и многоаспектное понятие, включающее готовность и способность индивида выходить из затруднительного положения в общении, возникшего по причине нехватки знаний языка и его структур или недостатка культурно-социального взаимодействия, при помощи компенсаторных стратегий и умений.

Компенсаторная компетенция обеспечивает применение фоновых знаний и является частью личного опыта самого учащегося.

Она может проявляться как во внешнем плане – непосредственно при построении коммуникации и процессе ее поддержания, так и во внутреннем – выбор наиболее подходящих средств, стратегий компенсации, анализ и оценка эффективности коммуникативного акта.

1.3 Процесс формирования компенсаторной компетенции

Компенсаторная компетенция является одной из базовых методических категорий обучения иностранному языку при подходе, направленном на овладение учениками коммуникативной компетенцией. Компенсаторная компетенция выступает одной из целей обучения и подлежит формированию, дальнейшему развитию и своевременному контролю. Для разработки методической системы формирования

компенсаторной компетенции, под которой мы понимаем модель образовательного процесса, включающую цели, содержание, средства, формы и планируемые результаты обучения, мы воспользовались методом моделирования.

Моделирование – это широко используемый в науке метод познания, под которым понимается «исследование каких-либо явлений, процессов, или систем объектов путем построения и изучения их моделей» [29]. Другими словами, моделирование – это метод опосредованного исследования объекта, при котором изучается не он сам, а его модель.

С 60-х годов прошлого века интерес к этому методу исследования возрос, и он стал широко применяться не только в естественных и точных науках, но и в таких областях, как философия, психология и педагогика. В педагогической науке метод моделирования получил обоснование в трудах В. Г. Афанасьева, Б. А. Глинского, В. А. Штофф, В. А. Загвязинского и др.

Моделирование служит инструментом, обеспечивающим наиболее успешный ход исследования, так как позволяет объединить и рассмотреть теоретические основы изучаемого вопроса совместно с их реализацией в процессе обучения. Такое сочетание теории и практики было отмечено Ю. К. Бабанским, который утверждал, что моделирование не обособлено от других методов исследования и имеет непосредственную связь с таким эмпирическим методом, как эксперимент. Та гипотеза, которая выдвигается перед проведением того или иного эксперимента, может восприниматься в качестве модели его хода и результатов [7]. В области педагогики и методики теоретическое обоснование выступает главным фактором, определяющим понятийный аппарат исследования и планирование эксперимента.

Моделирование – это сложный процесс, включающий проведение следующих этапов:

1. Выбор объекта моделирования и его описание после анализа педагогической ситуации.

2. Определение задач моделирования и построение модели, соответствующей исследуемому объекту.
3. Определение валидности модели в ходе решения поставленных задач.
4. Использование модели в рамках эксперимента при постоянном отслеживании и анализе результатов.
5. Обобщение полученных в ходе эксперимента результатов [13].

Центральным понятием при рассмотрении метода моделирования является модель. Согласно В. А. Штоффу, модель – это система, замещающая и отображающая реальный исследуемый объект, процесс представления, реализации и изучения которой, дает новые сведения об этом объекте. [38, с. 19] Это условный образ, аналог или заместитель, адекватный всем сторонам объекта и созданный с учетом его основных характеристик. Модель содержит знания об оригинальном объекте и предназначена для модификации и управления им.

Исходя из формулировки Штоффа, А. А. Реан были выделены ее признаки:

1. Способность представления какой-либо системы наглядно или мысленно.
2. Отражение реального объекта исследования.
3. Способность замещать объект исследования.
4. Способность получения новой информации об объекте посредством использования и изучения его модели [25, С. 321-322].

Виды моделей разнообразны и зависят от сферы, в которой используется метод моделирования. Модель управления отражает теоретически обусловленную систему представлений о каком-либо процессе с учетом всех его особенностей, а также служит средством его реализации и усовершенствования.

Рассмотрение обучения происходит через составление абстрактных схем, аналогичных действительным процессам, которые помогают

пониманию их свойств и закономерностей, прогнозированию потенциальных траекторий развития [20, с. 100]. Объективно построенная модель, отображающая образовательный процесс и используемая в контексте конкретной ситуации, дает нам представление о ходе обучения и его практических результатах. Согласно этому, у модели управления процессом обучения можно выделить несколько функций:

1. Нормативная функция обеспечивает соответствие построенной модели теоретическому обоснованию того или иного процесса.
2. Дескриптивная функция определяет описание свойств и характеристик процесса в рамках модели.
3. Прогностическая функция помогает выстраивать возможные пути изменения и улучшения процесса или его составных частей.

Нами была разработана модель управления процессом формирования компенсаторной компетенции (рисунок 1).

Данная модель была создана с учетом всех реально существующих факторов, влияющих на формирование компенсаторной компетенции. Мы отталкивались от основ ФГОС среднего общего образования, социального заказа общества, образовательной структуры и ступени образования, профессиональной квалификации и компетентности педагога.

Наша модель обусловлена основами общей педагогики и лингводидактики, дающих представление о базовых педагогических категориях и методологических принципах обучения иностранному языку, компетентностным подходом, рассмотренным в Пункте 1.1, системным и деятельностным подходами.

Сущностью системного подхода является рассмотрение явлений и объектов с учетом их целостности и взаимосвязи элементов, входящих в их состав. В рамках системного подхода предполагается построение моделей, воспроизводящих изучаемые процессы в виде систем, для получения данных о принципах их функционирования и вопросах, связанных с их организацией [28, с. 96].

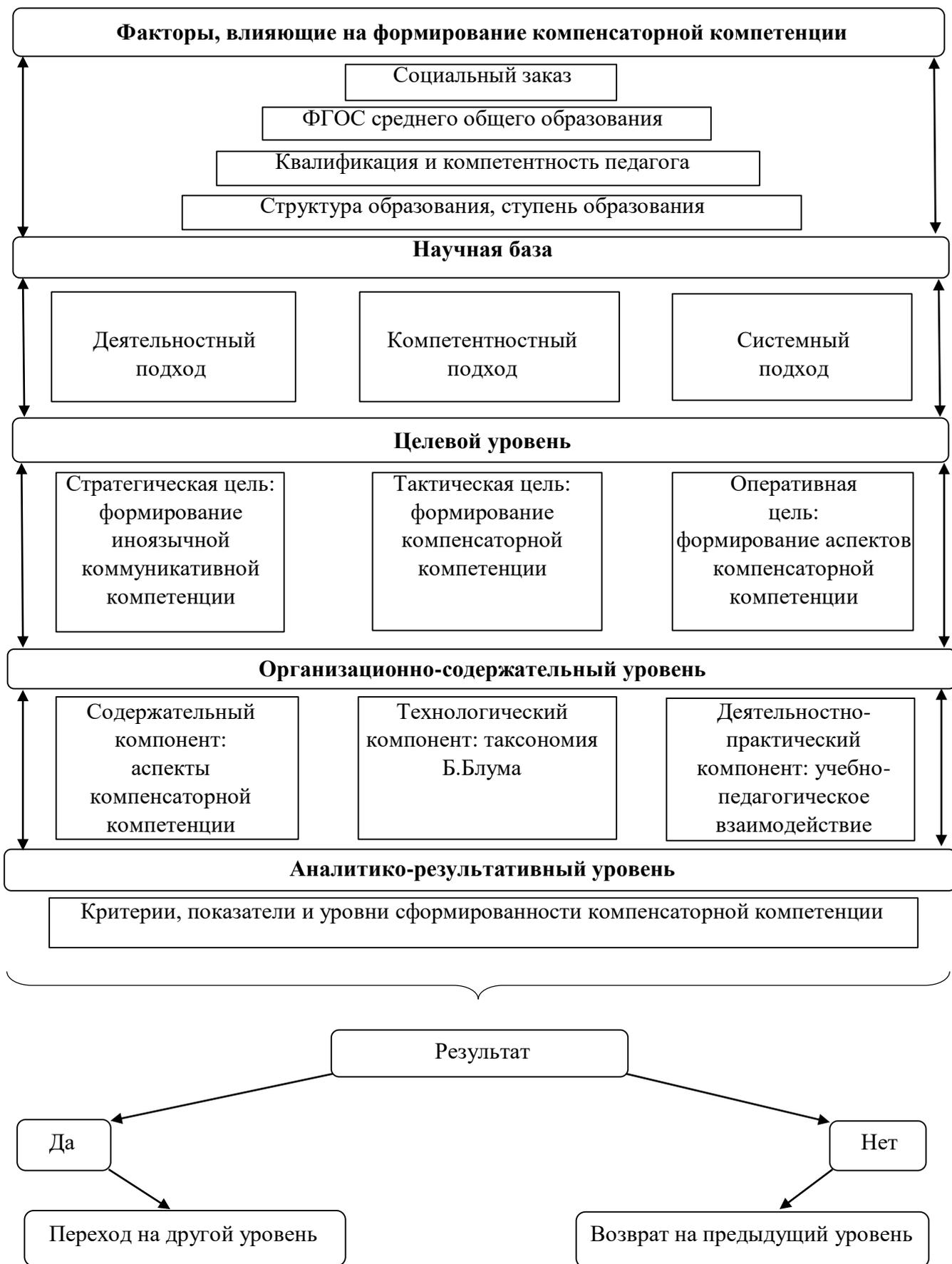


Рисунок 1 - Модель управления процессом формирования компенсаторной компетенции

Основываясь на системном подходе, мы можем сказать, что компенсаторная компетенция выступает как целостная система, а ее формирование рассматривается как системный и функциональный процесс с присущим ему динамизмом и созависимостью составных частей. Системообразующим фактором становится педагогическая деятельность по управлению этим процессом с педагогом в роли управляющего звена.

В соответствии с принципами деятельностного подхода, разработанного в трудах А. Н. Леонтьева, Л. С. Выготского и др., формирование компенсаторной компетенции выступает процессом, в котором обучающиеся принимают активное участие и усваивают необходимые знания и умения непосредственно через свою собственную деятельность. Принцип деятельности, являющийся основным при рассмотрении данного подхода, определяет роль ученика в качестве деятеля, а учителю отводится функция организации и управления обучением.

Спроектированная нами модель управления формированием компенсаторной компетенции представляет собой совокупность элементов и отношений между ними, имеющая целью достаточный уровень сформированности компенсаторной компетенции, и состоит из трех взаимосвязанных уровней: целевого, организационно-содержательного и аналитико-результативного.

Рассмотрим детально аспекты каждого из уровней.

Разработка целевого уровня является базой для определения структуры и содержания процесса формирования компенсаторной компетенции. Целевой аспект представлен единством целей обучения в рамках компетентностного подхода и определен требованиями, предъявляемыми к обучающимся. На данном уровне мы выделили стратегическую, тактическую и оперативные цели.

Стратегическая цель – это главная, генеральная цель, определяющая направление образования в целом. Для языкового образования такой целью

выступает развитие и формирование иноязычной коммуникативной компетенции, под которой согласно трактовке А. А. Леонтьева понимается способность посредством изучаемого иностранного языка осуществлять речевую деятельность, участвовать продуктивном и рецептивном видах общения в рамках конкретных коммуникативных ситуаций [22].

Под тактической целью подразумевают обязательную к осуществлению конкретную цель, необходимую для достижения стратегической цели. Применительно к нашему исследованию, тактической целью служит формирование компенсаторной компетенции.

Оперативной целью, обеспечивающей решение конкретных задач в процессе обучения, является формирование аспектов компенсаторной компетенции.

Организационно-содержательный уровень представлен несколькими компонентами: содержательным, технологическим, деятельностно-практическим.

Содержательный компонент включает понятие об аспектах компенсаторной компетенции (когнитивный, прагматический и рефлексивный) и их содержании. Реализация данного компонента является ключевым моментом в формировании компетенции, так как именно он определяет, что именно должно быть сформировано как результат всего процесса в итоге.

Технологический компонент представлен рассмотрением процесса формирования компенсаторной компетенции со стороны 6 уровней когнитивной сферы: знания, понимания, применения, анализа, синтеза и оценки, согласно таксономии Б. Блума. Уровень знания включает хранение в памяти ранее изученного материала, основных понятий и фактов. Уровень понимания – понимание понятий и идей через процессы их организации, сравнения, перевода, интерпретации и описания. На уровне применения происходит использование приобретённых знаний, правил и тактик для решения проблем. Уровень анализа подразумевает рассмотрение и

разделении информации на части, учитывая сходства и различия явлений и структур. В уровень синтеза включены процессы компиляции информации при соединении отдельных ее элементов в новую модель в качестве альтернативного решения возникших трудностей. Уровень оценки подразумевает представление собственных мнений и суждений о информации, оценивании валидности идей в соответствии с набором определенных критериев [49]. В рамках нашего исследования когнитивному аспекту компенсаторной компетенции будут соответствовать знание и понимание, прагматическому – применение, анализ и синтез, рефлексивному – оценка.

Деятельностно-практический компонент определяется учебно-педагогическим взаимодействием – совместной работой учителя и учащихся в рамках обучения. Согласно основным принципам системного и деятельностного подходов, основная роль по управлению учебным процессом отводится учителю. Стоит отметить, что позиция преподавателя с носителя «объективного знания» сменяется на организатора учебного процесса, при котором каждый из учеников может реализовать свои способности, проявить себя. Учителем выстраивается процесс по формированию компенсаторной компетенции, в который входит постановка целей, отбор необходимого материала, выбор методов обучения, а также контроль за деятельностью обучающихся. Преподаватель создает развивающую среду, в которой становится возможным формирование у каждого учащегося определенных компетенций, согласно уровню развития его способностей [19, С. 60-61].

Аналитико-результативный уровень включает мониторинг и самомониторинг формирования компенсаторной компетенции. Осуществление мониторинга происходит по данному алгоритму:

- формулирование цели;
- определение критериев и показателей оценивания;

- проведение мониторинга в ходе формирования компенсаторной компетенции;
- определение уровней сформированности компенсаторной компетенции.

Данные, полученные на этом уровне, помогают выявить успешность или же установить причины недостаточной эффективности процесса.

Таким образом, модель, разработанная нами, носит сложный, многоаспектный характер. Она определяет совокупность и порядок всех уровней и компонентов системы управления процессом, направленным на формирование компенсаторной компетенции.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Первая глава посвящена теоретическим аспектам исследуемого вопроса. Цель выполнения теоретической части работы состоит:

- в определении понятия компенсаторной компетенции, ее структуры и содержания;
- в разработке теоретических основ формирования компенсаторной компетенции;
- в уточнении методологической базы и разработке модели формирования компенсаторной компетенции совместно с комплексом условий, необходимых для ее реализации.

Компетентностный подход в обучении направлен на овладение учащимися совокупностью компетенций, под которыми понимают способность к выполнению определенных видов деятельности, обусловленную необходимыми знаниями, умениями и навыками.

Целью языкового обучения выступает приобретение коммуникативной компетенции, как знания языка и умения его использовать. Одной из составляющих коммуникативной компетенции является компенсаторная компетенция – многоаспектное понятие,

включающее способность и готовность компенсировать дефицит языка при использовании фоновых знаний, умений и стратегий.

Методологической базой процесса формирования компенсаторной компетенции выступают компетентностный, системный и деятельностный подходы. Согласно данным подходам, формирование компенсаторной компетенции рассматривается как динамическая система, в процессе реализации которой главным компонентом является деятельность ученика по приобретению необходимых знаний и умений.

Разработанная модель управления формированием компенсаторной компетенции учитывает все аспекты этого процесса, определяет порядок, совокупность его уровней и составляющих частей.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОМПЕНСАТОРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

2.1 Цель, задачи и условия проведения опытно-экспериментального обучения по формированию компенсаторной компетенции

Изучив теоретическое обоснование проблемы, и определив ее актуальность, мы пришли к выводу, что работа по формированию компенсаторной компетенции как составляющей части коммуникативной компетенции является одной из ключевых проблем обучения иностранному языку в основной школе. Данная часть выпускной квалификационной работы посвящена опытно-экспериментальному обучению, цель которого заключается в подтверждении выдвинутой нами гипотезы о том, что повышению уровня сформированности компенсаторной компетенции будет способствовать построение учебного процесса на основе разработанной нами модели с использованием предложенного комплекса заданий.

Под опытным обучением понимается обучение, построенное при помощи моделей, заключительным этапом которого является экспериментальная работа по проверке эффективности полученных результатов [5, с. 9].

Под экспериментом подразумевается научно организованный опыт, основанный на исследовании изменений объекта изучения при возможном уравнении иных существенных факторов. Эксперимент предполагает наличие как изменяющихся переменных величин – тех факторов, которые изменяются в ходе эксперимента, так и неизменных переменных величин, которые подразделяются на: субъективные (личностные характеристики обучающихся и педагога) и объективные (выбранный материал, учебные пособия, состав группы и т.п.) [5, с. 9].

В свою очередь, опытно-экспериментальное обучение включает в себя элементы опытного обучения (обучение по выстроенным моделям) и

экспериментального (исследование изменений изучаемых объектов и явлений).

Существует два вида эксперимента: лабораторный и естественный. Эксперимент, проводимый нами, может считаться естественным, исходя из следующих положений:

1. Эксперимент проходит в рамках реальных для испытуемых условий, при этом выделяются контрольная и экспериментальная группы.
2. Эксперимент имеет ограничение во времени.
3. Эксперимент имеет заранее сформулированную гипотезу.
4. В эксперименте учтено влияние всех исследуемых условий.
5. В ходе эксперимента осуществляется отслеживание и измерение исходных данных и полученных результатов.

Целью проводимой опытно-экспериментальной работы является проверка теоретических выводов исследования и эффективности разработанного нами методического комплекса, направленного на усвоение словообразовательных моделей английского языка для повышения уровня компенсаторной компетенции.

Достижение данной цели предполагает решение ряда задач:

1. Выделение этапов реализации опытно-экспериментального обучения.
2. Определение уровня сформированности компенсаторной компетенции в отношении словообразовательной составляющей.
3. Определение критериев оценивания результатов, полученных в ходе опытно-экспериментального обучения.
4. Проверка гипотезы исследования о том, что усвоение словообразовательных моделей языка способствует повышению уровня сформированности компенсаторной компетенции.

В ходе проведения опытно-экспериментального обучения мы опирались на следующие положения:

1. Опытное-экспериментальное обучение проводилось в естественных условиях в соответствии с утвержденной программой обучения иностранному языку на базе МАОУ «Гимназия № 23 г. Челябинска» с 23.09.2019 по 19.10.2019 в 10А и 10Б классах.

2. Опытное-экспериментальная работа предполагала внесение изменений в учебный процесс в соответствии с выдвинутой гипотезой, целями и задачами исследования.

3. Проводимое опытно-экспериментальное обучение нацелено на выявление эффективности составленного нами методического комплекса заданий по усвоению моделей словообразования как фактора развития компенсаторной компетенции.

4. В ходе проведения опытно-экспериментальной работы был произведен контроль качества усвоения материала.

Осуществление опытно-экспериментального обучения проходило в три этапа (констатирующий, формирующий, обобщающий), каждый из которых предполагал решение определенного ряда задач. Характеристики данных этапов представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Этапы проведения опытно-экспериментального обучения

| Этап | Функции | Содержание | Методы |
|----------------|---|---|--|
| Констатирующий | Диагностическая, прогностическая, организационная | Выбор контрольной и экспериментальной групп. Разработка критериев и показателей уровня сформированности компенсаторной компетенции. Проведение диагностического среза. Описание варьируемых и неварьируемых условий. | Тестирование, методы математической обработки данных |

Продолжение таблицы 1

| | | | |
|-------------|--|--|---|
| Формирующий | Аналитическая, преобразующая | Апробация разработанного комплекса по формированию компенсаторной компетенции | Тестирование |
| Обобщающий | Внедренческая, аналитическая, корректирующая | <p>Проведение диагностического среза с целью определения итогового уровня сформированности компенсаторной компетенции.</p> <p>Анализ полученных результатов.</p> <p>Оценка эффективности разработанного и апробированного методического комплекса.</p> <p>Формулировка итогов проведенной опытно-экспериментальной работы на основе полученных в ходе исследования данных.</p> | Тестирование, анкетирование, методы математической обработки данных |

2.1.2 Констатирующий этап опытно-экспериментального обучения

2.1.2.1 Определение контрольной и экспериментальной группы

Выбор контрольной и экспериментальной групп осуществлялся на основе анализа успеваемости по предмету «Английский язык» в каждой из выбранных групп. Для выявления успеваемости были проанализированы:

- итоговая аттестация обучающихся 10А и 10Б классов МАОУ «Гимназия №23 г. Челябинска» по английскому языку за 2018-2019 учебный год;
- баллы ОГЭ за 2018-2019 учебный год.

Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Успеваемость обучаемых в 10А и 10Б классах МАОУ «Гимназия №23 г. Челябинска» за 2018-2019

| Оценки за 9 класс и баллы за ОГЭ по английскому языку за 2018-2019 учебный год 10А класса | | | | Оценки за 9 класс и баллы за ОГЭ по английскому языку за 2018-2019 учебный год 10Б класса | | | |
|---|--------------|--------|------|---|--------------|--------|------|
| № | Ученик | Оценка | Балл | № | Ученик | Оценка | Балл |
| 1 | Полина К. | 5 | 70 | 1 | Аскар К. | 5 | 63 |
| 2 | Екатерина З. | 3 | 56 | 2 | Анастасия Ф. | 5 | 61 |
| 3 | Елизавета Б. | 5 | 65 | 3 | Дарья Б. | 4 | 54 |
| 4 | Арина К. | 5 | 66 | 4 | Шерали М. | 5 | 67 |
| 5 | Алексей С. | 4 | 48 | 5 | Елизавета Т. | 5 | 67 |
| 6 | Елизавета П. | 5 | 64 | 6 | Дарья С. | 5 | 68 |
| 7 | Виталина В. | 5 | 70 | 7 | Никита Н. | 4 | 56 |
| 8 | Ангелина Б. | 4 | 57 | 8 | Александр П. | 4 | – |
| 9 | Кристина П. | 5 | 70 | 9 | Анастасия С. | 4 | 44 |
| 10 | Полина Н. | 5 | 65 | 10 | Руслан Р. | 5 | 65 |
| 11 | Анастасия К. | 5 | 68 | 11 | Павел М. | 3 | 52 |
| 12 | Алиса В. | 5 | 70 | 12 | Валерия М. | 5 | 63 |
| | Средний балл | 4,7 | 64 | | Средний балл | 4,5 | 55 |

Количественный анализ групп показывает, что в каждой группе 12 обучающихся. Качественный анализ показывает, что средний балл в 10А классе по итоговой аттестации составил 4,7, по результатам ОГЭ – 64, в 10Б классе – 4,5 и 55 соответственно. В 10А классе количество учащихся, получивших в итоговой аттестации «отлично», составило 9 человек, «хорошо» – 2, «удовлетворительно» – 1. По результатам ОГЭ, количество учащихся, получивших от 61 до 70 баллов, составило 9 человек, от 51 до 60 – 2 человека, ниже 50 – 1 человек. Что касается 10Б класса, количество обучаемых с оценкой «отлично» составило 7 человек, «хорошо» – 4 человека, «удовлетворительно» – 1 человек. По результатам ОГЭ, количество учащихся, получивших от 61 до 70 баллов, составило 7 человек,

от 51 до 60 – 3 человека, ниже 50 – 1 человек, один человек не сдал ОГЭ по английскому.

Соотношение итоговых оценок обучающихся 10А и 10Б классов МАОУ «Гимназия №23 г. Челябинска» за 2018-2019 учебный год представлено в таблице 3.

Таблица 3 – Соотношение итоговых оценок обучающихся 10А и 10Б классов МАОУ «Гимназия №23 г. Челябинска» за 2018-2019 гг.

| Класс | «отлично» | «хорошо» | «удовлетворительно» | «неудовлетворительно» |
|-------|-----------|----------|---------------------|-----------------------|
| 10А | 9 | 2 | 1 | 0 |
| 10Б | 7 | 4 | 1 | 0 |

Соотношение результатов ОГЭ обучающихся 10А и 10Б классов МАОУ «Гимназия №23 г. Челябинска» за 2018-2019 учебный год представлено в таблице 4.

Таблица 4 – Соотношение результатов ОГЭ обучающихся 10А и 10Б классов МАОУ «Гимназия №23 г. Челябинска» за 2018-2019 гг.

| Класс | <50 | 51<x<60 | 61<x<70 | Не сдал |
|-------|-----|---------|---------|---------|
| 10А | 1 | 2 | 9 | 0 |
| 10Б | 1 | 3 | 7 | 1 |

По итогам констатирующего эксперимента результаты контрольной и экспериментальной групп были сопоставлены при помощи критерия Стьюдента, который высчитывается по формуле (1).

$$t = \frac{x_1 - x_2}{\sqrt{m_1^2 + m_2^2}}, \quad (1)$$

где x_1, x_2 – среднеарифметическое значение успеваемости в контрольной и экспериментальной группах,

m_1, m_2 – ошибки репрезентативности для каждой из групп.

Анализ однородности групп представлен в таблице 5.

Таблица 5 – Анализ однородности выбранных групп

| | 10А | 10Б |
|---|--------|--------|
| Среднеарифметическое успеваемости | 28,41 | 27,16 |
| Ошибка репрезентативности | 0,836 | 0,984 |
| Разность средних | 1,25 | |
| Квадрат ошибок репрезентативности | 0,6988 | 0,9682 |
| Сумма квадратов ошибок репрезентативности | 1,667 | |
| Корень из суммы квадратов ошибок | 1,291 | |
| T-критерий Стьюдента | 0,968 | |
| Число степеней свободы | 22 | |
| Контрольный показатель для данного числа степеней свободы | 2,074 | |

Полученный показатель T-критерия Стьюдента меньше контрольного, что свидетельствует о том, что разница между контрольной и экспериментальной группой статистически не значительна. Исходя из этого, можно прийти к выводу, что группы однородны. В связи с этим в качестве экспериментальной группы был выбран 10Б класс, в качестве контрольной – 10А класс.

2.1.2.2 Определение критериев, показателей и уровней сформированности орфографической компетенции

Под критериями понимаются обобщенные показатели, на основании которых производится оценка. Под показателями – количественные и качественные параметры сформированности изучаемого объекта.

Педагогические критерии и их показатели должны быть краткими, точно и четко сформулированными и отражать структурные компоненты исследуемых явлений. Элементами, которые характеризуют уровень сформированности компенсаторной компетентности, выступают следующие критерии:

1. Когнитивный (владение знаниями, необходимыми для решения проблемных ситуаций в коммуникации из-за недостаточного владения языком). Данный критерий характеризуется следующими показателями: точностью, глубиной, системностью.

2. Прагматический (владение умениями, навыками, стратегиями выхода из затруднительного положения в общении). Этот критерий оценивается по таким показателям как: целенаправленность, автономность и результативность.

3. Рефлексивный (качества личности, которые помогают справиться с затруднениями, вызванными дефицитом знания языка). Он определяется рефлексией, способностью к самоконтролю и самоанализу.

Для измерения указанных критериев использовались следующие методы: тестирование, анкетирование и наблюдение.

Показатели и методы измерения каждого критерия представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Критерии и показатели сформированности орфографической компетентности

| Критерий | Показатели | Методы |
|----------------|--|--------------------------|
| Когнитивный | Точность, глубина, системность | Тестирование |
| Прагматический | Целенаправленность, автономность, результативность | Контрольное тестирование |
| Рефлексия | Рефлексия, оценка | Анкетирование |

Уровень отражает степень развития наблюдаемого явления. Уровневыми показателями сформированности компенсаторной компетенции относительно компонента словообразования являются:

– высокий (знание словообразовательных моделей, знание структурных элементов языка, понимание правил их употребления, верное их использование);

– средний (слабое знание словообразовательных моделей и структурных элементов языка, учащийся допускает некоторые ошибки при их использовании);

– низкий (недостаточное знание словообразовательных элементов, многочисленные ошибки при их использовании).

2.1.2.3 Определение уровня сформированности в контрольной и экспериментальной группах

Для оценки качества усвоения содержания когнитивного компонента компенсаторной компетентности было проведено тестирование (Приложение 1). При подготовке упражнений мы опирались на сроки педагогической практики и учебную программу 10-х классов. Обучение в обоих классах проходит по учебно-методическому комплексу «Английский язык-Х» О. В. Афанасьевой, И. В. Михеевой, и «Choices» авторов Michael Harris, Anna Sikorzynska, Maria Verbitskaya. Предложенный тест включает несколько блоков заданий: словообразование с использованием приставок, с использованием суффиксов (образование существительных, прилагательных, глаголов, наречий). При выполнении теста учащийся должен заполнить пропуски в предложениях, образовав однокоренные слова от слов, данных в скобках, используя при этом нужный аффикс. Всего в тесте содержится 36 предложений. Максимальное количество баллов составляет 36 баллов. Расчет соответствия баллов и оценки осуществлялся по формуле (2).

$$K = R / N, \quad (2)$$

где R – количество правильных ответов,

N – количество требуемых правильных ответов.

Оценке «отлично» соответствуют $0,9 < K < 1$, «хорошо» – $0,7 < K < 0,89$, «удовлетворительно» – $0,5 < K < 0,69$, «неудовлетворительно» – $0 < K < 0,49$. Шкала оценивания представлена в таблице 7.

Таблица 7 – Шкала оценивания тестирования

| | |
|---------------------|-------|
| Оценка | Баллы |
| Отлично | 32-36 |
| Хорошо | 26-31 |
| Удовлетворительно | 18-25 |
| Неудовлетворительно | <17 |

По итогам проведенного тестирования в контрольной и экспериментальной группах были получены результаты, представленные в таблице 8.

Таблица 8 – Качество усвоения когнитивного компонента компенсаторной компетенции в контрольной и экспериментальной группах

| 10А класс (контрольная группа) | | | | 10Б класс (экспериментальная группа) | | | |
|--------------------------------|--------------|-------|--------|--------------------------------------|--------------|-------|--------|
| № | Ученик | Баллы | Оценка | № | Ученик | Баллы | Оценка |
| 1 | Полина К. | 32 | 5 | 1 | Аскар К. | 27 | 4 |
| 2 | Екатерина З. | 22 | 3 | 2 | Анастасия Ф. | 28 | 4 |
| 3 | Елизавета Б. | 27 | 4 | 3 | Дарья Б. | 28 | 4 |
| 4 | Арина К. | 30 | 4 | 4 | Шерали М. | 30 | 4 |
| 5 | Алексей С. | 25 | 3 | 5 | Елизавета Т. | 29 | 4 |
| 6 | Елизавета П. | 30 | 4 | 6 | Дарья С. | 31 | 4 |
| 7 | Виталина В. | 32 | 5 | 7 | Никита Н. | 26 | 4 |
| 8 | Ангелина Б. | 26 | 4 | 8 | Александр П. | 22 | 3 |
| 9 | Кристина П. | 31 | 4 | 9 | Анастасия С. | 20 | 3 |
| 10 | Полина Н. | 28 | 4 | 10 | Руслан Р | 30 | 4 |
| 11 | Анастасия К. | 28 | 4 | 11 | Павел М. | 24 | 3 |
| 12 | Алиса В. | 30 | 4 | 12 | Валерия М. | 31 | 4 |
| | Средний балл | 28,41 | 4 | | Средний балл | 27,16 | 3,75 |

Для определения уровня сформированности компенсаторной компетенции мы использовали методику А. А. Кыверялга, которая предполагает, что средний уровень определяется отклонением оценки от среднего равным среднеквадратичному отклонению.

Сопоставив средние баллы за пробное тестирование в обеих группах, мы определили, что в контрольной группе нижний предел составляет 25,5, средний – 28,41, высокий – 31,3. В экспериментальной группе нижний предел составил 23,75, средний – 27,16, высокий – 30,57.

Представим полученные результаты в знаковом виде:

Контрольная группа

25,5<28,41<31,3

Экспериментальная группа

23,75<27,16<30,57

Уровни сформированности компенсаторной компетенции учащихся в экспериментальной и контрольной группах представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Уровень сформированности компенсаторной компетенции учащихся в экспериментальной и контрольной группах

| 10А (контрольная группа) | | 10Б (экспериментальная группа) | |
|--------------------------|---------------------|--------------------------------|---------------------|
| Уровень | Количество учащихся | Уровень | Количество учащихся |
| Высокий | 2 | Высокий | 2 |
| Средний | 8 | Средний | 8 |
| Низкий | 2 | Низкий | 2 |

Соотношение уровня сформированности компенсаторной компетенции в экспериментальной и контрольной группах представлено на рисунке 2.

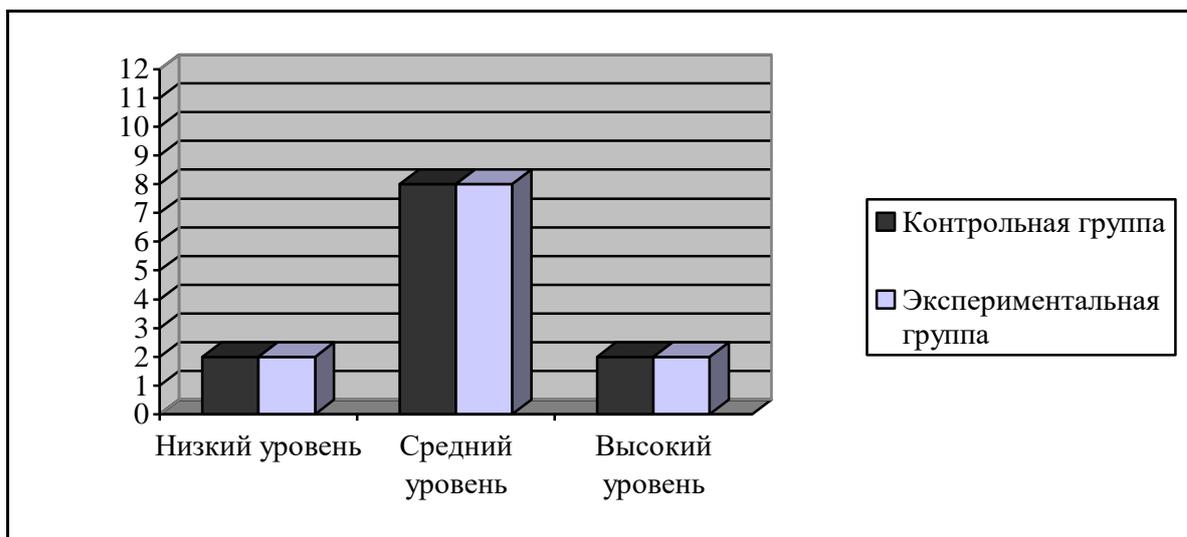


Рисунок 2 – Соотношение уровней развития компенсаторной компетенции в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе

Опираясь на полученные в результате тестирования данные, мы можем говорить о том, что обе группы имеют одинаковый уровень сформированности компенсаторной компетенции в отношении словообразовательного аспекта, однако система знаний развита не в полной мере. В связи с этим применим разработанный нами методический комплекс в экспериментальной группе.

2.1.2.4 Варьируемые и не варьируемые условия

Для проведения экспериментального обучения были определены неварьируемые условия, к которым можно отнести:

- обучение в контрольных и экспериментальных группах проводилось в соответствии с программой;
- постановка единых дидактических задач;
- использование унифицированных критериев оценки.

К варьируемым условиям отнесем:

- использование разработанного комплекса заданий в экспериментальной группе.

2.2 Условия формирования компенсаторной компетенции

Целью эксперимента является выявление комплекса условий, необходимых для функционирования методической системы и эффективного применения модели управления процессом формирования компенсаторной компетенции.

Методические условия – один из компонентов методической системы, отражающий требования и обстоятельства, которые необходимо учитывать при использовании экспериментальной методики с целью получения высоких результатов [18].

Мы считаем, что условия должны быть выбраны из имеющихся средств образовательного процесса, которые позволят улучшить результат освоения иностранного языка и ускорить формирование компенсаторной компетенции.

В рамках нашего исследования определены условия, необходимые для достижения результатов при формировании компенсаторной компетенции:

- отбор и методическое структурирование теоретического и практического материала;
- разработка комплекса заданий, направленных на усвоение структурных элементов языка и формирование компенсаторной компетенции относительно аспекта словообразования;
- обеспечение поэтапного характера формирования компенсаторной компетенции;
- использование сформированного перечня педагогических средств.

Мы полагаем, что более успешному процессу формирования компенсаторной компетенции будет способствовать соблюдение следующих условий:

- учет возрастных особенностей учащихся;

- реализация системы заданий, основанной на имитационном, репродуктивном и творческом уровнях;
- осуществление процесса формирования компенсаторной компетенции с учителем в качестве управляющего звена.

Условие 1. Учет возрастных особенностей учащихся.

При организации процесса формирования компенсаторной компетенции в рамках учебного процесса нами были учтены возрастные особенности учеников той группы, в которой проходила апробация разработанной методической системы.

Эксперимент проводился на базе 10-х классов. На старшем звене обучения происходит усложнение учебных программ и их наполнения, вследствие этого к обучающимся предъявляются повышенные требования.

Возраст учащихся на этой ступени образования соответствует такому периоду развития как юность. В рамках данного возрастного периода на первый план выходит развитие личности, осуществляемое через отношения, в которые учащийся входит в рамках реализации деятельности. Социальные мотивы, связанные с самоопределением и выбором профессионального пути, побуждают учащихся к активной учебной деятельности. Происходит смещение ведущего вида деятельности на учебно-профессиональную [37].

Интеллектуальное развитие претерпевает значительные изменения и проявляется в тяге к обобщениям, анализу, познавательной активности, поиску закономерностей каких-либо явлений или процессов. На данном этапе возрастает способность концентрации внимания, происходит логизация и структурирование учебного материала. Мышление становится все более абстрактно-логическим, критическим и систематическим. Происходит увеличение объема памяти и ее развитие в отношении усвоения новых способов запоминания. Происходит как активизация произвольной памяти, так и применение рациональных приемов запоминания информации [14, с. 40].

В отношении психологического развития юношескому возрасту свойственны глубокая рефлексия и склонность к анализу собственной деятельности. В дополнение к этому, усложняются и совершенствуются механизмы самоорганизации и саморегуляции.

Исходя из всего вышесказанного, можем сделать вывод о том, что ученики 10-х классов могут:

- планировать, осуществлять и контролировать свою деятельность;
- активизировать процессы мышления и концентрировать внимание для усвоения большого количества информации;
- запоминать и хранить в памяти усвоенный материал;
- анализировать и систематизировать знания.

Условие 2. Реализация системы и комплекса заданий, основанных на имитационном, репродуктивном и творческом уровнях.

В разработанном нами методическом комплексе, направленном на усвоение структурных элементов и словообразовательных моделей английского языка, были использованы префиксы и суффиксы разных частей речи.

Стоит отметить, что одной из целей данной методической разработки является подготовка учащихся к Единому Государственному Экзамену, к части заданий, проверяющих умение образовывать однокоренные слова с использованием необходимых аффиксов. В методический комплекс входят те приставки и суффиксы, распознавание и использование которых, требуется от учащихся на том уровне владения языком, на котором происходит сдача экзамена. Однако, выбор материала для заданий комплекса не ограничивался требованиями стандартов. В разработку включены и другие используемые в языке и речи аффиксы, которым, как правило, в рамках школьной программы не уделяется должного внимания. Использование достаточно широкого спектра словообразовательных

элементов разного типа способствует более развитой компенсаторной компетенции.

Разработанный нами методический комплекс включает несколько видов заданий. Рассмотрим в качестве примера часть раздела, посвященного образованию существительных.

Перед выполнением заданий на конкретный аффикс, ученикам предлагается ознакомиться с краткой теоретической справкой по его употреблению и примерами его использования (рисунок 3).

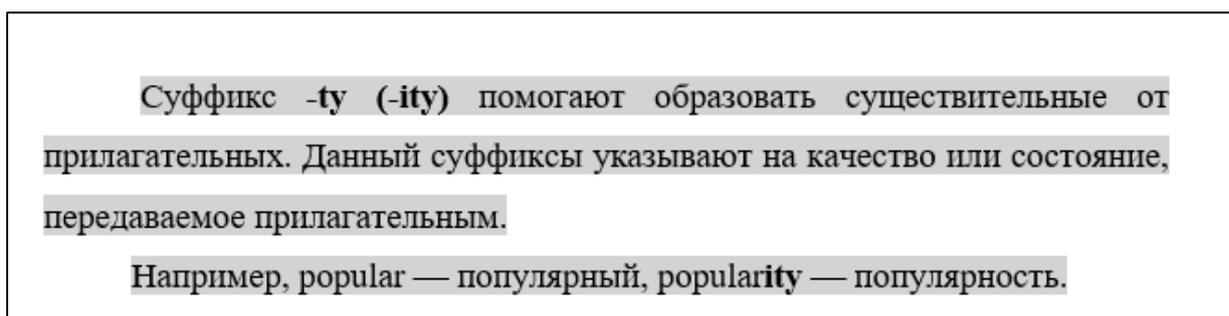


Рисунок 3 – Краткая теоретическая справка по употреблению аффикса с примером

После ознакомления с правилом и примерами следует выполнение задания имитационного характера, в котором учащихся просят образовать от данного списка слов новые слова при помощи аффикса, опираясь на правило и пример (рисунок 4).

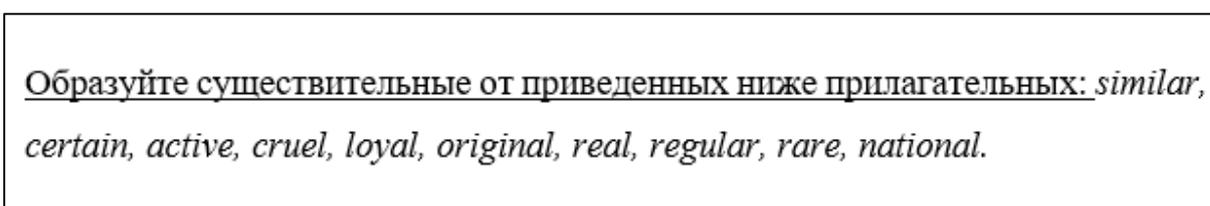


Рисунок 4 – Упражнение на образование слов по образцу, данному в правиле

Следующим этапом является задание репродуктивного уровня на распознавание словообразовательной модели, заданной предложенным аффиксом. Ученикам предлагается выбрать из предложенных рядов слов те слова, что являются существительными, при выборе опираясь на знание аффикса. Таким образом, учащиеся не только запоминают

словообразовательный элемент, но и учатся соотносить его с конкретной частью речи. Вариант такого задания представлен на рисунке 5.

Выберите существительные из представленных групп слов:

Nice – nicely – nicety.

Odd – oddly – oddish – oddity.

Captivate – captivating – captivity – captivated.

Acceptably – acceptability – acceptable – accept.

Рисунок 5 – Задание на нахождение существительных из ряда слов

Далее следует задание на образование слов и их использование в предложениях. Данное упражнение позволяет ученикам еще раз отработать словообразовательную модель при участии аффикса, а также увидеть употребление образованного ими слова в контексте (рисунок 6).

Заполните пропуски, образовав существительные.

1. It is parents' _____ to protect their child.
(responsible)

2. All people want to live in _____. (secure)

3. _____ is the best policy. (honest)

4. We need to combine _____ with empathy, our minds with our hearts. (rational)

5. He analyzed his genealogical data to find a connection to _____. (royal)

Рисунок 6 – Упражнение на использование образованных слов в контексте предложений

Отработка префиксов включает подобные типы заданий, за исключением заданий по узнаванию словообразовательных моделей (рисунок 5). Рассмотрим предложенные в комплексе упражнения на примере (рисунок 7).

Префикс **re-** указывает на повторность совершаемого действия, имеет значение «пере-». Часто присоединяется к глаголам. Например, **print** – печатать, **reprint** – перепечатать.

Образуйте новые слова с приставкой **re-** от представленных ниже слов:
paint, direct, do, make, consider, pay, construction, capture, born, fresh, introduce, move, settle, integrate.

Заполните пропуски, используя слова в скобках и приставку **re-**.

1. They had to _____ their firm to the East of the country.
(locate)
2. Managers decided to _____ the business. (organize)
3. The shooting stopped. They needed to _____ their guns. (load)
4. Calm down, Ellie, _____ your composure. (gain)
5. Life on the planet depends on survival and _____ of the species. (production)

Рисунок 7 – Упражнения на отработку префиксов

Для удобства выполнения разработанных заданий, некоторые из аффиксов были объединены в группы. Например, приставки с отрицательными значениями (**un-**, **in-**, **im-**, **il-**, **ir-**, **a-**, **non-**, **dis-**, **mis-**) или суффиксы существительных, обозначающих исполнителей действия (**-er**, **-or**, **-ag** – для мужского рода, **-ess** – для женского).

После отработки каждого из аффиксов отдельно или в группе, учеников просят выполнить задание творческого уровня на использование всех словообразовательных элементов комплексно в небольших текстах. Данное упражнение построено по примеру заданий ЕГЭ и направлено на активирование мыслительных процессов по нахождению необходимых словообразовательных моделей и их использование в рамках одной ситуации (рисунок 8).

20. _____ (power) is a term for an imaginary, paranormal ability that far exceeds abilities of ordinary humans. Such _____ (standing) powers are used in comics, science fiction, videogames and movies. The most popular of them are time travel, telekinesis, enhanced strength and _____ (visibility). The least popular – _____ (red) perception (when a character can sense temperature spectrum, perceive heat signatures), poison immunity and some others. The owners of such extraordinary powers are either superheroes or _____. (mutate)

Рисунок 8 – Задание на употребление словообразовательных моделей разного вида в контексте

Работа над заданиями, предложенными в методическом комплексе, помогает учащимся запомнить разные суффиксы и префиксы, усвоить типы словообразовательных моделей, научиться их видеть и использовать в коммуникации.

Условие 3. Осуществление процесса формирования компенсаторной компетенции с учителем в качестве управляющего звена.

Процесс формирования компенсаторной компетенции организуется с учетом основ системного, деятельностного, компетентностного подходов и особенностей психологического развития учащихся. Мы пришли к выводу, что учебный процесс будет включать работу с методическим комплексом как на уроках английского языка непосредственно, так и индивидуальную самостоятельную работу с ним, выполняемую учениками дома.

Под самостоятельной работой понимается вид учебной работы, при которой:

- ученикам выдаются задания и инструкции к их выполнению;
- выполнение заданий происходит без участия учителя, но под его руководством;
- от учащихся требуется приложить умственные усилия [31, С. 134-135].

При работе в классе на уроке специально отводится время для выполнения упражнений из методического пособия. С участием учителя учениками разбирается правило употребления того или иного словообразовательного элемента, рассматриваются примеры его использования, выполняются и проверяются предложенные задания, при необходимости задаются вопросы и уточняются детали.

При самостоятельной работе учащиеся выполняют определенный ряд заданий индивидуально, организуя и контролируя свою деятельность. Каждый из учащихся работает в оптимальном для него темпе, получает возможность вернуться к непонятым и наиболее сложным моментам и разобрать их еще раз. После самостоятельной работы учеников следует проверка заданий учителем, при которой отмечаются верно и неверно выполненные задания.

По завершению работы как в классе, так и дома, учителем анализируется степень понимания и усвоения словообразовательных элементов языка. При достаточном уровне усвоения происходит переход к последующим заданиям, при недостаточном – учителем может быть введен дополнительный комплекс упражнений, направленный на запоминание и отработку аффикса, вызывающего трудности.

2.3 Обсуждение результатов опытно-экспериментального обучения

Цель проводимого опытно-экспериментального обучения заключалась в подтверждении выдвинутой нами гипотезы о том, что отработка структурных элементов и словообразовательных моделей английского языка при работе с предложенным методическим комплексом в рамках применения разработанной нами модели будет способствовать повышению уровня сформированности компенсаторной компетенции.

На констатирующем этапе было выявлено, что компенсаторная компетенция в обеих группах не была сформирована в полной мере. В этой связи, после обучения на базе предложенной нами методической системы,

было проведено итоговое тестирование (Приложение 2), включающее задания, аналогичные заданиям на констатирующем этапе обучения.

Результаты сформированности компенсаторной компетенции в обеих группах представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Результаты сформированности компенсаторной компетенции в контрольной и экспериментальной группах

| 10А (контрольная группа) | | | 10Б (экспериментальная группа) | | |
|--------------------------|--------------|-----------|--------------------------------|--------------|-----------|
| № | Ученик | Баллы | № | Ученик | Баллы |
| 1 | Полина К. | 31 | 1 | Аскар К. | 32 |
| 2 | Екатерина З. | 22 | 2 | Анастасия Ф. | 31 |
| 3 | Елизавета Б. | 29 | 3 | Дарья Б. | 33 |
| 4 | Арина К. | 30 | 4 | Шерали М. | 35 |
| 5 | Алексей С. | 24 | 5 | Елизавета Т. | 31 |
| 6 | Елизавета П. | 28 | 6 | Дарья С. | 35 |
| 7 | Виталина В. | 31 | 7 | Никита Н. | 30 |
| 8 | Ангелина Б. | 21 | 8 | Александр П. | 27 |
| 9 | Кристина П. | 29 | 9 | Анастасия С. | 25 |
| 10 | Полина Н. | 27 | 10 | Руслан Р. | 36 |
| 11 | Анастасия К. | 26 | 11 | Павел М. | 27 |
| 12 | Алиса В. | 30 | 12 | Валерия М. | 33 |
| | | Мах. = 36 | | | Мах. = 36 |
| Средний балл | | 27,3 | Средний балл | | 31,25 |

Для определения уровня сформированности компенсаторной компетенции мы использовали методику А. А. Кыверялга.

Полученные данные отобразим в знаковом виде:

Контрольная группа

24,03<27,3<30,57

Экспериментальная группа

27,91<31,25<34,59

Уровень сформированности компенсаторной компетенции учащихся в обеих группах после проведения итогового тестирования представлен в таблице 11.

Таблица 11 – Уровень сформированности орфографической компетенции учащихся в экспериментальной и контрольной группах

| 10А (контрольная группа) | | 10Б (экспериментальная группа) | |
|--------------------------|---------------------|--------------------------------|---------------------|
| Уровень | Количество учащихся | Уровень | Количество учащихся |
| Высокий | 2 | Высокий | 3 |
| Средний | 7 | Средний | 6 |
| Низкий | 3 | Низкий | 3 |

Соотношение уровней развития компенсаторной компетенции в экспериментальной и контрольной группах на обобщающем этапе представлены на рисунке 9.

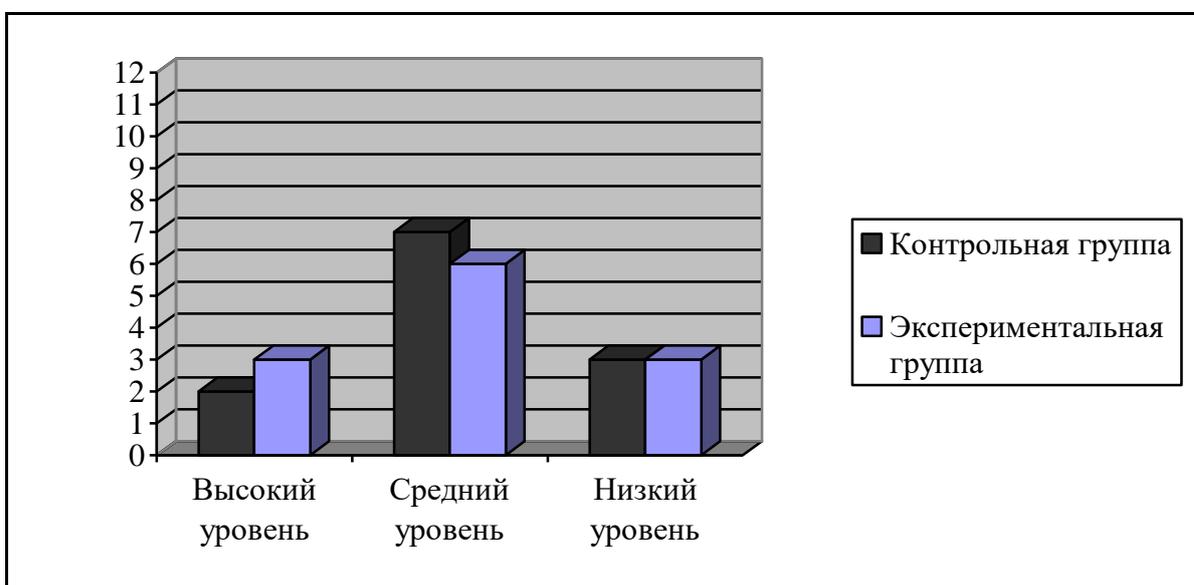


Рисунок 9 – Соотношение уровней развития компенсаторной компетенции в экспериментальной и контрольной группах на обобщающем этапе

Соотношение уровней сформированности компенсаторной компетенции в экспериментальной группе на констатирующем и обобщающем этапах представлено на рисунке 10.

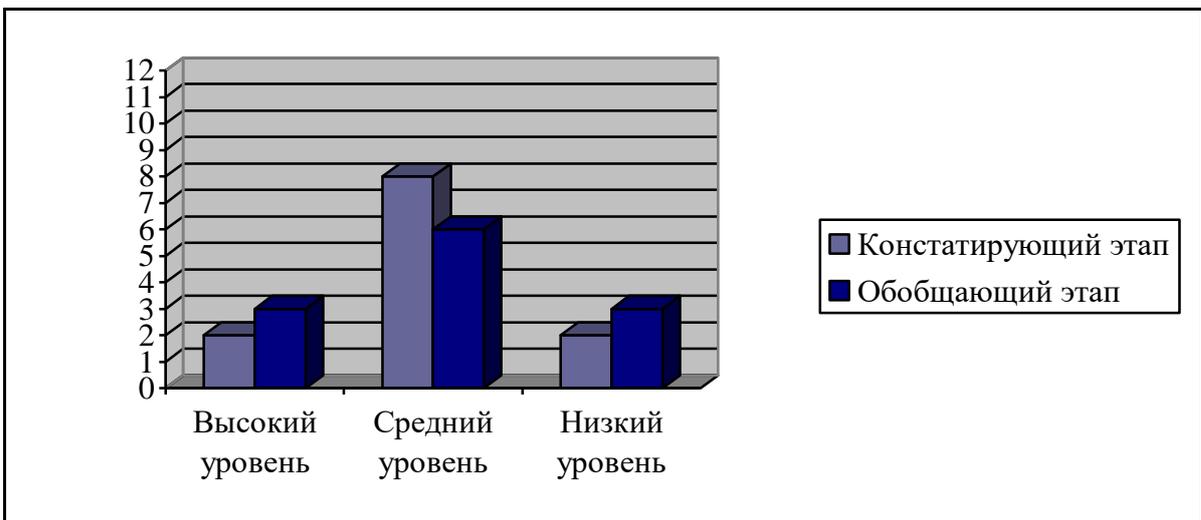


Рисунок 10 – Соотношение уровней сформированности компенсаторной компетенции в экспериментальной группе на констатирующем и обобщающем этапах

Соотношение уровней сформированности компенсаторной компетенции в контрольной группе на констатирующем и обобщающем этапах представлено на рисунке 11.

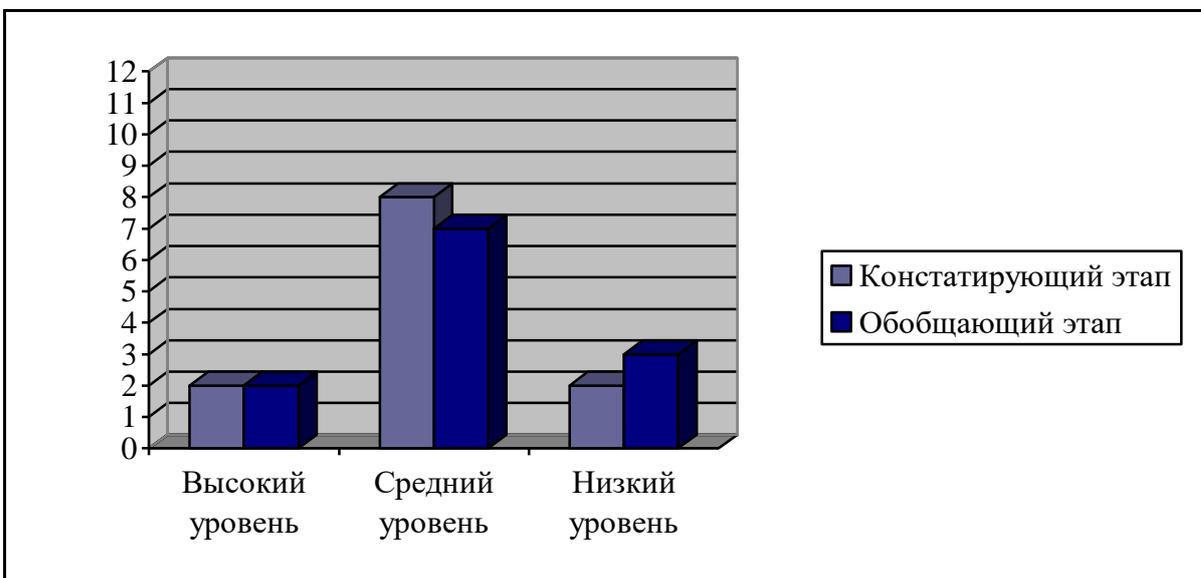


Рисунок 11 – Соотношение уровней сформированности компенсаторной компетенции в контрольной группе на констатирующем и обобщающем этапах

По итогам констатирующего и обобщающего эксперимента результаты контрольной и экспериментальной групп были сопоставлены при помощи критерия Стьюдента (таблица 12).

Таблица 12 – Сопоставление показателей первоначального и итогового контроля

| Срез | Показатель Т-критерия Стьюдента | Контрольный показатель |
|----------|------------------------------------|------------------------|
| Нулевой | 0,968 | 2,074 |
| Итоговый | 2,928 | |

Полученный в ходе обобщающего эксперимента показатель Т-критерия Стьюдента больше контрольного, что свидетельствует о том, что разница между контрольной и экспериментальной группой статистически значительна.

В качестве одного из основных критериев оценки эффективности методики в педагогических исследованиях часто используется коэффициент оценки уровня знаний K_o (3).

$$K_o = \frac{K_{и}}{K_{то}}, \quad (3)$$

где $K_{и}$ – оценка группы, полученная с использованием разработанной методики,

$K_{то}$ – оценка группы, полученная при традиционном обучении.

Если значение K_o больше единицы, используемая технология считается эффективной.

Рассчитаем коэффициент оценки уровня знаний по формуле (3).

$$K_o = \frac{31,25}{27,3} = 1,14 \quad (3)$$

Полученные результаты говорят об эффективности разработанного нами методического комплекса, реализуемого в рамках модели процесса формирования компенсаторной компетенции.

По завершению работы с комплексом ученикам экспериментальной группы была предложена анкета, направленная на анализ

сформированности когнитивного и прагматического аспектов компенсаторной компетенции (Приложение 3).

Учащимся нужно было самостоятельно оценить знания аффиксов английского языка и умение их использовать по шкале от 1 до 3, где 1 соответствует варианту «не знаю/не умею», 2 – «знаю или умею, но недостаточно», 3 – «знаю/умею». Все опрошенные выбрали ответы «знаю/умею» или «знаю/умею, но недостаточно», учащихся, выбравших первый вариант не было, что говорит о положительной оценке овладения материалом.

Результаты анкетирования, представлены в таблице 13.

Таблица 13 – Результаты анкетирования

| Знания | Знаю | Недостаточно знаю | Умения | Умею | Недостаточно умею |
|----------------------------------|-------|-------------------|--|-------|-------------------|
| Знание аффиксов в целом | 41,6% | 58,4% | Умение пользоваться аффиксами | 25% | 75% |
| Знание префиксов | 16,6% | 83,4% | Умение использовать префиксы | 16,6% | 83,4% |
| Знание суффиксов существительных | 66,7% | 33,3% | Умение использовать суффиксы существительных | 58,4% | 41,6% |
| Знание суффиксов прилагательных | 50% | 50% | Умение использовать суффиксы прилагательных | 50% | 50% |
| Знание суффиксов наречий | 100% | – | Умение использовать суффиксы наречий | 91,6% | 8,4% |
| Знание суффиксов глаголов | 83,4% | 16,6% | Умение использовать суффиксы глаголов | 83,4% | 16,6% |

Полученные в ходе работы данные (показатели Т-критерия Стьюдента, критерия эффективности, результаты анкетирования) подтверждают выдвинутую гипотезу о том, что процесс формирования компенсаторной компетенции относительно аспекта словообразования протекает более успешно, если в обучении используется разработанная нами методическая система.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Во второй главе нашего исследования описаны содержание, ход и результаты опытно-экспериментальной работы по формированию компенсаторной компетенции, а также обозначены условия, необходимые для ее реализации.

Целью опытно-экспериментального обучения выступает проверка теоретических выводов исследования и апробация разработанной нами методической системы.

Результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что уровень сформированности компенсаторной компетенции относительно аспекта словообразования является недостаточным. 83,3% обучающихся находится на среднем и низком уровнях.

Апробация разработанной методической системы проходила в МАОУ «Гимназия №23 г. Челябинска» с участием 24 человек.

Обучение в контрольной группе строилось в соответствии с учебно-тематическим планом, в экспериментальной – с учетом разработанной нами методической системы.

Коэффициент эффективности обучения составляет 1,14, что говорит о положительном влиянии разработанной нами системы на процесс формирования компенсаторной компетенции.

Это находит подтверждение при расчете коэффициента Стьюдента, который на констатирующем этапе составил 0,968, на обобщающем – 2,928, что превышает контрольный показатель, равный 2,074.

Полученные результаты подтверждают правильность выдвинутой гипотезы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Главной целью обучения иностранному языку выступает формирование иноязычной коммуникативной компетенции и всех компонентов, входящих в ее состав.

Анализ методической литературы, стандартов образования и собственного опыта по формированию компенсаторной компетенции относительно словообразования свидетельствует о её недостаточной разработанности в теоретическом и практическом планах.

Для успешного решения данной проблемы необходимо разработать теоретические и практические основания для создания модели формирования компенсаторной компетенции и комплекса условий для ее успешного применения.

Предложенная модель включает 3 уровня: целевой, организационно-содержательный и аналитико-результативный. Условиями ее реализации выступают: учет возрастных особенностей обучающихся, реализация системы и комплекса заданий на имитационном, репродуктивном и творческом уровнях, осуществление процесса формирования компенсаторной компетенции под управлением учителя.

Разработанная нами модель была апробирована в ходе опытно-экспериментального обучения в основной школе.

Экспериментальное-опытное обучение было проведено в три этапа: констатирующий, формирующий, обобщающий. На каждом из выделенных этапов были решены определенные задачи, а также получены результаты, свидетельствующие об эффективности применения разработанной модели формирования компенсаторной компетенции.

На констатирующем этапе эксперимента был выявлен недостаточный уровень овладения словообразовательным аспектом компенсаторной компетенции – 83,3% процента обучающихся находятся на низком и среднем уровнях.

Задачей формирующего этапа было разработать модель и методическую систему по формированию компенсаторной компетенции.

Результаты обобщающего этапа эксперимента показали, что процент обучающихся с высоким уровнем сформированности компенсаторной компетенции в экспериментальной группе (25%) больше, чем в контрольной группе (16,7%). Результаты, полученные в ходе опытно-экспериментального обучения, позволяют утверждать, что уровень сформированности компенсаторной компетенции обучающихся в экспериментальной группе выше, чем в контрольной, что подтверждает эффективность работы, проведенной на формирующем этапе экспериментальной работы.

После сопоставления результатов констатирующего и обобщающего этапов эксперимента и проведения математических расчетов, мы можем утверждать, что разработанная нами модель формирования компенсаторной компетенции является эффективной. Таким образом, цель исследования достигнута, задачи выполнены, гипотеза исследования подтверждена.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2010. – 448 с. – ISBN 978-5-7974-0207-7.
2. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А. Г. Бермус // «Эйдос» : электронный журнал. – 2005. – 10 сентября. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm> (дата обращения 09.04.2020). – Режим доступа: по подписке.
3. Бим И. Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам / И. Л. Бим // Компетенции в образовании: опыт проектирования : сборник научных трудов. – М. : ИНЭК, 2007. – С. 156–163.
4. Бим И. Л. Немецкий язык: базовый курс : концепция, программа / И. Л. Бим. – М. : Новая школа, 1995. – 127 с. – ISBN 5-7301-0170-8.
5. Бобылева Л. И. Методика преподавания иностранных языков : методические рекомендации / Л. И. Бобылева. – ВГУ им. П. М. Машерова, 2011. – 47 с.
6. Богуславский М. В. Стратегии модернизации российского образования XX века: теоретико-методологические подходы к исследованию / М. В. Богуславский // Проблемы современного образования. Научно-информационный журнал. – 2013. – № 4. – С. 5–20.
7. Введение в научное исследование по педагогике : учебное пособие для студентов педагогических институтов / Ю. К. Бабанский, В. И. Журавлёв, В. К. Рогов [и др.] ; под ред. В. И. Журавлёва. – М. : Просвещение, 1998. – 239 с.
8. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения : материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. / А. А. Вербицкий. – М. :

Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
– 84 с.

9. Вятютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М. Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38–45.

10. Вятютнев М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного: (Метод. основы) / М. Н. Вятютнев. – М. : Русский язык, 1984. – 144 с.

11. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учебное пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с. – ISBN 5-7695-2969-5.

12. Давыденко В. В. Формирование компенсаторной компетенции у учащихся неязыковых школ / В. В. Давыденко // Сайт Волгоградского социально-педагогического колледжа : [сайт]. – 2011. – URL: www.vspc34.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=622 (дата обращения 18.05.2020).

13. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность / А. Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21–26.

14. Донцов Д. А. Психологические особенности юношеского (студенческого) возраста / Д. А. Донцов, М. В. Донцова // Образовательные технологии. Теория образования и обучения. – 2013. – 2. – С. 34–42.

15. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов / Т. В. Жеребило. – 3-е изд., испр. и доп. – Назрань : ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с. – ISBN 978-5-98993-133-0.

16. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. –

М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

17. Иванов А. В. Формирование у студентов вуза компенсаторной компетенции при обучении иноязычному говорению : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Иванов Андрей Валерьевич ; Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова. – Н. Новгород, 2012. – 20 с.

18. Кокорева А. А. Методические условия обучения студентов профессионально-ориентированной лексики на основе корпуса параллельных текстов / А. А. Кокорева // Вестник ТГУ, 2013. – 1 (117). – С. 142–146.

19. Компетентностный подход в образовательном процессе : монография / А. Э. Федоров, С. Е. Метелев, А. А. Соловьев, Е. В. Шлякова. – Омск : Изд-во ООО «Омскбланкиздат», 2012. – 210 с. – ISBN 978-5-8042-0226-3.

20. Круцевич Т. Ю. Научные исследования в массовой физической культуре / Т. Ю. Круцевич. – К. : Здоров'я, 1985. – 118 с.

21. Куклина С. С. Компенсаторная компетенция школьников как условие успешности ознакомительного чтения на иностранном языке / С. С. Куклина // Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и вузе : сборник научно-методических трудов. – Киров, 2017. – С. 71–79.

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

23. Папикян А. В. Формирование компенсаторной компетенции как средства упреждения и преодоления социокультурной интерференции: немецкий язык, начальный этап языкового вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Папикян Анжела Валериондовна ; Пятигорский государственный лингвистический университет. – Пятигорск, 2011. – 22 с.

24. Радионова С. А. Компенсаторная компетенция как составляющая иноязычной коммуникативной компетенции / С. А. Радионова, А. Р. Саматова // Актуальные вопросы лингводидактики и межкультурной коммуникации : сборник научных статей / Чуваш. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Н. В. Кормилина, Н. Ю. Шугаева. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2017. – С. 30–33.
25. Реан А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2002. – 432 с. – ISBN 5-272-00266-0.
26. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж : ИСТОКИ, 1996. – 239 с. – ISBN 5-88242-033-4.
27. Сиразиева Л. М. Компенсаторная компетенция школьников в аспекте обучения иноязычному говорению на старшей ступени / Л. М. Сиразиева, Р. А. Фахрутдинова // Развитие современного образования: теория, методика и практика. – 2016. – № 1 (7). – С. 169–172.
28. Слостенин В. А. Педагогика : учебник для студ. учреждений высш. образования / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – 12-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2014. – 608 с. – ISBN 978-5-4468-1450-3.
29. Современный толковый словарь изд. «Большая Советская Энциклопедия» : сайт. – URL: <https://classes.ru/all-russian/russian-dictionary-encycl.htm> (дата обращения 26.05.2020).
30. Стратегия модернизации общего образования : материалы для разработчиков документов по модернизации общего образования / В. В. Башев, Г. М. Вальковская, А. М. Водянский [и др.] ; координатор группы А. А. Пинский. – М. : ООО «Мир книги», 2001. – 104 с.
31. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 192 с. – ISBN 5-7155-0285-3.

32. Федеральный государственный стандарт среднего общего образования : утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413 : с изменениями и дополнениями от 29 декабря 2014 г., 31 декабря 2015 г., 29 июня 2017 г. // Гарант : информационно-правовое обеспечение : [сайт]. – URL: <http://study.garant.ru/#/document/70188902> (дата обращения 29.05.2020).

33. Федорова С. А. Развитие компенсаторных умений в целях обучения иностранному языку в языковом вузе / С. А. Федорова // Вестник Тамбовского университета. Серия «Гуманитарные науки». – 2014. – № 7 (135). – С. 48–53.

34. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский ; перевод с английского А. Е. Кибрика, В. В. Раскина, Е. Ш. Шовкуна под общ. ред. В. А. Звегинцева // Серия переводов. – Выпуск I. – М. : Издательство Московского Университета, 1972. – 233 с.

35. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской // «Эйдос» : электронный журнал. – 2002. – 23 апреля. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения 09.04.2020). – Режим доступа: по подписке.

36. Шамов А. Н. Методика обучения иностранным языкам: теоретический курс : учебное пособие / А. Н. Шамов ; Министерство образования и науки Российской Федерации, Нижегородский гос. лингвистический ун-т им. Н. А. Добролюбова. – Нижний Новгород : ФГБОУ ВПО «НГЛУ», 2012. – 288 с. – ISBN 978-5-85839-266-8.

37. Шаповаленко И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И. В. Шаповаленко. – М. : Гардарики, 2005. – 349 с. – ISBN 5-8297-0176-6.

38. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М. : Наука ; Л. : Ленинград, 1966. – 301 с.

39. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика : учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2004. – 416 с. – ISBN 5-204-00341-X.
40. Canale M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swain // *Applied Linguistics*. – 1980. – 1 (1). – pp. 1–47.
41. Celce-Murcia M. Communicative Competence : A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications / M. Celce-Murcia, Z. Dörnyei, S. Thurrell // *Issues in Applied Linguistics*. – 1995. – 6 (2). – pp. 5–35.
42. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment / Council of Europe, Language Policy Division, Strasbourg. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001. – 276 p. – ISBN 978-0-52100-531-9.
43. Crystal D. English as a global language / D. Crystal. – 2^d ed. – New York : Cambridge University Press, 2003. – 224 p.
44. Faerch C. Two Ways of Defining Communication Strategies / C. Faerch, G. Kasper // *Language Learning*. – 1984. – Vol. 34. – pp. 45–63.
45. Hymes D. On communicative competence / D. Hymes // In *Linguistic Anthropology: A Reader* / edited by Alessandro Duranti. – Cambridge : Cambridge University Press, 1997. – pp. 53–73.
46. Savignon S. J. Communicative Competence : Theory and Classroom Practice / S. J. Savignon. – Reading, MA : Addison-Wesley, 1983. – 322 p.
47. Savignon S. J. Evaluation of Communicative Competence : The ACTFL Provisional Proficiency Guidelines / S. J. Savignon // *The Modern Language Journal*. – 1985. – 69 (2). – pp. 129–134.
48. Tarone E. Communication Strategies, Foreigner Talks, and Repair in Interlanguage / E. Tarone // *Language Learning*. – 1980. – Vol. 30. – pp. 417–431.

49. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals : Handbook I: Cognitive domain / B. S. Bloom, M. D. Engelhart, E. J. Furst et al. – New York : David McKay Company, 1956. – 216 p.

50. Van Ek J. A. Threshold Level English: Council of Europe modern languages project / J. A. Van Ek. – Hayward, CA : Alemany Press, 1980. – 253 p.

51. Varonis E. M. Non-native/ Non-native conversations: A model for negotiation of meaning / E. M. Varonis, S. M. Gass // Applied Linguistics. – 1985. – Vol. 6. – pp. 71–90.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Начальный тест

Prefixes

1. This discord will bring consequences _____ to avoid. We will have to face them. (possible)
2. The blockade is a measure of an _____ policy. (legal)
3. His answer was completely _____. It was nonsense. (correct)
4. We don't any _____ guests in our house. (welcomed)
5. This committee consists of high-level experts of _____ organizations – companies involving several countries. (national)
6. It was your task and you did not do it. You are so _____. (responsible)
7. Many species of insects have _____. Yes, they have died out. (appear)
8. I didn't mean that. I didn't want to offend you. You just _____ me. (understand)
9. There are many mistakes in your dictation. You should _____ it. (write)
10. Obama is the _____ of the USA. Now they have Donald Trump. (president)
11. I wanted to _____ a chicken in the microwave oven. (frost)
12. Jane is my _____. We're working for the same company. (worker)
13. It was an _____ protest. People wanted the leaders of the counties to sign a Peace agreement. (war)
14. There were so many people in the bus. It was _____. (crowded)

15. You _____ your abilities. You are a very capable student; you shouldn't doubt it. (estimate)

Suffixes (noun-formation)

1. The trade impacts the socio-economic _____ of the country. (develop)

2. The students' task was to do a _____ from Russian into English. (translate)

3. _____ is one of the activities that help us to develop our imagination. (read)

4. _____ is a key to personal success. (happy)

5. The law insures _____ for life and property. (safe)

6. There is a _____ between two versions of this text. (differ)

7. My _____ was a very happy time. (child)

8. I may say that their _____ will stand the test of time. (friend)

9. This picture by Monet can be classified as French _____. (impression)

10. You are his boss. So, you are the _____, and he is your _____. (employ)

Suffixes (adjective-formation)

1. This species of wild animals is _____. Please do not come closer. (danger)

2. This journalist writes only _____ articles. (critic)

3. The weather is warm and _____ today. What a beautiful day! (sun)

4. Modern methods of teaching are quite _____ in comparison with the old ones. (effect)

5. He kept talking about all those _____ things she had done.
(wonder)

6. _____ people in our society have no secure home.
(home)

7. _____ clothes have become very expensive
nowadays. (fashion)

8. In spite of the great _____ progress, development has been
very uneven among countries. (economy)

Suffixes (adverb-formation)

The food price index has dropped _____. (dramatic)

Suffixes (verb-formation)

People are prone to _____ their past. (ideal)

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Итоговый тест

Prefixes

1. The concept of living forever is called _____.
(mortality)
2. We need to eliminate _____ and improve the standards of education. (literacy)
3. She is a strong and _____ woman. (dependent)
4. Tickets are _____ now. You should have bought them earlier. (available)
5. The information you supplied us with is outdated. It's _____. (relevant)
6. You need to _____ these cuts on your arm. (infect)
7. They said "9pm, near the exit", unless I _____. (hear)
8. _____ skills are skills of successful communication with people. (personal)
9. You're making a mistake. Please, _____ your decision. (consider)
10. It's my _____. We broke up 2 months ago. (boyfriend)
11. We need to _____ the bomb, otherwise the whole block will blow up. (activate)
12. James Smith Jr. sold his share of "Calfan Inc." to George Elliot, the _____ of the company. They founded this company together 10 years ago. (founder)
13. An _____ hand sanitizer kills 99,9% of bacteria. (bacterial)
14. The doctor said I need to lose a couple of kilos. I'm a bit _____ now. (weight)

15. The problem of unemployment in our country is obviously _____ . There are millions of people who can't find jobs. (rate)

Suffixes (noun-formation)

1. "Crime and _____" is a novel by Fyodor Dostoevsky. (punish)

2. This book is the first _____ of "Wuthering Heights" by Emily Brontë. (edit)

3. The _____ of loneliness accompanied him till the end of his life. (feel)

4. Your love for him is your biggest _____. (weak)

5. _____ and violence go hand in hand. (cruel)

6. Water and air are two components important for the _____ of living beings. (exist)

7. My parents live in the _____ of Ontario. (neighbour)

8. He won the national _____ when he was 20. (champion)

9. He got a medal for his combat _____. (hero)

10. "_____ "is a popular 2012 superhero action film directed by Joss Whedon. (avenge)

11. How many _____ got fired last month? (employ)

Suffixes (adjective-formation)

1. We don't know who wrote that letter. It's _____. (anonym)

2. People want a _____ solution of their problems, yet no one believes in magic. (magic)

3. It's _____ outside. Put on a sweater or something. (chill)

4. Many types of painkillers are _____. (addict)

5. What a _____ place! Can we stay here for a little bit longer? (peace)

6. My thoughts kept me up at night, I couldn't sleep at all. It was such a _____ night! (sleep)

7. That reaction was quite _____. (predict)

8. The DNA contains the _____ code. (gene)

Suffixes (adverb-formation)

I'm _____ sorry that it happened. I wish I could help you somehow. (terrible)

Suffixes (verb-formation)

Look, what's done is done. It's too late to _____. (apology)

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Анкета

Оцените свои знания от 1 до 3, где 1 – не знаю, 2 –знаю, но недостаточно, хотелось бы знать лучше, 3 – знаю в достаточной степени.

| | | | |
|---|---|---|---|
| Знание аффиксов английского языка (в целом) | 1 | 2 | 3 |
| Знание префиксов | 1 | 2 | 3 |
| Знание суффиксов существительных | 1 | 2 | 3 |
| Знание суффиксов прилагательных | 1 | 2 | 3 |
| Знание суффиксов наречий | 1 | 2 | 3 |
| Знание суффиксов глаголов | 1 | 2 | 3 |

Оцените свои умения от 1 до 3, где 1 – не умею, 2 – умею, но недостаточно хорошо (не всегда умею), 3 – умею.

| | | | |
|---|---|---|---|
| Умение пользоваться аффиксами английского языка (в целом) | 1 | 2 | 3 |
| Умение использовать префиксы | 1 | 2 | 3 |
| Умение использовать суффиксы существительных | 1 | 2 | 3 |
| Умение использовать суффиксы прилагательных | 1 | 2 | 3 |
| Умение использовать суффиксы наречий | 1 | 2 | 3 |
| Умение использовать суффиксы глаголов | 1 | 2 | 3 |