



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

На правах рукописи

КАЗЕЕВА СВЕТЛАНА МИХАЙЛОВНА

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ
ФИЛОЛОГОВ НА ОСНОВЕ CLIL ТЕХНОЛОГИИ**

Направление подготовки 44.04.01. Педагогическое образование

Теория и практика преподавания иностранных языков в высшей школе

Диссертация на соискание академической степени магистра

Проверка на объем заимствований:
91 % авторского текста

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

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

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Быстрай Е.Б.

Челябинск

2020

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ НА ОСНОВЕ CLIL ТЕХНОЛОГИИ	14
1.1. Роль иноязычной коммуникативной компетенции в профессиональной сфере специалиста 21 века	14
1.2. Система формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов на основе CLIL технологи.....	34
1.3. Педагогические условия функционирования системы.....	47
Выводы по первой главе	61
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ НА ОСНОВЕ CLIL ТЕХНОЛОГИИ	64
2.1. Цель, задачи и этапы экспериментальной работы по формированию иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов на основе CLIL технологии	64
2.2. Ход и результаты опытно-экспериментальной работы	75
Выводы по второй главе.....	88
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	90
Список литературы	95
Приложения.....	115

ВВЕДЕНИЕ

В современном обществе владение иностранным языком рассматривается как один из главных инструментов расширения профессиональных знаний и возможностей. Различные методы и подходы в обучении иностранным языкам приобретают высокую популярность в современном мире глобализации и интеграции. Интеграция системы образования обуславливает ускорение процесса овладения иностранными языками и повышение его качества, поэтому исследователи рассматривают новейшие мировые методики обучения с целью их внедрения в систему образования учебных заведений.

Факт присоединения России к Болонскому процессу открывает новые пути развития и модернизации высшего образования в нашей стране. Кроме того, открываются дополнительные возможности для участия российских вузов в проектах, которые финансируются Европейской комиссией. Студенты и преподаватели высших учебных заведений получают возможность участвовать в академических обменах с университетами европейских стран. Реализация таких возможностей возможна при развитии иноязычной компетенции. Иноязычные компетенции молодых специалистов должны позволить им использовать иностранный язык в профессиональной сфере как инструмент устного и письменного общения в иноязычной среде. Несмотря на пристальное внимание к изучению иностранных языков в последние годы, уровень знаний российских студентов остается ниже желаемого результата.

Выявленные проблемы свидетельствуют о необходимости преподавателям иностранного языка поиска наиболее оптимальных и целесообразных образовательных технологий по формированию у будущих филологов иноязычной коммуникативной компетенции. Такой технологией, на наш взгляд, является Content and Language Integrated Learning (CLIL).

Использование технологии CLIL в обучении иностранному языку будущих филологов может способствовать одновременному изучению и

иностранного языка и приращению профессиональных знаний. Тем не менее, эта технология не нашла своего должного применения на практике. Основные сдерживающие факторы данного явления выражены в отсутствии чёткого представления о сущности и содержании иноязычной коммуникативной компетенции филологов и не освещённости вопроса практического использования технологии CLIL применительно к формированию иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов.

Таким образом, на сегодняшний день в обучении иностранному языку будущих филологов существует ряд **противоречий**:

1. Противоречие между современными требованиями профессионального рынка труда к иноязычному образованию будущих филологов и реально существующим низким уровнем их языковой подготовки, как правило, из-за применения преподавателями иностранного языка малоэффективных технологий обучения.

2. Противоречие между личной заинтересованностью студентов в овладении иностранным языком как инструментом профессиональной деятельности и содержанием программы обучения иностранному языку в ВУЗе, не предусматривающей формирование иноязычной коммуникативной компетенции.

3. Противоречие между имеющейся технологией обучения иностранному языку CLIL, отвечающей требованиям рынка и личным потребностям студентов, и проблематичным её внедрением на практике, обусловленное отсутствием опыта работы преподавателей с данной технологией и ограниченное количество учебных пособий на основе критериев этой технологии.

В силу вышеизложенных противоречий становится очевидной необходимость формирования у филологов иноязычной коммуникативной компетенции, так как она позволит им успешно контактировать с коллегами и быть более эффективными в профессиональной сфере, что в свою очередь

окажет положительное влияние на развитие многих сфер жизнедеятельности людей в современном российском обществе.

Выявленные противоречия, недостаточная теоретическая разработанность данного направления в психолого-педагогической литературе и его практическое значение привели к определению **проблемы исследования**: необходимость теоретического и методического обеспечения формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов на основе CLIL технологии.

Выбор темы исследования «Формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов истории на основе CLIL технологии» определен **актуальностью** выявленной проблемы и ее недостаточной разработанностью.

Степень теоретической разработанности проблемы.

Проблема формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов разного профиля подготовки исследуется в диссертационных работах отечественных исследователей (у будущих экономистов – Г.А. Петрова, у будущих учителей иностранного языка – М.Н. Новосёлов, у специалистов технического профиля И.И. Галимзянова и др.). Несмотря на повышенный интерес исследователей к изучению различных аспектов иноязычной коммуникативной компетенции данная проблема применительно будущих филологов остаётся малоизученной.

Изучение вопроса об эффективности применения технологии CLIL для формирования иноязычной коммуникативной компетенции является прерогативой в основном преподавателей-исследователей технических вузов (К.М. Иноземцева, Е.Н. Бондалетова, Т.Д. Борисова и др.).

Проблема применения предметно-языкового интегрированного обучения в высшем образовании активно разрабатывается в научных трудах зарубежных исследователей (D.Marsh, D. Coyle и др.). Педагогические методы предметно-языкового интегрированного обучения в военном образовании стали областью исследования польских методистов Малгожата Гавлик-

Кобилинска и Моники Льюински. Учебные пособия на основе принципов технологии CLIL созданы для иноязычной профессиональной подготовки психологов в Армении (Г. Оганнисян).

Несмотря на возросший интерес исследователей к проблеме использования технологии CLIL в высшей школе при подготовке кадров разного профиля, вопрос формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов на основе CLIL технологии недостаточно разработан и нуждается в дальнейшем исследовании.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и апробировать систему формирования ИКК филологов на основе критериев технологии CLIL, выявить и верифицировать педагогические условия ее успешного функционирования.

Объект исследования: процесс профессиональной подготовки будущих филологов в высшей школе.

Предмет исследования: процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов на основе технологии CLIL.

Гипотеза исследования: процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов может быть более эффективным, если:

1) формирование иноязычной коммуникативной компетенции в профессиональной сфере рассматривать как основную цель иноязычного образования будущих филологов;

2) формирование иноязычной коммуникативной компетенции осуществляется на основе технологии CLIL;

3) разработана система формирования иноязычной коммуникативной компетенции на основе технологии CLIL;

4) будет обеспечен комплекс педагогических условий, включающим:

- использование аутентичного учебного материала;

- иноязычную интеракцию профессиональной направленности в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции;
- педагогическое сопровождение процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции;
- развитие критического мышления и мыслительных навыков высшего порядка в процессе овладения иностранным языком.

Для достижения поставленной цели необходимо было решить следующие **задачи**:

1) Уточнить и дополнить содержание понятия иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов, определить её структуру и критерии сформированности.

2) Выявить особенности и специфику CLIL в иноязычной образовательной деятельности.

3) Разработать на основе системного, деятельностного, компетентностного и профессионально-ориентированного подходов и апробировать систему формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов на основе технологии CLIL.

4) Обосновать и верифицировать педагогические условия эффективного функционирования системы формирования иноязычной коммуникативной компетенции у будущих филологов на основе CLIL технологии.

Теоретико-методологическую основу исследования составили идеи и положения теорий *системного* (В.Г. Афанасьев [6], Л. Берталанфи [15], И.В. Блауберг [233] и др.), *деятельностного* (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Л. Г. Петерсон и др.), *компетентностного* (В.И. Байденко [111], Э.Ф. Зеер [55], И.А. Зимняя [57] и др.), *профессионально-ориентированного* (М.В. Ляховицкий, Е.В.Рощина, П.И. Образцов) *подходов; работы, по изучению вопроса сущности понятий компетенции и компетентности* (В.С. Безрукова [133], С.Г. Молчанов [82], В.М. Шепель [136] и др.); работы в *области личностно-ориентированного профессионального образования* (Н.А.

Алексеев [2], Э.Ф. Зеер [56], И.С. Якиманская [143] и др.); *труды, посвященные межкультурной компетенции и компетентности* (Е.Б. Быстрой [35], В.В. Сафонова [106], К.С. Цеунов [133] и др.), *вопросам коммуникативной компетенции* (И.Л. Бим [22], И.А. Зимняя [58], В.В. Сафонова [107] и др.), *предметно-языковое интегрированное обучение* (интеграция иностранного языка и предметного содержания неязыковой дисциплины) (D.Marsh, A.Maljers, D. Coyle, Л.Л. Салехова, и др.); *работы, определяющие роль и место CLIL в учебном процессе* (Халяпина Л.П., Лалетина Т.А., Юрасова Е.С., Горбачева Е.А., Койл Д.); *труды отечественных и зарубежных исследователей, раскрывающие понятие и содержание CLIL* (Халяпина Л.П., Лалетина Т. А., Сидоренко Т. В, Клец Т.Е., Сперанская Г.Л, Кожевникова О.В, Болл Ф, Марш Д., Харроп Э., Д. Камминс и др.); *документы и нормативные акты в области образования* («Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Высшего Образования», «Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2020 г.» и др.) *педагогического эксперимента* (Ш.А. Амонашвили [3], В.П. Беспалько [19], В.И. Загвязинский [53] и др.), а также *педагогического сопровождения* (Е.А. Гнатышина [46], М.И. Губанова [48], Е.В. Яковлев [144], Н.О. Яковлева [149] и др.).

Методы научного исследования:

- теоретические методы: изучение и анализ психолого-педагогической литературы и документации по проблеме исследования, синтез, конкретизация, сопоставление, обобщение, систематизация;
- эмпирические методы: тестирование, анкетирование, интервьюирование, беседа с преподавателями, педагогический эксперимент;
- методы математической обработки статистических данных экспериментального обучения.

База исследования: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет». В исследовании приняли участие 29 студентов 1 курса филологического факультета

обучающихся по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Русский язык и литература».

Исследование осуществлялось **в три этапа:**

I этап констатирующий - нами формулировалась цель, определялись объект, предмет, гипотеза, задачи, разрабатывался понятийный аппарат, определялась степень актуальности и разработанности проблемы формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов в современной профессиональной педагогике и методике обучения иностранным языкам, проводился анализ Федерального государственного образовательного стандарта, учебных планов и программ, анализировались диссертационные исследования.

II этап формирующий - разрабатывалась система формирования иноязычной коммуникативной компетенции на основе технологии CLIL; разрабатывались и внедрялись педагогические условия ее эффективного функционирования, а именно: использование аутентичного учебного материала; иноязычную интеракцию профессиональной направленности в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции; педагогическое сопровождение процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции; развитие критического мышления и мыслительных навыков высшего порядка в процессе овладения иностранным языком;; разрабатывался учебный модуль «Foreign Literature» на основе критериев технологии CLIL, основу которого составили тексты о писателях и их произведениях, создавались тестовые материалы для осуществления входного и итогового контроля; проведён диагностический срез.

III этап обобщающий - проводился педагогический эксперимент по реализации разработанного комплекса заданий на основе критериев технологии CLIL; качественный и количественный анализ данных, собранных в ходе эксперимента; систематизация полученных в ходе исследования материалов, их обобщение; формулирование выводов; литературное оформление диссертации.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Уточнено и дополнено содержание понятия иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов.
2. Определена структура и критерии сформированности иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов.
3. Сочетание теоретико-методологических подходов и учет требований государственного и социального заказов, отраженных в ФГОС ВО, квалификационных требованиях и профессиональных стандартах, позволили разработать систему формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов на основе CLIL технологии.
4. Система формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов на основе CLIL технологии состоит из целевого, теоретико-методологического, содержательного, технологического и результативно-диагностического блоков, характеризуется открытостью (способностью к развитию и взаимодействию с внешней средой), целостностью (интеграцией целей, содержания, форм и методов компонентов системы), интегративностью (комплексным характером ее содержания, результата, методического наполнения) и реализуется с учетом специфических (сознательности, системности, дуальности, языковой и предметно-изобразительной наглядности, развития мотивации к способности и готовности использовать иностранный язык для осуществления профессиональной деятельности) принципов CLIL.
5. Обоснованы и верифицированы педагогические условия эффективного функционирования системы формирования иноязычной коммуникативной компетенции у будущих филологов на основе CLIL технологии: 1) использование аутентичного учебного материала; 2) иноязычная интеракция профессиональной направленности в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции; 3) педагогическое сопровождение процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции; 4) развитие критического мышления и

мыслительных навыков высшего порядка в процессе овладения иностранным языком.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

1. Уточнено и дополнено содержание понятия иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов.

2. Выявлены структурные компоненты иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов: лингвистический, дискурсивно - компенсаторный, социокультурный, социально-личностный.

3. Определена теоретико-методологическая основа формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов на основе CLIL технологии, представляющая собой совокупность системного, деятельностного, компетентностного и профессионально-ориентированного подходов.

4. Система формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов реализуется с учетом специфических принципов CLIL: сознательности, системности, дуальности, языковой и предметно-изобразительной наглядности, развития мотивации к способности и готовности использовать иностранный язык для осуществления профессиональной деятельности.

5. Обоснованы педагогические условия эффективного функционирования системы формирования иноязычной коммуникативной компетенции у будущих филологов на основе CLIL технологии: 1) использование аутентичного учебного материала; 2) иноязычная интеракция профессиональной направленности в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции; 3) педагогическое сопровождение процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции; 4) развитие критического мышления и мыслительных навыков высшего порядка в процессе овладения иностранным языком.

Практическая значимость исследования состоит в том, что:

1. Разработана, внедрена и апробирована система формирования иноязычной коммуникативной компетенции у будущих филологов на основе CLIL технологии, а также ее организационно-методологический аппарат: комплекс заданий, в основе которых тексты о писателях (Oscar Wilde, William Shakespeare) и их произведения («Happy Prince», «Romeo and Juliette»).

2. Верифицированы педагогические условия эффективного функционирования системы формирования иноязычной коммуникативной компетенции у будущих филологов на основе CLIL технологии.

3. Разработаны критерии (лингвистический, дискурсивно - компенсаторный, социокультурный, социально-личностный) сформированности иноязычной коммуникативной компетенции у будущих филологов на основе CLIL технологии.

Апробация и внедрение результатов исследования:

1) По исследуемой проблеме автором написаны и опубликованы 3 статьи: «Технология CLIL как один из способов изучения иностранного языка»; «Структура урока на основе CLIL технологии»; «Предметно-языковое интегрированное обучение: оценка знания языка или предмета».

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

На защиту выносятся следующие положения:

1) Иноязычная коммуникативная компетенция будущего филолога – это вид профессиональной компетенции филолога, обеспечивающий самостоятельную реализацию иноязычного коммуникативного взаимодействия с использованием вербальных и невербальных средств, с учетом языковых и социокультурных норм. В структуру которой входят лингвистический, дискурсивно - компенсаторный, социокультурный, социально-личностный компоненты.

2) Одним из эффективных способов формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов является применение технологии предметно-языкового интегрированного обучения – CLIL.

3) Система формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов на основе CLIL технологии, построена с учетом требований социального заказа, ФГОС и требований работодателей. Педагогическая система представляет собой совокупность целевого, теоретико-методологического, содержательного, технологического и результативно-диагностического блоков и реализуется с учетом специфических принципов CLIL: сознательности, системности, дуальности, языковой и предметно-изобразительной наглядности, развития мотивации к способности и готовности использовать иностранный язык для осуществления профессиональной деятельности, характеризуется открытостью, целостностью, интегративностью.

4) Комплекс педагогических условий, обеспечивающий эффективность функционирования системы, включает: использование аутентичного учебного материала; иноязычную интеракцию профессиональной направленности в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции; педагогическое сопровождение процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции; развитие критического мышления и мыслительных навыков высшего порядка в процессе овладения иностранным языком.

Структура диссертации. Диссертационная работа включает в себя введение, две главы, выводы по главам, заключение, список литературы, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ НА ОСНОВЕ CLIL ТЕХНОЛОГИИ

1.1. Роль иноязычной коммуникативной компетенции в профессиональной сфере специалиста 21 века

Система высшего образования в России действует в условиях роста торговых и финансовых отношений, социально-культурной модернизации. В последнее время наблюдается активное интегрирование российских ВУЗов в мировое образовательное пространство. В связи с этим возрастает потребность в специалистах со знанием иностранного языка, в частности английского, с целью профессионального взаимодействия на международном уровне. Иноязычная компетенция в профессиональной сфере является фактором статусного роста специалиста.

Внедрение такого рода компетенции в структуру высшего образования можно расценивать как важный ресурс для развития страны, как фактор всестороннего развития личности в многокультурном сообществе людей. Назревает необходимость изменения содержания и технологий высшего образования согласно новой языковой ситуации в обществе. Освоение иноязычной коммуникативной компетенцией в профессиональной сфере представляется невозможным посредством традиционной дисциплины «Иностранный язык», преподаваемой межфакультетскими кафедрами иностранных языков. В данном случае необходимо создание новых межпредметных курсов или программ, новых форм взаимодействия преподавателей, что позволит студентам получить опыт решения коммуникативных задач в профессионально-языковых ситуациях.

Это влечет за собой отход от привычной традиционной схемы «профкомпетентность + иностранный язык» и принятие того, что два эти компонента сегодня уже неразделимы. Кроме этого способность связно и логично излагать мысли, адекватно использовать правила языка согласно социокультурным нормам коммуникативного поведения, желание регулярно восполнять пробелы в знаниях являются важными показателями готовности

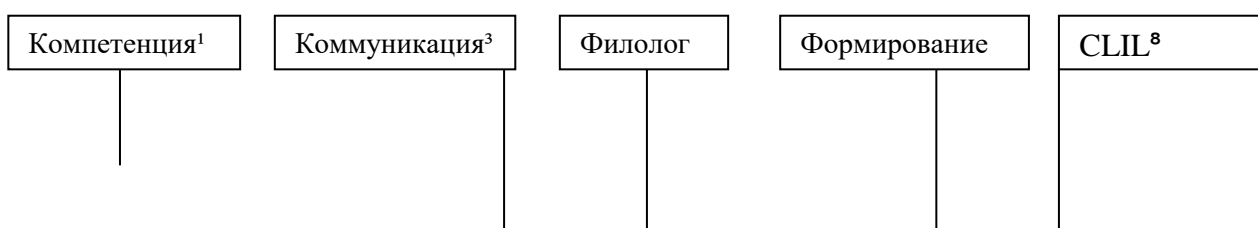
специалиста к межкультурному сотрудничеству в профессиональной сфере [134].

Согласно ФГОС ВО по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование» иностранный язык является обязательной дисциплиной, цель которой – сформировать и развить иноязычную коммуникативную компетенцию (далее ИКК) будущего специалиста в профессиональной среде. Под владением ИКК понимается способность к полноценному иноязычному общению. Анализ рабочих программ по курсу «Иностранный язык» для филологов привел нас к выводу, что они схожи с программами других неязыковых специальностей. Однако большинство преподавателей сходятся во мнении, что цель иноязычного образования будущих специалистов по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки «Русский язык. Литература») заключается в формировании ИКК в профессиональной сфере. Тем не менее, существуют разногласия, касающиеся самого определения иноязычная коммуникативная компетенция и структуры ее содержания в целом, и у будущих филологов в частности. Попытка внести ясность в этот вопрос и систематизировать понятийный аппарат по этой проблеме стали целью написания данного параграфа.

В структуру понятийного аппарата проблемы формирования ИКК будущих филологов на основе технологии CLIL мы включаем базовые и комплексные понятия. К базовым понятиям мы относим «компетенция», «коммуникация», «формирование», «филолог», «CLIL», а к комплексным – «профессиональная компетенция», «иноязычная коммуникативная компетенция филологов», «формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов на основе CLIL технологии».

Понятийный аппарат исследуемой проблемы представлен схемой на рисунке 1. Указанные понятия пронумерованы в соответствии с порядком рассмотрения их в тексте диссертации.

Базовые понятия



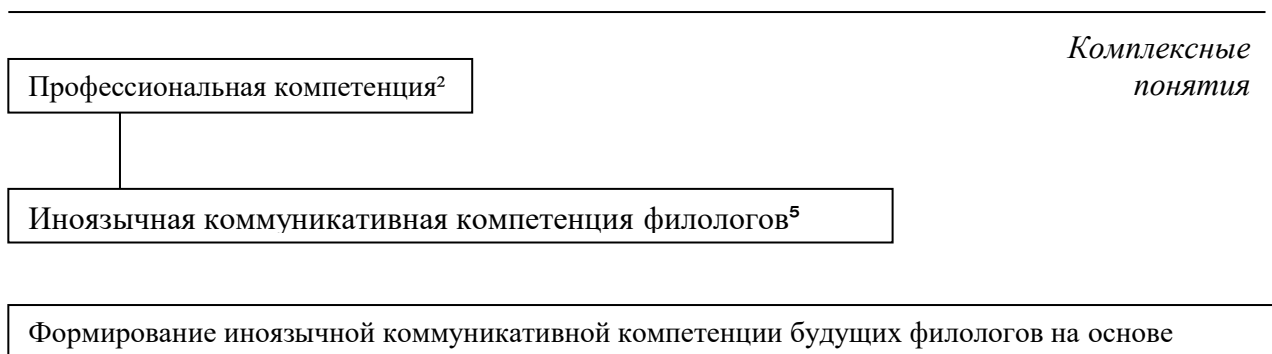


Рисунок 1 - Понятийный аппарат проблемы формирования ИКК будущих филологов на основе CLIL

Рассмотрим данные понятия подробнее.

Для начала обратимся к понятию **компетенция**. Изучив взгляды современных ученых на определение, содержание и контекст использования понятия «компетенция» мы пришли к заключению, что проблема компетенции поднимается в разных научных областях. В большинстве современных источников под компетенцией понимается:

- власть какого-либо института или должностного лица, позволяющая осуществлять какие-либо действия в определенной сфере;
- диапазон проблем, в которых какое-либо лицо хорошо разбирается [27; 29; 30; 64; 87; 101; 116; 117 и др.].

В. Д. Шадриков дает следующее определение: «компетенция есть готовность осуществлять какую-либо деятельность для решения определенных задач на основе усвоенных знаний, умений и навыков» [75].

О. В. Кудряшова считает: «понятия «компетенция» и «умения» неаффинитетными, так как компетенция всегда корреспондируется с внутренней готовностью к взаимодействию с другими субъектами деятельности в процессе решения различного рода задач. Обязательным считается наличием в ней определенных личностных качеств» [67].

Мы будем придерживаться точки зрения А. В. Хуторского, который отмечает «облигаторность наличия в компетенции знаний, умений, навыков и

личностных качеств индивида, которые позволяют ему квалифицированно осуществлять какой-либо вид деятельности» [124] .

Итак, **компетенция** – это совокупность знаний, умений и личностных качеств индивида, взаимосвязанных друг с другом, и позволяющих ему квалифицированно, качественно и продуктивно осуществлять какой-либо вид деятельности.

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что понятия «компетентность» и «компетенция» не идентичны. Компетенция подразумевает наличие определенных знаний, умений, навыков и качеств личности, необходимых для осуществления определенного вида профессиональной деятельности, а компетентность – уже имеющийся опыт реализации отдельных сформированных компетенций.

Обратимся к **профессиональным компетенциям**, в состав которых входят не только знания и умения профессионального характера, но и личностные качества. К их числу можно отнести умения взаимодействовать, коммуницировать, сотрудничать и уметь пользоваться новой информацией в профессиональных целях [98]. Профессиональная компетентность представляет собой совокупность профессиональных компетенций специалиста, которые позволяют рассматривать первую как полиструктурный, многофункциональный социально-психологический феномен.

Мы полагаем, что «компетентность» является более общим понятием по отношению к компетенции и имеет ярко выраженный интегративный характер, поскольку определяется, как общая способность лица производить определенный вид работы [28]. Этому утверждению придерживаются и такие ученые, как Э. Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк [55], Л.М. Митина [80], А.В. Хуторской [132] , С.Е. Шишов [135] и др.

Признавая интегративный характер понятия «компетентность», мы, тем не менее, полагаем, что профессиональные компетенции также имеют сложную структуру и многочисленные функции, которые реализуются при

выполнении конкретных видов профессиональной деятельности, ограничивающих функциональный диапазон первых.

Признавая факт наличия большого числа профессиональных компетенций, которые предназначены для выполнения конкретных видов деятельности, мы отмечаем, что большинство из них ассимилируют значительную часть характеристик профессиональной компетентности.

Многие ученые едины во мнении, что профессиональная компетенция проявляется как наличие теоретических знаний в определенных научных областях, сформированность профессиональных умений, активное проявление способностей и инициативности личности при осуществлении профессиональной деятельности, сформированность профессиональной ориентации в соответствии с имеющимися моральными ценностями [65].

Резюмируя вышеизложенное, мы можем утверждать, что **профессиональная компетенция** – это система теоретических знаний в определенных областях, сформированность профессиональных умений, активное проявление способностей и инициативности личности при осуществлении профессиональной деятельности.

Поскольку для нас имеет значение иноязычная коммуникативная компетенция будущего филолога, рассмотрим специфику понятия «коммуникация». Само понятие **коммуникация** (от лат. *communicatio* – сообщение, связь, путь сообщения) обозначает смысловой аспект социального взаимодействия. Коммуникация людей преимущественно представляет собой их взаимодействие друг с другом со следующими целями: получения или сообщения информации, необходимой для качественного выполнения функциональных и должностных обязанностей; собственно воздействия, то есть управления поведением людей, их состоянием и отношением к целям, задачам и прочим особенностям жизнедеятельности организации; удовлетворения собственной потребности человека в общении [50].

Приведем точки зрения некоторых ученых по поводу того, что следует понимать под коммуникацией. Итак, коммуникация – это:

- научная дисциплина о месте и роли коммуникации в обществе, ее развитии и структуре, коммуникационных процессах и средствах (И.П. Яковлев) [147];
- процесс передачи и восприятия информации по различным каналам с помощью разных коммуникативных средств (С.В. Бориснев) [32];
- смысловой аспект социального взаимодействия (М.С. Андрианов) [4];
- средство, с помощью которого люди конструируют и поддерживают свои отношения (Л. Бакстер, А. Силларс и А. Вангелисити) [154; 177];
- связь между индивидами, акт обмена информацией, основанный на взаимопонимании (по Г.М. Андреевой);
- акт или частный вид коммуникации, который является продуктом, как внешних явлений, так и внутреннего ментального состояния (по Е.П. Ильину).

Современное российское общество стремится к интеграции во всех сферах человеческой деятельности. Данное стремление является императивом сегодняшнего дня в силу глобализационных процессов во всем мире. Чтобы соответствовать требованиям и трендам современности, необходимо владеть высокой коммуникативной культурой в общении с представителями других наций. Поэтому квинтэссенцией современного образования является коммуникативное образование [77].

Проанализировав существующие точки зрения на определение коммуникации, мы пришли к выводу, что **коммуникация** – это смысловое социальное взаимодействие, сознательное, адресное и целесообразное влияние на взгляды собеседника, построенное преимущественно на рациональной основе.

Поскольку нами исследуются способы формирования иноязычной коммуникативной компетенции именно у будущих филологов, раскроем это понятие.

В современном мире востребованность филологов очевидна, поскольку многие профессии, такие как переводчик, референт, пресс-секретарь, специалист по связям с общественностью, имиджмейкер и естественно учитель тесно взаимосвязаны с филологией - основная задача которой состоит в изучении текстов. Филология (с др.-греч. «любовь к слову») – это совокупность наук (языкознания, литературоведения, источниковедения, текстологии, палеографии и др.), которые изучают культуру народа, выраженную в языке и литературном творчестве [28].

Филолог - специалист в области филологии; тот, кто изучает духовную культуру народа, выраженную в языке и закреплённую в литературном творчестве, в письменных текстах.

В современном мире сферами профессиональной деятельности филологов являются не только филологические и общегуманитарные исследования, но также и общественная языковая коммуникация, в том числе межкультурная. К объектам профессиональной деятельности филологов относятся [126]:

- языки (как отечественные, так и иностранные, естественные и искусственные, а также древние и новые);

- художественная литература (отечественная и зарубежная) и устное народное творчество в их историческом и теоретическом аспектах. Литература изучается с учетом закономерностей бытования и развития в разных странах и регионах, а литературная жизнь рассматривается в ее связи с историей, культурой, религией;

- различные типы текстов - письменные, устные, а также электронные (в том числе гипертексты и текстовые элементы мультимедийных объектов); письменная и устная коммуникация.

Филолог должен обладать широкими знаниями в области истории и теории культуры. Он должен понимать, почему и как общество меняется во времени, для чего и в каких формах оно хранит память о прошлом, и каким оно представляет себе свое будущее. Эти аспекты общественного бытия

отражаются в текстах, написанных на разных языках - от классического древнегреческого и латинского до современных европейских. Знание нескольких иностранных языков, а также понимание того, каким образом они развивались и взаимодействовали в истории, является обязательной частью филологического образования. Главное, чем должен овладеть филолог, – это искусство интерпретации (герменевтика) и оценки текста.

Виды профессиональной деятельности филолога и необходимые компетенции для успешного осуществления этой деятельности определяются Федеральными государственными образовательными стандартами бакалавра филологии.

В нашем исследовании ключевым является понятие **иноязычная коммуникативная компетенция филолога**, которая способствует профессионально-личностному становлению филолога в плане коммуникации.

Понятие иноязычная коммуникативная компетенция имеет множество различных дефиниций. Так, Д. Хаймс рассматривает коммуникативную компетенцию как «внутреннее знание ситуационной уместности языка, способности, которые позволяют стать участником речевой деятельности» [12].

По мнению М.Н. Вятютнева «ИКК - это выбор и реализация программ речевого поведения в зависимости от темы, задач общения и личных способностей человека ориентироваться в обстановке общения» [41].

И.Л. Бим говорит об ИКК как о «способности и готовности осуществлять иноязычное общение с носителями языка» [21].

В.В. Сафонова считает, что «иноязычная коммуникативная компетенция – это определенный уровень владения языковыми, речевыми, социокультурными знаниями, умениями, навыками, который позволяет коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от функциональных факторов одно – или двуязычного общения» [106].

Отечественные и зарубежные исследователи отмечают, что ИКК понятие сложное и многокомпонентное. В настоящее время в науке выделяют различные структурные компоненты иноязычной коммуникативной компетенции [21; 58; 106]: языковую (лингвистическую) компетенцию, речевую компетенцию, тематическую компетенцию, социокультурную компетенцию, компенсаторную компетенцию, учебную компетенцию.

Согласно А.Н. Щукину иноязычная коммуникативная компетенция состоит из лингвистической, речевой, социокультурной, социальной, стратегической, дискурсивной, предметной, профессиональной составляющих [138].

В.В. Сафонова акцентирует наличие в ИКК языковых, речевых, компенсаторных и социокультурных знаний. Кроме знаний человек должен владеть определенными речевыми умениями и навыками с тем, чтобы коммуникативно грамотно излагать свои мысли в различных ситуациях общения [108].

М. Кэнел и М. Свейн выделяют четыре компонента в составе ИКК: грамматическая, социолингвистическая, речевая, стратегическая компетенции [158].

Анализ зарубежных и отечественных исследований, касающихся структуры ИКК, показал, что в ее составе выделяют следующие составляющие (рисунок 2):

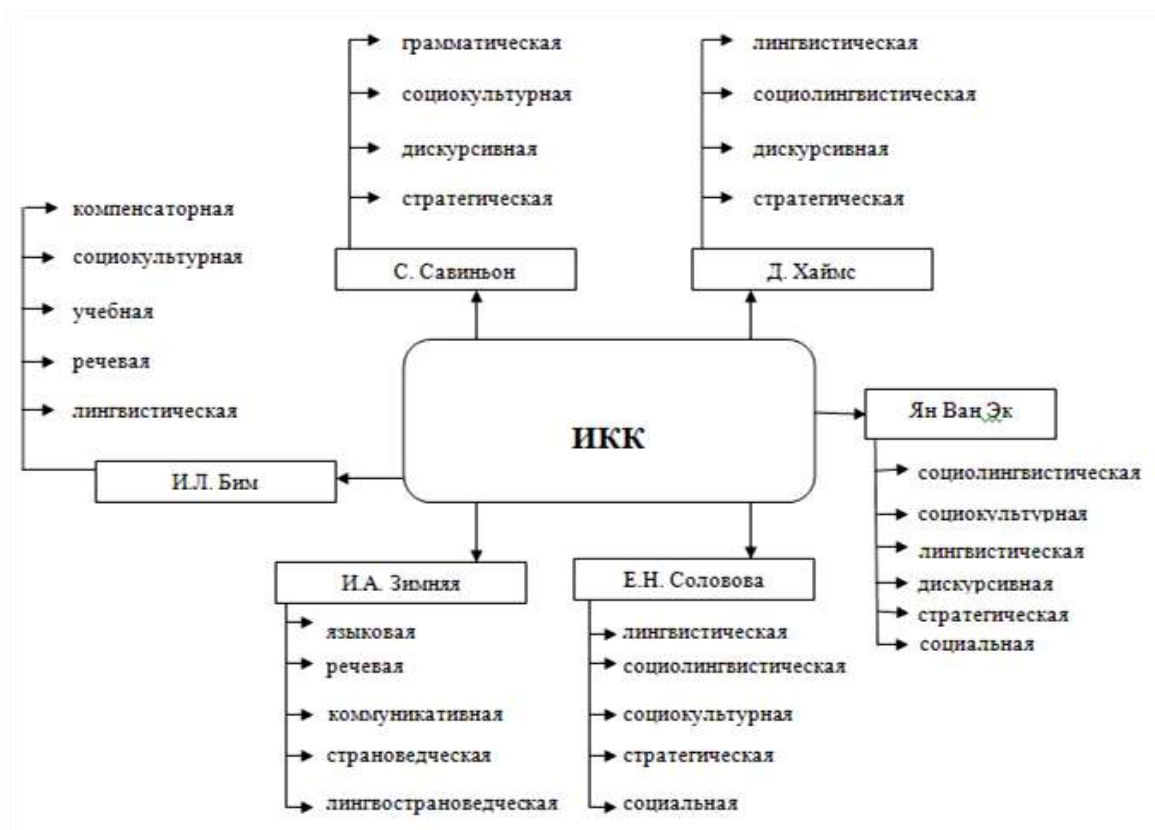


Рисунок 2 - Компонентный состав ИКК

Изучив рабочие программы дисциплин основной образовательной программы бакалавриата по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование», мы выяснили, что дисциплина «Иностранный язык» является базовой в структуре образовательной программы, и предполагает формирование у студентов общих знаний, умений и навыков, но не в рамках выбранного профессионального направления.

Изучение дисциплины «Иностранный язык» обусловлено необходимостью использовать полученные знания, умения и навыки в профессиональной и научно-исследовательской деятельности и преследует следующие цели:

- ознакомить студентов с грамматическими структурами, лексикой, характерными для устной и письменной профессионально-ориентированной коммуникации; с правилами делового этикета;

- развить умение использовать английский язык в профессиональной деятельности; читать тексты профессионально-ориентированного характера; осуществлять поиск информации по полученному заданию; работать со справочной литературой и другими источниками информации; воспринимать на слух содержание аудиоматериалов профессиональной направленности;

- способствовать владению всеми видами речевой деятельности – говорение, слушание, чтение, письмо в профессиональном контексте; навыками выражения своих мыслей и мнения в межличностном и деловом общении на английском языке.

Опираясь на рабочую программу по направлению «филология» и принимая во внимание многокомпонентную структуру ИКК, мы в своем исследовании будем выделять следующие ее компоненты, которые следует формировать у будущих филологов:

1. Лингвистический (или языковой) компонент - понимание языка как системы, осуществление высказываний на иностранном языке на основе знаний грамматики.

2. Дискурсивно - компенсаторный компонент – способность к организации связной и логичной речи профессиональной направленности; восполнение пробелов в знании языка с помощью вербальных и невербальных средств.

3. Социокультурный компонент – знание национальных и культурных особенностей страны изучаемого языка, особенностей речевого поведения носителей этого языка, а также умение применять полученные знания при общении.

4. Социально-личностный компонент – желание и готовность к взаимодействию с другими людьми, умение строить высказывание с учетом ситуации и коммуникативным намерением собеседника в профессиональной сфере.

Таким образом, **иноязычная коммуникативная компетенция филолога** – это вид профессиональной компетенции филолога,

обеспечивающий самостоятельную реализацию иноязычного коммуникативного взаимодействия с использованием вербальных и невербальных средств, с учетом языковых и социокультурных норм.

Рассмотрим аспекты формирования данного вида компетенции.

В педагогической литературе «формирование» определяется как придание чему-либо определенной формы, завершенности, законченности. Английский психолог Дж. Равен, поднимая проблему формирования личности как профессионала, особо отмечает ценностно-мотивационную сторону личности, которая «выражается в личностном принятии и осознании социального значения профессионально значимых целей» [99; 276].

В своем исследовании мы придерживаемся точки зрения В.Г. Крысько, который определяет **формирование** как становление личности под воздействием различных факторов, достижение зрелости, позволяющей успешно и ответственно выполнять разнообразные социальные роли [66].

Чтобы охарактеризовать процесс **формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов на основе CLIL технологии** и разработать способы его эффективной реализации, нужно ознакомиться со спецификой CLIL технологии и провести анализ существующих исследований по данной проблеме.

Проблема формирования ИКК будущих филологов всесторонне изучается современными учеными [45 60; 96]. Так, С.Е. Прокопьева и С.В. Панина рассматривают проблему формирования ИКК будущих филологов посредством кейс-метода, а Х.Х. Каппушева отмечает важность применения индивидуального подхода при формировании ИКК будущих филологов.

Как мы видим, для формирования ИКК филологов применяют различные подходы и технологии. Однако **технология CLIL** (Content and Language Integrated Learning) или же предметно-языковое интегрированное обучение является на наш взгляд наиболее эффективной для формирования ИКК в профессиональной сфере филологов.

Технология CLIL (интегрированное предметно-языковое обучение) в высшей школе предполагает обучение, где одновременно изучается предмет профильной дисциплины и сам иностранный язык, с помощью которого осуществляется процесс обучения.

Для лучшего понимания сущности технологии интегрирования предметно-языкового обучения, обратимся к истории ее возникновения и развития. Предпосылки возникновения CLIL возникли еще до XVIII века. Принцип изучения предметного содержания с помощью иностранного языка был освещен чешским педагогом Я. А. Коменским и словацким педагогом Маттиасом Белом. При обучении иностранному языку М. Бел активно использовал тексты географического и исторического содержания, уделяя большое внимание при этом культуре страны изучаемого языка.

Свое дальнейшее развитие идея интеграции иностранного языка и предметного содержания получила в 1960-1970 годах сначала в Канаде, затем в Америке и ряде других стран. В школах этих стран были разработаны билингвальные программы языкового погружения для обучения англоговорящих школьников учебным предметам на неродном для них языке [152].

Акроним CLIL был создан финским исследователем в области билингвального обучения Дэвидом Маршем (David Marsh) в 1994 году. Под CLIL предлагалось понимать подход в обучении, имеющий два направления: использование иностранного языка для преподавания учебной дисциплины, и иностранного языка одновременно [159]. В 2000х годах Д. Марш предложил использовать термин CLIL для разных методологий, которые имеют двуединую цель, где внимание уделяется как тематическому содержанию, так и иностранному языку.

Многие исследователи [Л. Дэйл, Д. Койл, Д. Марш, О. Мейер, Л.Л. Салехова, Л.П. Халяпина, К. Bentley, Ph. Ball, С. Dalton-Puffer, Ph. Hood, R. Tanner] внесли свой вклад в развитие предметно-языкового интегрированного

обучения. Рассмотрим основные принципы CLIL, предложенные Mehisto, Marsh и Frigols [173]:

1. Аутентичность. При обучении посредством CLIL технологии используют аутентичные тексты, аудио- и видео материалы, подкасты, обучающие ситуации, которые помогают воссоздать реальные жизненные ситуации в процессе обучения.

2. Многозадачность. Многозадачность обучения заключается в одновременном изучении языка и специальной дисциплины. В процессе обучения у студентов развивается критическое мышление, поскольку они должны думать о языке, о предмете, находить между ними связь и уметь применять полученные знания.

3. Обучающая поддержка (Scaffolding). Коллаборативное обучение основывается на теории Л.С. Выготского «зона ближайшего развития». Опираясь на его теорию, исследователь Джером Брунер предложил термин scaffolding (поддержка). Суть заключается в создании учебных опор учителем при выполнении сложных заданий студентами. Помощь учителя угасает пропорционально повышению самостоятельности студентов.

4. Активное обучение. Продолжительность речи студентов возрастает, речь учителя сводится к минимуму. Студенты активно участвуют в определении содержания урока, результатов изучения языка и предмета, а также разрабатывают критерии оценки одногруппников. В группах студенты обсуждают содержание предмета и значение языка. Преподаватель выступает в роли консультанта.

5. Безопасная среда обучения. Достигается путем создания благоприятных условий на занятии для развития познавательной активности и устойчивой мотивации к изучению языка и предмета. Равные условия для студентов и дружелюбная обстановка также обеспечивают безопасную образовательную среду.

6. Сотрудничество. Для успешной реализации CLIL требуется тесное сотрудничество учителя иностранного языка и учителя – предметника.

Внутри технологии CLIL выделяют три модели преподавания: Hard, Soft, Modular.

- Soft (мягкий) CLIL – преподается отдельная тема из содержания специальных дисциплин на уроке иностранного языка, не более одного раза в неделю. Внимание уделяется лингвистическим особенностям (language-led) специального контекста.

- Hard (жесткий) CLIL - более половины всех специальных дисциплин курса преподаются на иностранном языке, частичное языковое погружение. Внимание уделяется предмету (subject-led), а не языку. Содержание контекста может соответствовать контексту, преподаваемому на первом языке, или же это может быть совершенно новый контекст.

- Modular (модульный) CLIL – внимание уделяется содержанию специального предмета (subject-led). Целый раздел или юнит специальной дисциплины преподаются на иностранном языке, отводится несколько часов за триместр.

В российской системе образования преобладает «Мягкая» версия модели CLIL, позволяющей осуществлять частичное погружение в язык. Данная модель является одним из наиболее эффективных способов изучения иностранного языка студентами нелингвистических специальностей. Принято разграничивать понятия частичного и полного погружения, т.к. полное погружение подразумевает нахождение в среде, где все общаются исключительно на иностранном языке, а частичное предусматривает переход на родную речь. Частичное языковое погружение способствует развитию иноязычной компетенции, повышению мотивации студентов, а также расширению лингвистического кругозора. В «мягкой» версии модели CLIL обучение управляется самим языком, на него ориентируется вся учебная программа дисциплины.

Свой вклад в развитие предметно-языкового интегрированного обучения внесла и Д. Койл, исследователь в области билингвального обучения. В 1999 году она разработала концепцию «4С» (рисунок 3) как теоретическую

и методологическую основу планирования уроков с использованием CLIL [160]. Данная концепция содержит 4 составляющие: content (контент), cognition (когниция), communication (коммуникация), culture (культура).

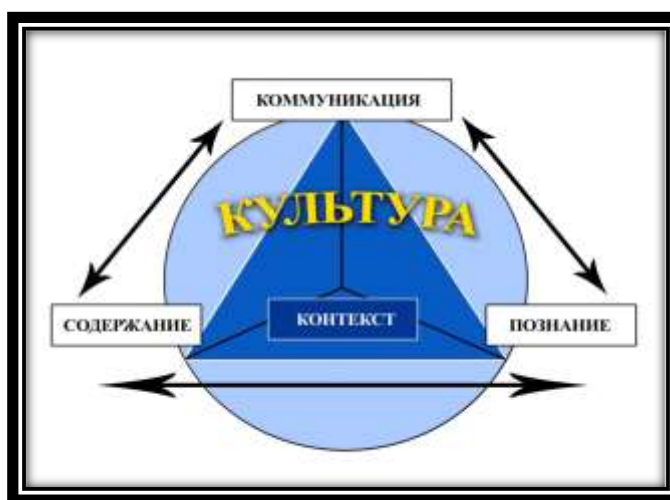


Рисунок 3 - Концепция «4С» (Д. Койл)

1) Content (Содержание) – не только приобретение знаний, но и формирование и развитие навыков и умений. Контент является системообразующим компонентом, который определяет наиболее актуальный для студентов предмет изучения, тематику, цели, задачи, а также ожидаемые результаты обучения. Другими словами, контент – это совокупность знаний, умений и навыков, которые позволяют выражать мнение в рамках изученного круга проблем, высказывать профессионально грамотные суждения. Именно информационно насыщенный, аутентичный и профессионально значимый контент способствует повышению мотивации к совершенствованию ИКК.

2) Cognition (Познание) – развитие познавательных способностей, которое происходит в процессе изучения иностранного языка и неязыковой дисциплины. Согласно таксономии Б. Блума «эффективная обучающая среда стимулирует развитие познавательных способностей в направлении от мыслительных навыков низшего порядка, таким как знание, понимание, применение, к мыслительным навыкам высшего порядка, к которым относятся синтез, анализ, оценка» [156]. К необходимым условиям формирования когнитивных умений относятся: поэтапное решение задач, доступность

различных источников информации, коллективная работа обучающихся, участие преподавателя в организации учебного процесса и мотивации, рефлексия и оценка. Совокупность когнитивных и коммуникативных умений образует когнитивную учебную языковую компетенцию (Cognitive Academic Language Proficiency - CALP). Данную компетенцию наряду с базовыми коммуникативными навыками повседневного общения (Basic Interpersonal Communicative Skills - BICS) J. Cummins рассматривает как «эффективный инструмент поиска информации, ее интерпретации и дальнейшее превращение ее в новое знание» [162].

3) Communication (коммуникация) – обучение иностранному языку и одновременно его использование для изучения специального предмета. Д. Койл, Д. Марш, Ф. Худ рассматривают иностранный язык в контексте CLIL как триединство (The language triptych) [159. С. 60-63]:

- язык как инструмент познания (*language of learning*);
- язык как средство коммуникации (*language for learning*);
- язык как предмет изучения (*language through learning*) (рисунок 4).

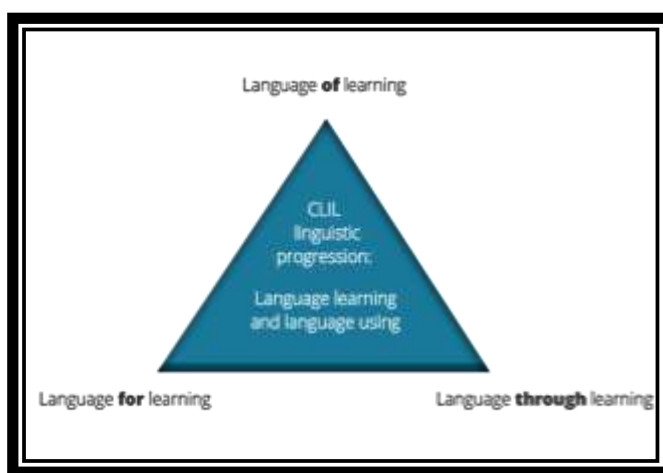


Рисунок 4 - Триединство языка (Д. Койл, Д. Марш, Ф. Худ)

Содержание языковой подготовки акцентировано на повышении уровня владения иностранным языком в процессе рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности через освоение профессиональной

терминологией и активизацию грамматических конструкций необходимых для успешной коммуникации на иностранном языке в профессиональной сфере.

4) Culture (культура) – связь языка и культуры, формирующая общекультурную компетенцию.

Выделенные компоненты CLIL определяют аспекты обучения, которые по-разному реализуются в зависимости от социально-лингвистического окружения обучающегося и уровня погружения в CLIL:

- культурный аспект (предполагает использование CLIL для повышения общей культуры обучающихся, развития навыков межкультурного общения, расширения кругозора и приобретения знаний о культуре и особенностях других стран);

- социальный аспект (предполагает повышение образовательного уровня, обучение в целях интернационализации, подготовки к международным экзаменам);

- языковой аспект (предполагает использование CLIL для развития навыков коммуникации на иностранном языке, общего уровня языковой компетенции);

- предметный аспект (предполагает многостороннее изучение дисциплины, обучение профессиональной терминологии на иностранном языке, подготовку к профессиональной деятельности);

- учебный аспект (предполагает повышение мотивации к изучению иностранного языка, возможность использования различных форм, методов работ и стратегий обучения) [20; 95].

Как упоминалось ранее, технология CLIL имеет много достоинств, как для студентов, так и для преподавателей. Некоторые преимущества для студентов весьма очевидны.

Данный метод повышает интерес студентов к изучению иностранного языка. Одним из мотивационных факторов является реальная цель. Когда студент не имеет цели изучения иностранного языка, обучение будет не

эффективным. С другой стороны, студент, знающий, для чего ему нужен второй язык, осваивает его гораздо успешнее. Мотивация студентов к изучению иностранного языка возрастает, так как им необходимо понимать содержание специальной дисциплины на неродном языке.

«Возможности студентов раскрываются и они видят, что им есть куда стремиться, потому что изучают специальный предмет и иностранный язык одновременно. У них развивается чувство успешности, когда ощущают прогресс в изучении иностранного языка» [165].

Кроме этого, предметно-языковая интеграция включает в себя культурный аспект. Когда студенты изучают специальный предмет на иностранном языке, они анализируют, сравнивают и в то же время понимают культуру изучаемого языка и сам предмет.

Владение иностранным языком повышает ценность будущего специалиста на рынке труда. Питер Ланг в своей книге «Content and Foreign Language Integrated Learning» отмечает, что «те, кто знает иностранный язык, может преуспеть в бизнесе, например, в торговле» [176]. Автор также высказывает мнение по поводу билингвального обучения: «Мы не можем утверждать, что билингвы способнее монолингвов, однако они могут выполнять сразу несколько задач в более краткие сроки» [176].

L.Dale и R. Tanner отмечают следующие преимущества CLIL для студентов [165]:

- высокая мотивация к изучению иностранного языка;
- развитие когнитивных способностей;
- развитие коммуникативных навыков;
- студенты сконцентрированы на содержании предмета;
- развитие всех видов речевой деятельности на иностранном языке;
- развитие межкультурной осведомленности;
- студенты подготовлены к обучению на иностранном языке и уверенно им владеют к концу курса обучения;
- студенты получают разностороннее обучение.

Что касается преимуществ CLIL технологии для преподавателей то: «преподаватели повышают свой профессиональный уровень и мастерство, обучая специальной дисциплине на иностранном языке, одновременно практикуя свои языковые навыки» [162; 165].

Кроме того, преподаватели могут проявлять свою креативность и изобретательность в выборе заданий для урока. CLIL помогает развивать профессиональные навыки педагога и расширять границы стандартного урока.

Итак, **технология CLIL** – это эффективное средство формирования ИКК будущих филологов, которое представляет собой одновременной изучение содержания профильной дисциплины и иностранного языка, с помощью которого осуществляется процесс обучения.

Таким образом, **формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов на основе CLIL технологии** – это комплексные позитивные количественные и качественные изменения в структуре ИКК и функционирование всех структурных компонентов в рамках интеграции предметного и языкового содержания в целенаправленно реализуемом образовательном процессе профессиональной подготовке в вузе.

Таким образом, формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов является основной целью современного иноязычного образования, так как иноязычная коммуникативная компетенция является важным компонентом общей компетентности филолога, позволяющая специалисту использовать иностранный язык как инструмент реализации своей профессиональной деятельности.

Проведенный нами анализ диссертационных исследований позволил заметить, что в настоящее время CLIL технологию используют для формирования ИКК студентов как языковых, так и неязыковых вузов. Так, Е.К. Иванов предлагает использовать технологию CLIL для формирования ИКК у будущих учителей истории [59], а К.С. Григорьева – у студентов технического вуза [47]. В свою очередь Ю.А. Плужникова отмечает эффективность применения CLIL технологии для формирования ИКК у

студентов-юристов [93]. Кроме того, предметно-языковое интегрированное обучение внедряется и в школьную программу, однако носит эпизодический характер.

Исходя из этого, мы можем утверждать, что в педагогике и смежных с ней дисциплинах прослеживается позитивный опыт формирования иноязычной коммуникативной компетенции на основе CLIL технологии. Несмотря на то, что упомянутые выше работы и являются хорошей предпосылкой для формирования ИКК, их результаты не могут быть перенесены в нашу диссертацию. Они должны корреспондироваться с проблемой нашего исследования и быть сконцентрированы на его предмете. Такой аспект профессиональной подготовки будущих филологов как формирование у них ИКК именно на основе CLIL технологии в теории и практике профессионального образования отражен не в должной степени. Отметим также отсутствие целостной системы становления формируемой компетенции и комплекса педагогических условий ее эффективного функционирования. Недостаточная научно-методическая разработанность проблемы привела нас к необходимости создания целостной, эффективно функционирующей системы.

1.2. Система формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов на основе CLIL технологии

Изучив научную литературу по нашей теме, мы выяснили, что на сегодняшний день в теории и практике профессиональной подготовки филологов накоплен достаточный опыт формирования профессиональных компетенций. Однако отметим, что проблема формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов остается одной из наиболее актуальных, но недостаточно разработанной. Невозможность использования для ее решения существующих педагогических систем привела нас к необходимости разработки авторской системы, отвечающей

современным условиям профессиональной подготовки специалистов в высшей школе. Но сначала рассмотрим теоретико-методологические подходы, которые легли в основу разработанной нами система формирования ИКК будущих филологов на основе CLIL технологии.

Проблема выбора методологической ориентации актуальна для любого педагогического исследования и обусловлена необходимостью определения позиции исследователя по поводу того, с какой точки зрения он будет рассматривать свой объект изучения [140].

Рассмотрим основные методологические подходы в педагогике:

- компетентностный (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, А.Г. Каспржак, О.Е. Лебедев и др.);
- системно-деятельностный (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин и др.);
- личностно-ориентированный (В.В. Сериков, И.С. Якиманская, Е.В. Бондаревская, А.Г. Маслоу, К. Роджерс и др.);
- профессионально - ориентированный (П.И. Образцов, Н.Д. Гальскова, О.Ю. Иванова и др.);
- коммуникативный (Е.И. Пассов, Р.П. Мильруд, К. Джонсон, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова и др.);
- контекстное обучение (А.А. Вербицкий и др.).

Процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов – это сложное явление, требующее комплексного изучения с использованием различных теоретико-методологических подходов. Исходя из этого, мы полагаем целесообразным сочетание в нашем исследовании системного, деятельностного, компетентностного и профессионально-ориентированного подходов.

Обоснуем причины выбора данных подходов. Во-первых, так как задачей нашего исследования является разработка системы формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов на основе

CLIL технологии, то для выявления структурно-компонентного состава педагогической системы, ее внутренних связей и общих свойств и характеристик отдельных компонентов системы мы используем системный подход. Во-вторых, достижение результата по формированию ИКК будущих филологов возможно только в соответствующей деятельности, в специализированном учебном процессе, этим обусловлен выбор деятельностного подхода. В-третьих, для выявления характеристики и наполнения иноязычной коммуникативной компетенции мы используем компетентностный подход. В-четвертых, успешность и результативность формирования способности иноязычного общения в профессиональной сфере у будущих филологов обеспечивает профессионально-ориентированный подход посредством CLIL технологии.

Рассмотрим подробнее основные методологические подходы, использованные нами при создании нашей системы.

Системный подход (И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин) позволяет проанализировать внутренние и внешние связи, отношения педагогического объекта, рассмотреть все его элементы с учетом их места и функций в нем. В нашем исследовании мы руководствовались основными принципами данного подхода.

Принцип целостности позволил создать единую систему формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов на основе CLIL технологии, которая обладает специфическими свойствами.

Принцип структурности позволил нам описать разработанную нами систему как целостную структуру, состоящую из взаимосвязанных и взаимодействующих друг с другом компонентов.

Принцип иерархичности позволил рассматривать разработанную нами систему формирования ИКК и как самостоятельную систему, и как элемент системы профессиональной подготовки будущих филологов, учитывая при этом взаимосвязь внешних и внутренних факторов системы.

Системный подход позволяет нам изучить системные свойства исследуемого нами феномена и определить общие характеристики разработанной нами системы. Однако вышеназванный подход не выделяет деятельностные характеристики нашей модели, отсюда возникает необходимость использования деятельностного подхода.

В настоящее время **деятельностный подход** (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн) имеет общетеоретический статус наряду с системным и другими подходами.

Формирование компетенции может происходить только в процессе деятельности, которая является основой, средством и фактором развития личности, позволяющей человеку преобразовывать себя, свое отношение к миру и самому себе. Следовательно, деятельность является ведущей категорией деятельностного подхода.

Для осуществления подобных преобразований, индивиду необходимо осознанно изменить идеальный образ действий и замысел своей деятельности. Осознанность позволяет человеку овладевать общечеловеческими и общекультурными ценностями, способствующими коррекции деятельности и улучшению взаимоотношений с окружающим миром.

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

- глубже увидеть основы и проникнуть в специфику взаимодействия участвующих в педагогическом процессе субъектов;
- рассматривать педагогическую деятельность как интегративную характеристику взаимообусловленного сотрудничества педагога и студента;
- признать деятельность одной из важных причин, способствующих развитию личности обучающегося;
- рассматривать образовательный процесс как постоянное чередование разнообразных видов деятельности;
- структурировать образовательный процесс в соответствии с компонентами деятельности студента [151].

Согласно данному подходу, деятельность является основой, средством и главным условием развития и формирования личности. Деятельностный подход ориентирует личность на организацию творческого труда как наиболее эффективное преобразование окружающего мира. Кроме того, данный подход позволяет определить наиболее оптимальные условия развития личности в процессе деятельности.

Реализация деятельностного подхода к решению исследуемой нами проблемы формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов осуществлялась в соответствии со следующими положениями:

- процесс формирования ИКК будущих филологов представляет собой совместную деятельность преподавателя и будущего филолога;
- методами выступают проблемный, проектный и др.;
- средствами обучения выступают наглядные материалы, учебно-техническое оборудование.

Системный и деятельностный подходы способствуют выявлению структурных и деятельностных характеристик разработанной нами системы. Однако для четкого представления содержания ИКК, нам необходим **компетентностный подход** (О.Е Лебедев, В.В. Сериков, Л.Н. Боголюбов, А.В. Хуторской).

Несмотря на то, что существуют разные понимания сущности и структуры компетенции и компетентности, во многих работах компетентностный подход рассматривается в качестве основы профессионального образования, а также связующего звена между образовательным процессом и интересами конкретных работодателей [1].

Компетентностный подход – это метод моделирования результатов обучения и их представления как норм качества высшего образования. Компетентностный подход регламентирует новый вид образовательных результатов, заключающихся не только в комплексе знаний, умений и навыков, а направленных на формирование у студентов способности и готовности к

осуществлению профессиональной деятельности. Данные образовательные результаты называются компетентностями, обладание которыми позволяет студентам успешно осуществлять профессиональную деятельность. Преимущество компетентностного подхода заключается в автономии, гибкости в структуре и содержании учебного плана.

Подготовка квалифицированных и конкурентоспособных филологов на российском и международном рынках интеллектуального труда является одной из актуальных проблем высшего образования. Традиционные способы обучения в высшей школе не позволяют сформировать тот уровень подготовки студентов-филологов, который диктует нам быстро меняющийся мир технологий. Современные требования к специалистам характеризуются значительным расширением спектра профессиональных задач и повышением требований к результативности и эффективности профессиональной деятельности. В связи с этим, перед образовательными учреждениями возникают задачи, связанные с интеграцией традиционных технологий обучения с инновационными, которые обеспечат подготовку специалистов-филологов требуемого уровня. Исходя из вышеизложенного, актуальным становится использование **профессионально-ориентированного подхода** (М.В. Ляховицкий, Е.В.Рощина, П.И. Образцов) в обучении иностранных языков студентов неязыковых специальностей.

Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам понимается как обучение, которое основывается на профессиональных потребностях будущих специалистов [76]. В рамках данного подхода при обучении иностранному языку используются различные технологии. Однако **технология CLIL** (Content and Language Integrated Learning) или же предметно-языковое интегрированное обучение является, на наш взгляд, наиболее эффективной для формирования иноязычной коммуникативной компетенции в профессиональной сфере филологов.

Выбор данной технологии обусловлен особенностями предметно-языкового интегрированного обучения:

1) изучение иностранного языка интегрируется в содержание самого предмета – обучающиеся изучают профессиональные дисциплины на иностранном языке;

2) данная методика может использоваться в обучении людей всех возрастов, на разных ступенях образования – CLIL отвечает всем европейским стандартам обучения и может применяться для обучения специалистов в высшем учебном заведении;

3) методика направлена на развитие лингвистических, социальных, культурных, академических и других навыков, которые помогают в приобретении знаний в области самой дисциплины и иностранного языка – CLIL способствует не только развитию общей языковой и ИКК в профессиональной сфере, но и получению знаний о культуре страны изучаемого языка;

4) методика CLIL позволяет развить навыки устной коммуникации на иностранном языке в сфере профессионального общения, разнообразить методику преподаваемого предмета;

5) данная методика способствует формированию интернационального мировоззрения, которое предполагает равенство наций, а также развитию навыков иноязычного общения в профессиональной сфере.

Рассмотрев основные методологические подходы и теоретические аспекты иноязычной коммуникации в профессиональной сфере, мы можем приступить к созданию системы формирования ИКК будущих филологов на основе CLIL технологии.

Под системой понимается искусственно созданное для изучения явление (предмет, процесс, ситуация), схожий с другим явлением, изучение которого вызывает трудности или же вовсе невозможно. Следовательно, модель служит аналогом объектов изучения, поскольку она схожа с ними, но не идентична им [78; 162; 54].

Изучение существующих систем обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов позволило нам сделать вывод, что, к

сожалению, ни одна из них не является универсальной. В большинстве случаев они носят узкопрофильный характер, следовательно возникает необходимость разработки такой системы формирования ИКК, которая обеспечит успешность и результативность языковой подготовки филологов на основе CLIL технологии.

Комплексное описание процессов формирования ИКК и ее составляющих у студентов неязыковых специальностей, в том числе и на основе CLIL технологии, осуществляется современными исследователями через педагогические системы, которые по содержанию отличаются друг друга. Так, ученые предлагают следующие структурные компоненты или блоки своих систем формирования компетенций:

- целевой, содержательный, процессуальный, диагностический, результативный (К.С. Григорьева);
- целевой, методически-содержательный, результативный (Е.К. Иванов);
- целевой, теоретический, технологический, оценочно-результативный (Е.М. Шульгина);
- целевой, содержательный, технологический, результативный (Е.Г. Жарикова);
- теоретико-методологический, целевой, содержательный, процессуально - технологический, результативно-оценочный (А.О. Багатева).

Разработанная нами система формирования ИКК будущих филологов на основе CLIL технологии представлена общностью целевого, теоретико-методологического, содержательного, технологического и результативно - диагностического блоков (рисунок 5).

Целевой блок описывает требования ФГОС ВО и работодателей к уровню подготовки будущих филологов, которые влияют на выбор остальных основных компонентов системы: содержания обучения, подходов и методов, средств и организационных форм обучения иностранному языку. Цель данной методической системы заключается в том, чтобы сформировать у студентов

филологических специальностей уровень ИКК, который будет соответствовать уровню В1 в соответствии с CEFR [Приложение 1].

Достижение поставленной цели реализуется путем решения следующих задач:

- формирование и совершенствование лингвистической и профессиональной компетенций студента;
- развитие способности, готовности и умений к использованию ИЯ для осуществления профессиональной деятельности;
- овладение профессиональными знаниями на родном и иностранном языках;
- расширение информационного и образовательного поля студента, ориентация на познание богатства мировой культуры;
- развитие когнитивных способностей, мышления студентов, их потребностей и интересов;
- активизация студента как субъекта образовательной деятельности, и межкультурной коммуникации;
- владение иностранным языком на уровне В1.

Принцип интеграции профессионального и лингвистического образования является ведущим в проектировании системы. Основаниями для интеграции служат: предметное содержание профильных дисциплин; профессиональная лексика (общенаучные и специальные термины), синтаксические модели, типичные для филологических специальностей; когнитивные стратегии (анализ, синтез, сравнение, сопоставление, понятийное и логическое мышление, произвольная и механическая память и т.д.).

Данный подход позволяет осуществлять познавательную деятельность в единстве с речевой. Кроме того, Кроме того, усвоение предметного содержания происходит одновременно с овладением средствами его выражения на иностранном языке. Таким образом, у студента развивается

единство мышления и речи на иностранном языке и формируется иноязычная коммуникативная компетенция в профессиональной сфере.

Теоретико-методологический блок представлен методологическими подходами. Мы предлагаем использовать для формирования ИКК системный, деятельностный, компетентностный, и профессионально-ориентированный подходы.

Содержательный блок системы представлен тематикой занятий по дисциплине «Иностранный язык», разработанных на основе аутентичных аудио-, видео-, текстовых материалов: литературные жанры, биографии писателей и их произведения, согласно рабочей программе специальности «Русский язык. Литература».

В основе занятия лежит концепция «4 С», включающая следующие элементы:

Контент (Content) – получение знаний и формирование умений и навыков в рамках учебной программы.

Коммуникация (Communication) – обучение иностранному языку и одновременное его использование для обучения неязыковым дисциплинам.

Познание (Cognition) – развитие когнитивных навыков, которые выступают связующим звеном между способностью формулировать понятия, иностранным языком и восприятием информации.

Культурная составляющая (Culture) способствует формированию и развитию общекультурной компетенции.

Разработан **технологический блок** системы формирования ИКК будущих филологов на основе CLIL технологии, в котором использован ряд частных методик и педагогических приемов.

Разработка комплекса заданий обусловлена необходимостью владения навыками письма и основами перевода литературы по специальности. В основу разработанного комплекса легли аутентичные тексты и аудио-, видеоматериалы с высокой степенью когнитивной нагрузки.

Чтение является одним из основополагающих речевых навыков в рамках CLIL технологии. В процессе работы с аутентичными текстами используются такие методические приемы как: прогнозирование на основе личного опыта; чтение, построенное на догадке; проверка понимания текста с использованием утверждений; анализ структуры текста при помощи поиска структурных клише в тексте; проведение классификации для выявления отличий и подобий и т.д.

В процессе выполнения студентами индивидуальных и групповых заданий проектный метод позволяет накапливать собственный опыт познавательной и исследовательской деятельности по специальности.

Результативно-диагностический блок системы представлен языковым, дискурсивно-компенсаторным, социокультурным и социально-личностным компонентами, которые подразумевают необходимые для достижения цели знания, умения и навыки. Деление на составляющие компоненты достаточно условно, поскольку они представляют собой единое целое и пересекаются во многих плоскостях. Основываясь на перечисленных выше компонентах, были разработаны уровни сформированности ИКК в профессиональной сфере и система дескрипторов (таблица 1). Данный блок также направлен на оценивание степени сформированности ИКК будущих филологов на основе CLIL технологии.

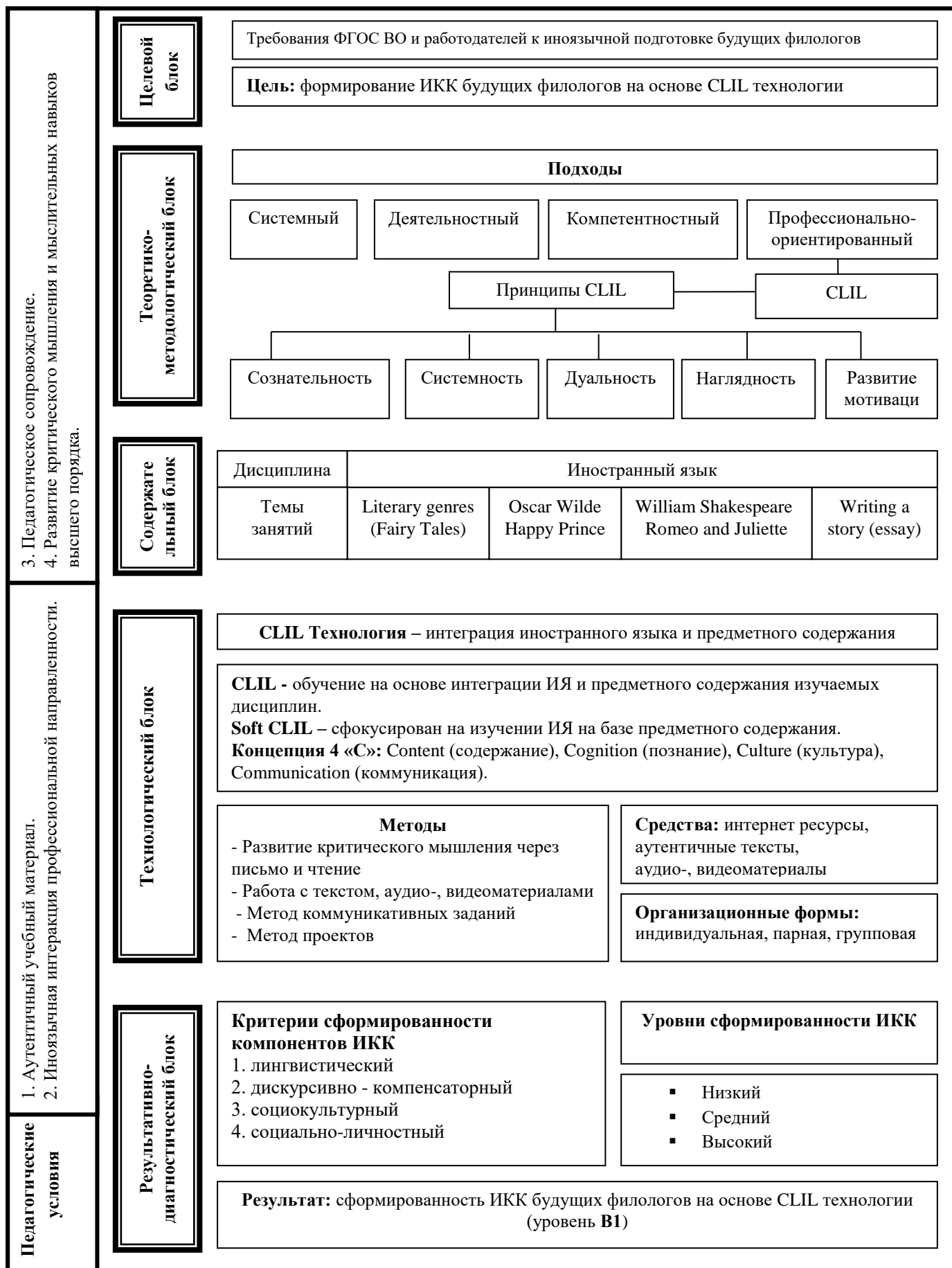


Рисунок 5 - Система формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов на основе CLIL технологии

Для понимания требований, которым должна удовлетворять разработанная нами система, необходимо выделить принципы ее реализации. Вслед за отечественными и зарубежными авторами мы определили комплекс специфических принципов CLIL:

1. Принцип сознательности на любом этапе обучения. Сознательное овладение языком предполагает осознание обучающимися действий и операций, которые он осуществляет для решения той или иной коммуникативной задачи. Так, например, предполагается сознательное участие обучающихся в отборе необходимых для них лексических единиц в результате их соотнесения с лексическими единицами родного языка, их актуальностью и частотностью использования в профессиональной сфере.

Применительно к методике CLIL принцип сознательности также находит выражение в осознанности развития навыков познавательной деятельности, когнитивных стратегий анализа, синтеза и оценки. Принцип предполагает осознанность в переработке обучающимися материала по учебной дисциплине на иностранном языке, развитие у обучающихся умений анализа и обобщения пройденного материала в процессе самостоятельной работы, развитие толерантного отношения к иной культуре и расширение картины мира обучающихся.

2. Принцип системности. Изучение материала характеризуется непрерывностью и систематичностью. Предполагается определенная последовательность в усвоении материала обучающимися, при постепенном усложнении языкового материала, речевых операций и действий с ним, приводящая к повышению результативности обучения и более эффективному приобретению обучающимися знаний по иностранному языку и предмету, и приведение их в систему.

3. Принцип дуальности – опоры на родной и иностранный языки. Данный принцип должен способствовать наиболее эффективному запоминанию учебного материала на иностранном языке, поскольку в

процессе реализации методики CLIL обучающиеся соотносят освоенные на родном языке понятия с их эквивалентами на иностранном языке;

4. Принцип языковой и предметно-изобразительной наглядности. Наглядность в методике CLIL используется как для семантизации иноязычных слов и ситуативной иллюстрации речевого материала на иностранном языке, так и для активизации речемыслительной деятельности. Предполагается использование схем, таблиц, картинок при введении нового материала и актуализации имеющихся у обучающихся знаний, способствующее процессу образования прочных когнитивных связей между изучаемыми понятиями на родном и иностранном языках.

5. Принцип развития мотивации к способности и готовности использовать иностранный язык в специальных целях. Мотивация к изучению ИЯ повышается, поскольку обучающиеся осознают, что профессиональный иностранный язык понадобится им как будущим специалистам [97; 125; 179].

Таким образом, система формирования ИКК будущих филологов на основе CLIL технологии разработана на основе четырех методологических подходов и соответствует требованиям работодателей и современной ситуации на рынке труда.

1.3 Педагогические условия функционирования системы

Успешное функционирование разработанной нами системы формирования ИКК будущих филологов на основе CLIL технологии возможно только при соблюдении соответствующих педагогических условий. Выбор педагогических условий определяется спецификой профессиональной подготовки филологов.

По мнению Н.Ю. Посталюк, «педагогические условия являются базисом эффективного функционирования и совершенствования любого педагогического процесса» [94].

Мы придерживаемся мнения В.Г. Бобровой о том, что «специально создаваемые педагогические условия повышают эффективность регуляции и успешного развития педагогического процесса. Они гармонизируют все компоненты педагогического процесса. Педагогические условия создают, в определенной степени, «ауру» учебно-воспитательного процесса, которая делает его более логичным, стройным и совершенным» [24].

В настоящее время ученые выделяют различное количество условий. Например, Ю.К. Бабанский [90] выделяет такие группы условий как внешние, к числу которых можно отнести социальные, общественные и культурные, и внутренние, к числу которых можно отнести такие условия, которые связаны с внутренним состоянием субъекта образования.

Вслед за Н.М. Яковлевой [149], под **педагогическими условиями** мы понимаем «систему элементов воздействия на учебно-воспитательный процесс, которая способствует либо достижению необходимого уровня сформированности какого-либо качества личности, либо достижению обучающимися необходимого уровня знаний, умений и навыков». Мы поддерживаем идеи, предложенные Е.В. Яковлевым и Н.О. Яковлевой, о том, что комплекс педагогических условий должен иметь гибкий и динамичный характер. Кроме того, согласно меняющимся социальным требованиям к системе ВО, он должен быть вариативным, а также обладать свойствами необходимости и достаточности [146]. В связи с этим следует выделить необходимые и достаточные условия эффективного формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов на основе СЛП технологии. Вслед за Е.В. Яковлевым мы полагаем, что анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования и результаты констатирующего этапа эксперимента доказывают необходимость условий. Достаточность педагогических условий может быть доказана только результатами экспериментальной работы [144].

В Философской энциклопедии [127] достаточные условия представлены как «некоторое множество объектов, где каждый элемент этого множества

является необходимым условием, а полная совокупность необходимых условий образует достаточные условия». Под необходимыми и достаточными условиями мы понимаем полный набор условий, из которых нельзя исключить ни одного компонента, не нарушив обусловленности данного явления. Поэтому мы будем говорить о совокупности условий, подчеркнув, что случайные, разрозненные условия не могут решить поставленную задачу эффективно.

Педагогические условия формирования ИКК будущих филологов на основе CLIL технологии детерминированы социальным заказом общества и требованиями к подготовке специалистов, изложенными в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования.

Проанализировав теорию и практику подготовки специалистов в вузе, а также результаты констатирующего эксперимента, подтвердившие необходимость формирования ИКК будущих филологов на основе CLIL технологии, мы определили педагогические условия:

- использование аутентичного учебного материала;
- иноязычная интеракция профессиональной направленности в процессе формирования ИКК;
- педагогическое сопровождение данного процесса;
- развитие критического мышления и мыслительных навыков высшего порядка в процессе овладения иностранным языком.

Рассмотрим, как выделенные нами педагогические условия могут способствовать эффективному построению учебной деятельности при формировании ИКК будущих филологов.

Первым условием формирования иноязычной коммуникативной компетенции выступает наличие аутентичного учебного материала. Данное условие влияет на успешность разработанной нами педагогической системы посредством имитации погружения студентов в естественную иноязычную речевую среду, с целью подготовки к выполнению задач в профессиональной сфере на иностранном языке.

В обучении иностранному языку посредством CLIL технологии используют аутентичные, информационно насыщенные учебные материалы с определенной степенью когнитивной нагрузки. Учебные материалы CLIL отличаются от тех, что представлены в учебниках и пособиях по изучению иностранному языку. Тексты CLIL нацелены на изучение контента неязыкового предмета, а не иностранного языка. Материал к уроку может быть взят из Интернет источников или разработан учителем самостоятельно. На уроках CLIL студенты изучают те же специальные дисциплины, что и на родном языке, поэтому часто основой учебных материалов служат учебные пособия специальных дисциплин на родном языке, переведенные и адаптированные согласно требованиям CLIL технологии.

Адаптированный аутентичный учебный материал помогает студентам лучше понять содержание дисциплины, представленное на иностранном языке. Достигается это путем визуализации данных, добавлением в текст определений, глоссария, а также путем перефразирования, опущения ненужной информации, делением длинных предложений на более короткие.

Для организации содержания аутентичных учебных материалов отправной точкой является *ориентация на жанр текста*. Тип текста зависит от учебной дисциплины, это может быть статья, доклад, эссе, рассказ, инструкция и т.д. Репертуар жанров может варьироваться в зависимости от целей курса. Ориентация на жанр в CLIL важна по следующим причинам:

- помогает преподавателю выделить лексику, соответствующую профессиональным требованиям студентов;
- помогает студентам в развитии продуктивного владения языком контента в профессиональной сфере;
- помогает студентам определить особенности использования языка, характерные той или дисциплине;
- развивает критическое мышление путем анализа текстов разных жанров.

Использование аутентичных мультимедийных источников (видеоклипы, подкасты, флеш-анимация) *и средств* (интерактивная доска, проектор) повышает мотивацию и способствует быстрому вовлечению в процесс обучения. Мультимедиа может служить основой для создания различных заданий с высокой степенью когнитивной нагрузки, направленных на развитие осмысленного применения иностранного языка и развитие творческого мышления. Применение мультимедиа на уроках CLIL позволяют моделировать ситуации общения в ходе дискуссий, ролевых игр и т.д., которые в будущем студенты смогут применять в профессиональной деятельности.

Образец для подражания, своего рода «языковая модель» - такова роль преподавателя на уроке CLIL. Его задача научить студентов выполнять различные языковые операции, вербализировать сложные мыслительные процессы, описывать и анализировать графические и визуальные образы, видеофрагменты. *Мультимодальность* – одна из основных стратегий подачи учебного материала в рамках CLIL, то есть возможность преподнести новый материал посредством различных методических приемов. Данная стратегия позволяет разнообразить учебный процесс, способствует более глубокому, осмысленному восприятию контента на иностранном языке.

Способы визуализации данных, а именно, наполнение контента графиками, диаграммами, таблицами, заметно облегчает студентам восприятие новой информации на иностранном языке. Использование визуальных и графических образов уместно на любом этапе урока. Кроме того, в процессе объяснения преподаватель может использовать как первый (Я1), так и второй язык (Я2), что стимулирует изучение как языка, так и контента. В данном случае учитываются также индивидуальные особенности студентов и их умственные способности.

Второе условие успешной реализации формирования исследуемой нами компетенции – иноязычная интеракция профессиональной направленности.

Научить пользоваться языком творчески можно только в ходе активного общения учащихся на этом языке. В теории обучения иностранным языкам отмечается, что наиболее эффективной формой обучения межличностному общению является интерактивное обучение.

Некоторые авторы отождествляют его с коммуникативным подходом, считая, что «интерактивная модель овладения языком предполагает, что обучение происходит во время и в процессе участия в языковых актах (speech events)» [178]. В противоположность такому мнению, Н.В. Баграмова, ссылаясь на К. Юли-Ренко, делает вывод, что «основное внимание при коммуникативно-интерактивном подходе уделяется самому процессу коммуникации и учебной ситуации в аудитории» [10], в то время как коммуникативное обучение ставит в центре внимания коммуникативные функции языка. Данный вывод согласуется с положением А.А.Леонтьева о том, что взаимодействие (интеракция) опосредовано общением. Благодаря общению люди могут вступать во взаимодействие, а не наоборот. «Взаимодействие, интеракция — это коллективная деятельность, которая рассматривается нами не со стороны содержания или продукта, а в плане социальной ее организации» [70]. Б.Д. Парыгин рассматривает общение как двустороннее явление: по содержанию это «коммуникативный процесс взаимного выражения психического состояния и обмена информацией», по форме это поведенческий аспект, «реализуемый в процессе интеракции, то есть взаимодействия людей, их поведения по отношению друг другу» [87]. В рамках интерактивного подхода к обучению ИЯ выделяют следующие методические принципы:

- взаимное общение с целью обмена аутентичной информацией, интересной для всех участников и в ситуации, важной для всех;
- взаимосвязь объектов совместной деятельности: производителя и получателя информации, ситуативного контекста;
- изменение традиционной роли преподавателя в учебном процессе, переход к демократическому стилю общения;

- сознательное и критическое осмысление действия, его мотивов, качества и результатов со стороны преподавателя и студентов [10].

Interactive learning - обучение, основанное на взаимодействии, совместный процесс познания, в котором знание добывается в совместной деятельности через диалог, учащихся между собой и учителем. Технология интерактивного обучения (обучения взаимодействия) основана на использовании различных методических стратегий и приемов моделирования ситуаций реального общения и организация взаимодействия студентов для совместного решения коммуникативных задач. Суть интерактивного обучения заключается в том, что все студенты вовлечены в процесс познания. Совместная деятельность студентов в процессе познания означает, что каждый вносит свой индивидуальный вклад, происходит обмен знаниями, идеями, способами деятельности.

Третьим условием формирования ИКК будущих филологов на основе CLIL технологии является педагогическое сопровождение данного процесса.

Актуальность проблемы педагогического сопровождения в последнее время обусловлена реализацией в образовании компетентностного подхода. Педагогическое сопровождение рассматривают сегодня как источник совершенствования системы ВО, который способствует повышению его качества. В психолого-педагогической литературе существует множество трактовок данного явления.

Так О.В. Нургатина под педагогическим сопровождением понимает: «интегративный, системно-организованный педагогический процесс, направленный на формирование готовности к профессиональной деятельности, развитие личностных качеств и социально-профессиональных компетенций студента вуза с целью максимальной адаптации к социально-профессиональной среде» [84].

В.А. Сластенина дает следующее определение педагогического процесса: «процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личностного участия, поощрения максимальной самостоятельности

учащегося в проблемной ситуации при минимальном по сравнению с поддержкой участии педагога» [91].

В свою очередь С.В. Сильченкова характеризует данное явление как «форму педагогической деятельности, направленная на создание условий для личностного развития и самореализации воспитанников, развитие их самостоятельности и уверенности в различных ситуациях жизненного выбора» [113].

Е.В. Яковлев и Н.О. Яковлева под педагогическим сопровождением понимают «педагогически целесообразную систему мер воздействия на процессы образовательной сферы, обеспечивающая снижение отклонений от оптимальной траектории их развертывания» [145].

Педагогическое сопровождение на уроках CLIL реализуется посредством технологии scaffolding – «угасающая помощь». Такой вид поддержки необходим на первых этапах обучения, чтобы освоить большой объем как языкового, так и предметного материала. Помощь преподавателя особенно важна в случаях с предметами профессиональной направленности, именно здесь студент получает большой объем новой и сложной для восприятия информации, которая преподносится на иностранном языке. Степень интенсивности педагогического сопровождения уменьшается до момента, когда студент становится самостоятельным и уровень сформированности иноязычной компетентности возрастает.

Приведем примеры scaffolding в процессе обучения по CLIL:

- активизация предварительных знаний;
- деление большого задания на более мелкие;
- поддержка до/во время/после выполнения задания;
- использование визуальных образов и реалий;
- использование словарей, подстановочных таблиц, рамочных конструкций;
- побуждение к рефлексии и самооценке.

Scaffolding в CLIL имеет ряд преимуществ:

- снижается когнитивная и лингвистическая нагрузка изучаемого предметного содержания;
- пояснения, дополняющие задания, позволяют студентам успешно справиться с поставленными задачами;
- в большей степени внимание уделяется продуктивным видам речевой деятельности.

При работе по технологии CLIL используются аутентичные материалы, которые содержат гораздо большее количество незнакомой лексики, в сравнении с любым учебником иностранного языка. Однако вовсе необязательно вводить или заучивать все новые лексические единицы, наоборот нужно формировать навык понимания значения неизвестного слова, исходя из контекста. Подобные навыки и умения имеют высокую практическую ценность, поскольку в результате у студентов пропадает «страх» перед незнакомыми словами и новыми языковыми структурами.

Вопросы и задания должны быть составлены таким образом, чтобы студенты могли легко уловить суть материала, даже если текст им не совсем понятен. Преподавателю нужно фокусировать внимание на том, что студенты поняли, помочь им выразить свои мысли правильно. Положительная оценка успехов студента играет важную роль в мотивации, она стимулирует дальнейшее стремление получать знания.

Learning skills and strategies играют немаловажную роль при педагогическом сопровождении в процессе изучения иностранного языка. Learning skills and strategies – учебные навыки и стратегии обучения/изучения языка, которые повышают эффективность обучения в несколько раз. Данные стратегии можно разделить на:

Memory strategies - приемы, которые помогают запоминать и хранить в памяти новую информацию. К ним относятся: создание мысленных связей,

использование ассоциаций (изображений, картинок), регулярное повторение и подкрепление действием.

Cognitive strategies – стратегии изучения, которые помогают понять, интерпретировать, воспроизводить новую информацию. К ним относятся: практика и повторение (выполнение упражнений и заданий), анализ и сопоставление (анализ нового словосочетания/выражения – из каких слов состоит, чем можно заменить и как составить новые выражения по этой модели), структурирование знаний (способ составления заметок, сопровождение нового материала визуальными подсказками с целью облегчить запись нового материала).

Compensation strategies – стратегии, восполняющие пробелы в знании языка или предмета. К ним относятся: догадки (использование неязыковых подсказок в контексте), перефразирование (преодоление языковых ограничений путем подбора синонима и т.д.).

Metacognitive strategies - организация и планирование собственного процесса обучения (постановка целей и задач), его контроль и оценка (отслеживание успехов).

Social strategies – стратегии общения, способы взаимодействия (обращение за помощью к преподавателю или другому студенту, взаимопомощь и проверка).

Задача преподавателя – дать студентам возможность попробовать весь арсенал методов и приемов изучения языка и, помочь им понять, что работает в их конкретном случае.

Таким образом, реализация данного условия влияет на результативность освоения будущими филологами знаний, умений, формирование профессиональных личностных качеств.

Четвертым условием формирования ИКК является развитие критического мышления и мыслительных навыков высшего порядка в процессе овладения иностранным языком.

Разнообразный материал и интерактивные подходы на уроках иностранного языка способствуют развитию критического мышления. Сочетание проблемности и продуктивности обучения с технологичностью урока, эффективными приемами и методами выделяет технологию развития критического мышления через чтение и письмо среди инновационных педагогических идей. Использование технологии развития критического мышления способствует развитию личности студента, в результате чего происходит формирование коммуникативной компетенции, которая обеспечивает комфортные условия для познавательной деятельности и самосовершенствования. Задача преподавателя стимулировать интересы студента и развить у него желание учиться и использовать иностранный язык практически, что ведет к успешному овладению предметом.

Данная технология имеет ряд преимуществ в достижении образовательных результатов:

- умение работать с увеличивающимся и постоянно обновляющимся информационным потоком в разных областях знаний;
- способность выражать свои мысли (устно и письменно) ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим;
- способность высказывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений;
- умение выстраивать взаимоотношения с другими людьми.

Термин «критическое мышление» в профессиональном языке педагогов-практиков в России появился сравнительно недавно. Хотя он давно известен и встречается в работах таких известных психологов, как Ж. Пиаже, Дж. Бруннер, Л. С. Выготский. Дж. А. Браус и Д. Вуд определяют его «как разумное рефлексивное мышление, сфокусированное на решении того, во что верить и что делать. Критическое мышление, по их мнению, - поиск здравого смысла и умение отказаться от собственных предубеждений».

Д. Халперн определяет критическое мышление в своей работе «Психология критического мышления» как «направленное мышление, оно

отличается взвешенностью, логичностью, и целенаправленностью, его отличает использование таких когнитивных навыков и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желательного результата» [129].

Мы будем опираться на следующее определение:

Критическое мышление (critical thinking) - система суждений, которая используется для анализа вещей и событий с формулированием обоснованных выводов и позволяет выносить обоснованные оценки, интерпретации, а также корректно применять полученные результаты к ситуациям и проблемам.

Д. Халперн выделяет следующие качества, которые студент должен развивать, для того чтобы воспользоваться своим критическим мышлением:

1. Готовность к планированию. Упорядоченность мысли и последовательность изложения являются признаком уверенности.

2. Гибкость. Студент никогда не сможет стать генератором собственных идей и мыслей, если он не готов воспринимать идеи других.

3. Настойчивость. Сталкиваясь с трудной задачей, мы, как правило, откладываем ее решение на потом. Только проявляя настойчивость, студент добьется лучших результатов в обучении.

4. Готовность исправлять свои ошибки. Критическое мышление позволяет студенту сделать выводы и воспользоваться ошибкой для продолжения обучения вместо того, чтобы оправдывать свои неправильные решения.

5. Осознание. Это качество проявляется в умении наблюдать за собой в процессе мыслительной деятельности и отслеживании хода рассуждений.

6. Поиск компромиссных решений. Если принятые решения не воспринимаются другими людьми, то они останутся на уровне высказываний.

Преимущества использования технологии критического мышления для студента:

- повышается эффективность восприятия информации;

- возрастает интерес к изучаемому материалу в частности, и к самому процессу обучения в целом;
- ответственное отношение к собственному образованию;
- готовность к совместной деятельности;
- повышается качество образования студентов.

Преимущества использования технологии критического мышления для преподавателя:

- возможность создать атмосферу открытости и ответственного сотрудничества студентов на занятии;
- стать практиком, способным грамотно анализировать свою деятельность;
- стать источником ценной профессиональной информации для коллег.

Существуют различные приемы и стратегии развития критического мышления, среди которых мы выделим прием «тонких» и «толстых» вопросов или HOTS LOTs вопросы.

Американский психолог Б. Блум в 1956 году разработал таксономию образовательных когнитивных целей [168]. Мыслительные навыки и педагогические цели выстроены иерархически, от простого к сложному, от мыслительных процессов низшего уровня (Low Order Thinking Skills) к мыслительным процессам высшего уровня (High Order Thinking Skills) (рисунок 6).



Рисунок 6 - Таксономия навыков мышления Б. Блума

Согласно данной теории преподаватель задает студентам вопросы, которые стимулируют развитие мыслительных процессов низшего уровня (LOT). К таким вопросам относятся специальные вопросы, начинающиеся с what, where, when, who, which. Специальные вопросы, начинающиеся со слов why, how, развивают навыки анализа и оценки (HOT). Для ответа на такие вопросы студенты должны использовать более сложные языковые структуры.

Взаимосвязь контента, мышления и языка, а также способность грамотно выразить сложные мыслительные процессы формируются не автоматически, а требуют систематического развития, как в родном, так и в иностранном языке.

Для адекватного развития мыслительных навыков необходимо сбалансировано использовать все элементы CLIL, а именно учебный материал, задания и упражнения, иноязычную интеракцию и scaffolding.

Таким образом, разработанная нами система формирования ИКК будущего филолога будет эффективно функционировать при соблюдении выявленного нами комплекса педагогических условий. Под педагогическими условиями в данном случае мы понимаем совокупность мер в учебно-воспитательном процессе, определяющих специфику процесса формирования ИКК будущих филологов, создающих предпосылки для его более эффективного функционирования.

Выводы по первой главе

1. Актуальность проблемы формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов на основе CLIL технологии определяется необходимостью:

- повышения качества профессионального образования будущих филологов, способных эффективно осуществлять профессиональную педагогическую деятельность;

- создания теоретических основ формирования ИКК на основе CLIL технологии в процессе профессиональной подготовки будущих филологов;

- разработки системы формирования исследуемой нами компетенции.

2. Понятийный аппарат исследуемой проблемы включает следующие основные дефиниции:

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

профессиональная компетенция – это система теоретических знаний в определенных областях, сформированность профессиональных умений, активное проявление способностей и инициативности личности при осуществлении профессиональной деятельности;

коммуникация – это смысловой аспект социального взаимодействия, сознательное, адресное и целесообразное влияние на взгляды собеседника, построенное преимущественно на рациональной основе;

филолог – специалист в области филологии; тот, кто изучает духовную культуру народа, выраженную в языке и закреплённую в литературном творчестве, в письменных текстах;

иноязычная коммуникативная компетенция филолога – это вид профессиональной компетенции филолога, обеспечивающий самостоятельную реализацию иноязычного коммуникативного взаимодействия в профессиональной деятельности.

Иноязычная коммуникативная компетенция будущего филолога включает следующие компоненты: лингвистический, дискурсивно-компенсаторный, социокультурный, социально-личностный.

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

формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов на основе CLIL технологии – это комплексные позитивные количественные и качественные изменения в структуре ИКК и функционирование всех структурных компонентов в рамках интеграции предметного и языкового содержания в целенаправленно реализуемом образовательном процессе профессиональной подготовке в вузе;

технология CLIL – это эффективное средство формирования ИКК будущих филологов, которое представляет собой одновременное изучение содержания профильной дисциплины и иностранного языка, с помощью которого осуществляется процесс обучения.

3. Построение системы формирования ИКК будущих филологов на основе CLIL технологии рационально осуществлять на основе системного, деятельностного, компетентностного, профессионально-ориентированного (именно CLIL технология) подходов. Использование системного подхода необходимо для выявления структурно-компонентного состава педагогической системы, ее внутренних связей и общих свойств и характеристик отдельных компонентов системы. Достижение результата по формированию ИКК будущих филологов возможно только в соответствующей деятельности, в специализированном учебном процессе, этим обусловлен выбор деятельностного подхода. Применение

компетентностного подхода объясняется необходимостью выявления характеристик и наполнения ИКК. Профессионально-ориентированный (технология CLIL) подход позволяет реализовать процесс обучения иноязычной коммуникации, основанный на профессиональных потребностях будущих специалистов.

4. Система формирования ИКК будущих филологов реализуется с учетом концепции 4 «С» и специфических принципов CLIL: принцип сознательности; принцип системности; принцип дуальности; принцип языковой и предметно-изобразительной наглядности; принцип развития мотивации к способности и готовности использовать ИЯ для осуществления профессиональной деятельности.

5. Система формирования ИКК у будущих филологов с использованием CLIL технологии построена в соответствии с требованиями работодателей, социального заказа и ФГОС. Разработанная нами педагогическая система состоит из целевого, теоретико-методологического, содержательного, технологического и результативно-диагностического блоков, отличается открытостью, целостностью и интегративностью.

6. Условиями эффективного функционирования системы формирования ИКК будущих филологов на основе CLIL технологии являются: 1) использование аутентичного учебного материала; 2) иноязычная интеракция профессиональной направленности в процессе формирования исследуемой компетенции; 3) педагогическое сопровождение данного процесса; 4) развитие критического мышления и мыслительных навыков высшего порядка в процессе овладения иностранным языком.

7. Проблема формирования ИКК будет решаться более эффективно при реализации разработанных нами педагогических условий продуктивного функционирования специально разработанной педагогической системы.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ НА ОСНОВЕ CLIL ТЕХНОЛОГИИ

2.1. Цель, задачи и этапы экспериментальной работы по формированию иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов на основе CLIL технологии

В первой главе нашего диссертационного исследования мы раскрыли состояние проблемы формирования иноязычной коммуникативной компетенции и разработали систему ее формирования. Кроме того, был выявлен комплекс педагогических условий эффективного функционирования разработанной системы. Подтверждение научной истинности выдвинутых нами теоретических положений требует проведения педагогического эксперимента.

В научной литературе методике проведения педагогических исследований уделяется большое внимание. Проблема организации и планирования педагогического эксперимента выступает в теории и практике педагогики высшей школы как одна из основных общетеоретических проблем. Решением данной проблемы занимались многие известные педагоги: С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, В.И. Журавлев, В.И. Загвязинский, В.И. Михеев, А.И. Пискунов.

В философии под **экспериментом** понимают метод научного познания, способствующий исследованию явления действительности в специально созданных, контролируемых и управляемых условиях [128]. Слово «эксперимент» латинского происхождения и имеет значение «опыт», «испытание».

Педагогический эксперимент является одним из методов исследования. Он позволяет выявить эффективность функционирования педагогических систем и моделей, реализующихся при соблюдении соответствующих педагогических условий. В процессе педагогического эксперимента происходит проверка выдвинутой исследователем гипотезы и осуществляется совместная деятельность испытуемых и экспериментатора. Экспериментатор разрабатывает программу эксперимента и осуществляет его ход. Необходимо учитывать тот факт, что педагогический эксперимент должен отличаться вариативностью и долговременностью. При апробации комплекса педагогических условий исследователю необходимо быть уверенным в том, что именно данный комплекс условий обладает такими качествами, как необходимость и достаточность. Именно эти качества позволяют успешно функционировать созданной им системе.

В ходе педагогического эксперимента применяют различные методы исследования: наблюдение, анкетирование, опрос, интервьюирование и др. На начальном этапе эксперимента эти методы выполняют диагностику педагогического явления, делая картину полной и содержательной, позволяя исследователю наметить программу усовершенствования дидактического процесса. На основе накопленных в ходе экспериментальной работы количественных данных можно судить о типичности или случайности изучаемых явлений.

По условиям и месту проведения наш эксперимент являлся естественным, поскольку было сохранено естественное содержание деятельности студентов.

Целью педагогического эксперимента являлась апробация разработанной нами системы и педагогических условий ее эффективного функционирования.

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

- 1) разработка критериев и показателей определения уровней сформированности ИКК будущих филологов;
- 2) определение исходного уровня развития исследуемой компетенции студентов;
- 3) разработка комплекса заданий на основе CLIL технологии;
- 4) апробация системы формирования ИКК и влияние комплекса педагогических условий на ее эффективное функционирование;
- 5) проведение контрольного тестирования с целью оценки уровня сформированности ИКК;
- 6) обобщение полученных результатов.

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

- теоретические – анализ педагогической, психологической, экономической, социологической и методической литературы; анализ выполненных ранее диссертационных исследований, а также Федерального государственного образовательного стандарта; систематизация, прогнозирование, моделирование;
- эмпирические – педагогическое наблюдение, анкетирование, опрос, беседа, метод ранговых оценок, методы педагогической диагностики и тестирования;
- математические методы статистической обработки данных.

Вышеназванные методы связаны между собой и дополняют друг друга. В каждом конкретном исследовании они выступают в особой связи и соотношении. Только применение всей совокупности общенаучных и специфических, собственно педагогических методов может обеспечить эффективное исследование, так как образовательный процесс – это сложная многоплановая система.

Такое комплексное использование методов научно-педагогического исследования позволило нам определить уровень сформированности ИКК будущих филологов на всех этапах экспериментальной работы.

На **констатирующем** этапе эксперимента мы ставили перед собой задачу выявления исходного уровня владения ИЯ будущих филологов. На данном этапе эксперимента нам также удалось констатировать общее состояние проблемы и необходимость создания авторской системы формирования ИКК.

В рамках **формирующего** эксперимента внедрялась разработанная нами педагогическая система, выявлялись необходимость и достаточность педагогических условий ее эффективного функционирования, и осуществлялась апробация разработанного комплекса заданий.

На **обобщающем** этапе эксперимента проводился качественный и количественный анализ данных, собранных в ходе эксперимента.

Рассматривая проблему определения уровней сформированности иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов, мы считаем необходимым провести анализ понятий «критерий» и «уровень».

Многие ученые (Ю.К. Бабанский [8], В.П. Беспалько [16; 17], В.М. Вергасов [37], В.И. Загвязинский [54], И.Я. Лернер [72], А.В. Усова [123]) исследовали понятие «*критерий*». В философском энциклопедическом словаре дается следующее определение: «критерий, выполняя функцию мерила оценки, средства проверки эффективности какого-либо вида деятельности, является признаком, на основании которого производится данная оценка» [128]. Данное определение дает характеристику свойственную только этому предмету и этому явлению признака, который может выступать в качестве способа их оценивания. Педагог, занимающийся проблемами оценивания эффективности учебно-воспитательного процесса, разрабатывает критерии согласно сфере своего научного интереса.

А.М. Новиков [83] считает, что критерии должны соответствовать таким требованиям, как объективность, однозначность, валидность и нейтральность. Следуя данным требованиям, свой вклад в разработку критериев эффективности реализации учебно-воспитательного процесса в различных

типах образовательных учреждений внесли П.Я. Гальперин [44], Э.Ф. Зеер [56], В.А. Сластенин [114], Н.Ф. Талызина [120].

Следовательно, критерии – это качества, признаки изучаемого объекта, на основании которых производится оценка его состояния и уровня функционирования. Показатели – это количественные или качественные характеристики каждого свойства, признака изучаемого объекта, являющиеся мерой сформированности того или иного критерия.

Мы выделили следующие критерии сформированности иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов: лингвистический, дискурсивно-компенсаторный, социокультурный и социально-личностный.

Лингвистический критерий проявляется в таких показателях, как понимание языка как системы, осуществление высказываний на иностранном языке на основе знаний грамматики.

Дискурсивно-компенсаторный критерий отражает способность к организации связной и логичной речи, а также умению восполнять пробелы в знании языка с помощью вербальных и невербальных средств.

Социокультурный критерий предполагает знание национальных и культурных особенностей страны ИЯ, особенностей речевого поведения носителей этого языка, а также умение применять полученные знания при общении.

Социально-личностный критерий отражает желание и готовность к взаимодействию с другими людьми, умение строить высказывание с учетом ситуации и коммуникативным намерением собеседника.

Критерии и уровни (качественные состояния) сформированности иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов рассматриваются нами как два взаимосвязанных компонента. Для определения уровней сформированности иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов мы использовали уже наработанный в данной области педагогики и психологии опыт. Данной проблемой занимались такие ученые как: Ю.К. Бабанский [8], В.А. Беликов [14], В.П.

Беспалько [17; 18], П.Я. Гальперин [42], В.В. Давыдов [49], А.Н. Леонтьев [71] и др.

И.Л. Бим [22] выделяет шесть уровней: начальный, средний, продвинутый, высокий, профессионально достаточный и высокий.

В.А. Сластенин [115] предлагает интуитивный, репродуктивный, репродуктивно-творческий, творческо-репродуктивный, творческий уровни.

Отметим, что чаще всего ученые выделяют высокий, средний, низкий уровни сформированности умений (Ю.К. Бабанский [8], Н.А. Томин [122], А.В. Усова [123], Н.М. Яковлева [148]). В основе данной классификации уровней лежит понятие этапности осуществления познавательной деятельности студентов. С методической точки зрения коммуникативная компетенция - это многофакторное, интегративное целое, которое можно рассматривать на разных уровнях. Уровневый подход к рассмотрению коммуникативной компетенции нашел широкое распространение в методической литературе.

Опираясь на вышеизложенное и на выделенные нами критерии сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, мы выделяем три уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов: низкий, средний, высокий.

Таким образом, уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов определяется степенью выраженности изложенных выше критериев сформированности. При продвижении от уровня к уровню степень выраженности критериев ИКК увеличивается. Характеристика критериев и уровней сформированности иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов приведена в таблице 1.

Таблица 1 - Критериально - уровневая характеристика сформированности иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов на основе CLIL

Компонент	Дескрипторы			
	Лингвистический	Дискурсивно - компенсаторный	Социокультурный	Социально-личностный
Критерии	понимание языка как системы, осуществление высказываний на иностранном языке на основе знаний грамматики	способность к организации связной и логичной речи; а также восполнять пробелы в знании языка с помощью вербальных и невербальных средств	знание национальных и культурных особенностей страны ИЯ, особенностей речевого поведения носителей этого языка, а также умение применять полученные знания при общении	желание и готовность к взаимодействию с другими людьми, умение строить высказывание с учетом ситуации и коммуникативным намерением собеседника
Уровни				
Низкий	Студент испытывает трудности в использовании грамматических конструкций в продуктивных видах речевой деятельности; не способен произвести замену одной грамматической конструкции на другую для выражения одной мысли; не может комбинировать разные грамматические конструкции в соответствии с поставленной коммуникативной задачей. Построение высказываний на фразовом уровне; связи между частями предложения и целыми предложениями понимает не всегда.	Студент не всегда может моделировать ситуацию общения, испытывает трудности в выборе средств общения (вербальных и невербальных); допускает языковые и речевые ошибки в высказываниях.	Студент не всегда может классифицировать, обобщать и анализировать факты и явления соизучаемых культур при работе с различными видами текстов. Затрудняется и допускает неточности при сравнении и сопоставлении аспектов соизучаемых культур. Опознает, но не интерпретирует лингвострановедчески маркированные лексические единицы в аутентичных материалах профессиональной направленности.	Студент не умеет вести беседу на ИЯ и участвовать в речевом взаимодействии, не способен выразить свое мнение по проблеме. Затрудняется в выборе стратегии ведения беседы; не владеет техниками ведения устной и письменной коммуникации профессиональной направленности, к инициативной речи не склонен.
Средний	Студент иногда затрудняется в использовании разных грамматических конструкций в продуктивных видах речевой деятельности; не всегда может произвести замену одной грамматической конструкции на другую для выражения одной мысли; иногда испытывает трудности в комбинировании разных грамматических конструкций в соответствии с поставленной коммуникативной задачей. Построение высказываний на фразовом и сверхфразовом уровне; понимает связи между частями предложения и целыми предложениями.	Студент осмысленно осуществляет речевую деятельность с посторонней помощью; строит высказывания по шаблону или образцу; уровень речевой культуры средний, нормы речевого этикета соблюдает не всегда.	Студент может классифицировать, обобщать и анализировать факты и явления соизучаемых культур при работе с различными видами текстов, с некоторыми затруднениями. Испытывает некоторые затруднения и не всегда правильно проводит сравнения и сопоставления при изучении аспектов соизучаемых культур. Опознает и интерпретирует лингвострановедчески маркированные лексические единицы в аутентичных материалах профессиональной направленности с некоторыми неточностями.	Студент умеет вести беседу на ИЯ и участвовать в речевом взаимодействии без особых трудностей, способен выразить свое мнение по проблеме. Иногда затрудняется в выборе стратегии ведения беседы; владеет основными техниками ведения устной и письменной коммуникации профессиональной направленности; не всегда склонен к инициативной речи.
Высокий	Студент свободно использует грамматических конструкции в продуктивных видах речевой деятельности; производит замену одной грамматической конструкции на другую; комбинировать разные грамматические конструкции в соответствии с поставленной коммуникативной задачей. Безошибочно строит высказывания на фразовом и сверхфразовом уровне и осознанно строит связи между частями предложения и целыми предложениями.	Студент самостоятельно осмысливает стратегию и результативность общения с собеседником; способен моделировать различные формы общения и резюмировать любые высказывания; уровень речевой культуры высокий, владеет вербальными и невербальными средствами общения.	Студент умеет классифицировать, обобщать и анализировать факты и явления соизучаемых культур при работе с различными видами текстов. Без затруднений проводит сравнения и сопоставления при изучении аспектов соизучаемых культур. Опознает и адекватно интерпретирует лингвострановедчески маркированные лексические единицы в аутентичных материалах профессиональной направленности.	Студент умеет вести беседу на ИЯ и участвовать в речевом взаимодействии с легкостью, свободно выражает свое мнение и отношение по проблеме. Владеет техникой ведения устной и письменной коммуникации в профессиональной сфере; способен к инициативной речи.

Экспериментальная часть диссертационного исследования проводилась на базе ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» в период с 2018 по 2020 гг. в естественных условиях образовательного процесса вуза. В экспериментальной работе приняли участие: 29 студентов 1 курса филологического факультета, обучающиеся по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Русский язык и литература», изучающие дисциплину «Иностранный язык».

Студенты были поделены на две группы, исходя из результатов входного тестирования. Студенты, показавшие более низкий результат, составили экспериментальную группу (ЭГ) - 15 человек, в контрольную группу (КГ) вошли 14 человек. Участники ЭГ изучали «Иностранный язык» по стандартной программе и разработанному нами комплексу упражнений на основе CLIL технологии. Участники КГ занимались по стандартной программе.

Чтобы определить исходный уровень сформированности исследуемой компетенции, сделать промежуточную оценку данного уровня и оценить конечный результат экспериментальной работы, мы пользовались разработанными нами критериями.

Определяя уровень владения иностранным языком студентов-филологов до начала эксперимента, мы опирались на тот факт, что в ходе обучения в средней школе и на первых двух курсах в университете развивается и формируется иноязычная коммуникативная компетенция, соответствующая разговорному уровню владения иностранным языком. В связи с этим в начале данного этапа экспериментальной работы необходимо было определить уровень сформированности ИКК, то есть владение так называемым General English.

С этой целью было проведено входное тестирование, состоящее [Приложение II Тест 1] из 5 заданий:

1. Задания для активизации предварительных знаний – 5 баллов.
2. Аудирование – 10 баллов.
3. Задания на восприятие/понимание текста – 5 баллов.
4. Задание на знание лексики и классификацию лексических единиц – 20 баллов.
5. Задания на знание грамматических и лексических структур – 20 баллов.

В качестве показателя измерений выступает процент правильных ответов:

1. Низкий уровень: процент правильных ответов - 0-50%;
2. Средний уровень: процент правильных ответов - 51-74%;
3. Высокий уровень: процент правильных ответов - 75-100%.

Результаты проведенного тестирования показали, что 66,7% студентов ЭГ и 64,3% студентов КГ успешно выполнили менее 50% заданий, что составило 10 и 9 человек соответственно. Средний уровень показали 33,3% (5 чел.) в ЭГ и 35,7% (5 чел.) в КГ тестируемых студентов. Высокий уровень, то есть более 75% правильных ответов, не наблюдался ни у кого из студентов в экспериментальной и контрольной группах. Результаты измерения уровня владения ИЯ в экспериментальной и контрольной группах до начала эксперимента представлены в таблице 2, а также на рисунке 7.

Таблица 2 - Результаты измерения уровня владения ИЯ в экспериментальной и контрольной группах до начала эксперимента

Уровень	Кол-во студентов ЭГ до начала эксперимента	Кол-во студентов КГ до начала эксперимента
Низкий 0-50%	10	9
Средний 51-74%	5	5
Высокий 75-100%	-	-

Сравним результаты, полученные в ходе констатирующего среза в контрольной и экспериментальной группах, путем расчета выборочной средней величины.

Охарактеризуем результаты среза в каждой группе одним числом – выборочной средней величины, где выборка задана своим вариационным рядом: измеряемая величина x_i : $x_1, x_2 \dots x_k$; частота m_i : $m_1, m_2 \dots m_k$. Тогда выборочной средней будет называться величина, определяемая по формуле (Сидоренко А.И., 2001).

$$\bar{x} = \frac{x_1 m_1 + x_2 m_2 + \dots + x_k m_k}{m_1 + m_2 + \dots + m_k}, \quad (1)$$

где n – объем выборки, т.е. $n = m_1 + m_2 + \dots + m_k = \sum m_i$ $k_i = 1$;

m – частота.

Используя предложенную формулу, найдем выборочные средние для двух групп:

$$\text{для ЭГ: } \bar{x} = \frac{1 \times 10 + 2 \times 5 + 3 \times 0}{10 + 5 + 0} = \frac{20}{15} \approx 1,33$$

$$\text{для КГ: } \bar{x} = \frac{1 \times 9 + 2 \times 5 + 3 \times 0}{9 + 5 + 0} = \frac{19}{14} \approx 1,36$$

Выборочная средняя величина в данном случае показывает средний балл студентов двух групп, исходя из чего можно сказать, что баллы, набранные студентами ЭГ незначительно выше, чем КГ, но так как в группе разница на 1 человека, можно сделать вывод, что студенты справились с заданиями почти одинаково (таблица 3).

Теперь определим, насколько отличаются друг от друга средние результаты констатирующего среза в двух группах. Для этого следует вычислить показатель рассеивания вариационного ряда, т.е. дисперсию.

Выборочная межгрупповая дисперсия $D_{\text{межгр}}$ рассчитывается по следующей формуле (Сидоренко А.И., , 2001)

$$D_{\text{межгр}} = \frac{\sum_{i=1}^k (\bar{x}_i - \bar{x})^2 n_i}{\sum_{i=1}^k n_i}, \quad (2)$$

где k – число групп в общей выборке,

\bar{x}_i – выборочная средняя для i -й группы,

n_i – объем выборки i -й группы,

\bar{x} – выборочная средняя для всех групп.

Таблица 3 - Количественные результаты до экспериментального среза в экспериментальной и контрольной группах

Группа	ЭГ	КГ
Средний балл	1,33	1,36
Количество студентов	15	14

В данном случае: $\bar{x}_1=1,33$, $n_1=15$, $\bar{x}_2=1,36$, $n_2=14$, $\bar{x}=1,35$. Тогда:

$$D_{\text{межгр}} = \frac{(1,33-1,35)^2 \times 15 + (1,36-1,35)^2 \times 14}{29} \approx 0,0003$$

Известно, что чем больше значение дисперсии, тем сильнее отличие значений измеряемой величины друг от друга. Поскольку в нашем случае дисперсия приближается к нулю, то можем сделать вывод, что результаты ЭГ мало отличаются от результатов КГ, следовательно, на начало проведения эксперимента уровень сформированности ИКК студентов двух групп был практически одинаков. Анализ полученных результатов показывает, что результаты в обеих подгруппах сравнительно невысоки и тем самым свидетельствуют о низком уровне владения языком (рисунок 7).

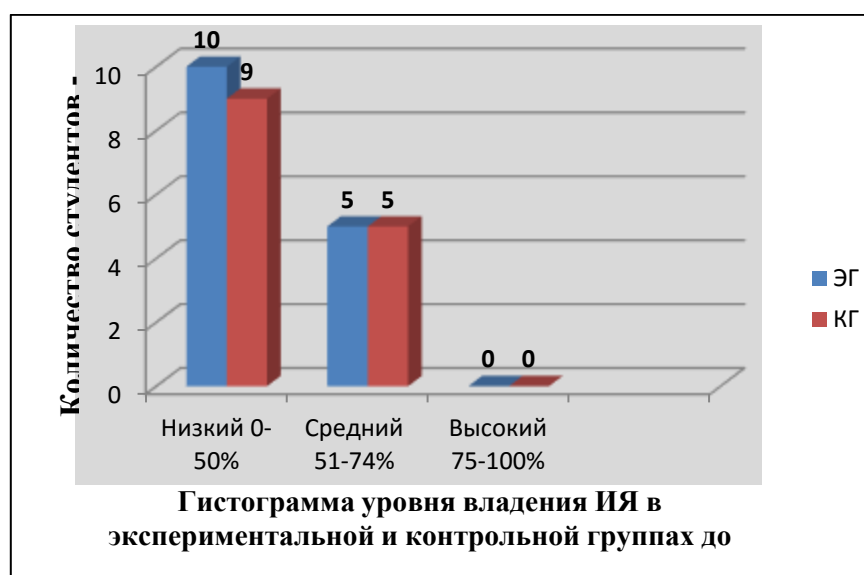


Рисунок 7 - Гистограмма уровня владения ИЯ в экспериментальной и контрольной группах до начала эксперимента

Проанализировав приведенные выше результаты, мы решили, что необходимо реализовать в процессе профессиональной подготовки будущих филологов разработанную нами систему с учетом всех элементов CLIL технологии. Предметное содержание модуля «Foreign Literature», в рамках которого велось обучение, представлен следующими тематическими блоками: «Oscar Wilde. Happy Prince», «William Shakespeare. Romeo and Juliette».

2.2. Ход и результаты опытно-экспериментальной работы

На **формирующем** этапе эксперимента осуществлялась непосредственная апробация разработанного комплекса заданий [Приложение III] на экспериментальной группе. Далее в работе мы представляем краткий конспект занятий, с подготовленными нами текстами и комплексом заданий в соответствии с общепринятыми этапами работы с текстом и согласно принципам CLIL технологии. Процесс внедрения разработанной системы осуществлялся с использованием комплекса необходимых педагогических условий.

Использование Warm-up activity (разминка) в начале занятия служит для активизации предварительных знаний, что соответствует одному из пунктов педагогического условия № 3. Разминка дает позитивный настрой до конца занятия, помогает студентам войти в языковую среду и настроиться на общение. С этой целью мы составили мини-викторину (quiz) по сказкам Оскара Уайльда, где студенты в парах должны ответить на вопросы. Для того чтобы придать интерес и облегчить выполнение задания (на случай, если студенту не знакомо какое-либо произведение), были добавлены картинки, соответствующие произведению. Задание выглядит следующим образом:

Warm-up activity: Fairy tale quiz. Choose the correct answer with a partner.

1) *What kind of bird is the character from Oscar Wilde's fairy tale "The Happy Prince"? (О какой птице идет речь в сказке О. Уайльда «Счастливый Принц»?)*

- A Sparrow (Воробей)
- B Swallow (Ласточка)**
- C Hummingbird (Колибри)
- D Nightingale (Соловей)



Данное задание также способствует развитию мыслительных навыков высшего и низшего порядка, что является педагогическим условием № 4 эффективного функционирования разработанной нами системы формирования ИКК будущих филологов на основе CLIL.

Предтекстовые (Pre-reading) задания направлены на подготовку к прочтению текста и снятие возможных языковых и смысловых трудностей его понимания, а также на формирование навыков и умений чтения. Из предстоящего к прочтению текста, были выбраны слова, незнание которых могло вызвать трудности при понимании прочитанного. Для этого мы выбрали matching – задание закрытого типа, в основе которого лежит соотнесение как один из приемов познавательной и речемыслительной деятельности.

Task 1. Match the words with the definitions (Соотнесите слово и определение).

- | | |
|----------------|--|
| 1) irrevocably | a) in a way that cannot be changed, reversed, or recovered |
| 2) labour | b) to be punished |
| 3) to sentence | c) a secret relationship between two people |
| 4) to perform | d) a very hard work |
| 5) affair | e) to present (a form of entertainment) to an audience |

На текстовом (While-reading) этапе использовался прием gap-filling, направленный на проверку употребления прошедшего времени в коммуникативно значимом контексте. Студентам предлагалось раскрыть скобки, поставив глагол в Past Simple (Задание 2).

В текстовом задании студентам дается коммуникативная установка, в которой содержится указание на ознакомительное чтение. Студентам предлагается ознакомиться с краткой биографией Оскара Уайльда. При ознакомительном чтении основная коммуникативная задача, которая стоит перед студентами, заключается в том, чтобы в результате быстрого прочтения текста извлечь содержащуюся в нем основную информацию, такую как годы жизни, информацию о произведениях, важные факты из жизни писателя. С этой целью студентам предлагается выполнить задание (Задание 3) на множественный выбор (Multiple Choice).

Эти задания акцентированы на лингвистическом компоненте, входящим в состав, определенной нами структуры ИКК будущих филологов.

Task 2. Read the text and fill the gaps. Answer the questions after the text (Прочтите текст, заполните пробелы. Ответьте на вопросы после текста).

Oscar Wilde _____ (be) born in Dublin, Ireland on 16 October 1854. He went to college there and then continued his studies in Oxford, where in 1878 he _____ (win) a poetry prize. While at Oxford, Wilde became involved in the aesthetic movement. After he graduated he _____ (move) to London to pursue a literary career. In 1884, he _____ (marry) Constance Lloyd and they _____ (have) two sons. In 1888 he _____ (write) a book of stories for his sons, *The Happy Prince and Other Tales*. He _____ (write) other books of stories, but *'The Picture of Dorian Gray'* (1890) was his only novel. When it appeared, many people _____ (be) angry, saying that it was a bad book with evil ideas. But Wilde did not agree that books could be bad or evil. "Books are well written or badly written. That is all", he wrote.



Wilde at Oxford (April, 1876 – age 22)

His greatest talent _____ (be) for writing plays, and he produced extremely popular comedies including *'Lady Windermere's Fan'* (1892), *'An Ideal Husband'* (1895) and *'The Importance of Being Earnest'* (1895). *'Salomé'*, which was **performed** in Paris in 1896.

Drama and tragedy marked Wilde's private life. He _____ (marry) in 1884, but in 1891 Wilde _____ (begin) a homosexual **affair** with Lord Alfred Douglas. In April 1895, Wilde _____ (be) prosecuted and _____ (imprison) for homosexuality. He was **sentenced** to two years of hard **labour**. Regrettably, his mother _____ (die) while he _____ (be) still in jail.

In 1897, after being released from Prison with his health **irrevocably** damaged and his reputation _____ (ruin). He spent the rest of his life in Europe. He wrote 'The Ballad of Reading Gaol' in 1898, a poem inspired by his prison experience. He _____ (die) in Paris on the 30th of November in 1900, three years after leaving prison.



Wilde and Lord Alfred Douglas

Task 3: Multiple Choice Questions. Choose the right variant (Выберите верный вариант ответа).

1. When was Oscar Wilde born?

A 1564 B 1895 C 1854 D 1761

2. What literary movement was Oscar Wilde devoted to?

A Aesthetic B Renaissance C Naturalism D Modernism

3. Where was Oscar Wilde born?

A England B Ireland C Scotland D Wales

4. How many novels did Oscar Wilde write?

A 12 B 3 C 8 D 1

5. Which of these fairy tales was NOT written by Oscar Wilde?

A The Happy Prince B The Nightingale and the Rose

C Little Red Riding Hood D The Selfish Giant

Послетекстовые (Post-reading) задания нацелены на использование ситуации текста в качестве языковой, речевой, содержательной опоры для развития умений в устной и письменной речи. В послетекстовом задании студентам предлагается кратко пересказать биографию писателя, опираясь на ключевые моменты.

Task 4: Tell about Oscar Wilde using following hints below (Расскажите об Оскаре Уайльде, опираясь на подсказки ниже).

- 1- Irish
- 2- Writer
- 3- In 1854
- 4- 2
- 5- Aesthetic
- 6- “The Picture of Dorian Gray”
- 7- Was imprisoned
- 8- In France, 1900




Выполнение этого задания способствует развитию дискурсивно-компенсаторного и социального - личностного компонентов ИКК будущих филологов.

Как упоминалось в теоретической части данной диссертации, использование мультимедийных источников (видеоклипы, подкасты, флеш-анимация) повышает мотивацию и способствует быстрому вовлечению в процесс обучения. Следуя этому утверждению и выполняя педагогическое условие № 1 (использование аутентичного материала), мы добавили в структуру урока просмотр мультфильма, с целью знакомства и последующего анализа сказки Оскара Уайльда «Счастливый Принц». Мультимедиа служит основой для создания различных заданий с высокой степенью когнитивной нагрузки, направленных на развитие осмысленного применения иностранного языка и развитие творческого мышления. Во время просмотра мультфильма студенты должны выполнить упражнение «Правда/Ложь» (True or False statements) и ответить на предложенные вопросы при повторном просмотре видео (Задания 5 и 6 соответственно). Подобные упражнения используются для проверки понимания аудиотекста, а также способствуют развитию монологической речи и аргументации выбранного ответа.

Task 5: Watch an animated video The Happy Prince and do the following activities. Are the following statements true or false? Write T for True and F for False.

1.	Once upon a time, a beautiful statue stood in the middle of a town park.	
2.	His eyes and his belt were ornamented with precious gemstones.	
3.	The swallow was left behind because it had got lost.	
4.	The family of the sick child couldn't afford the medicine she needed.	
5.	The swallow took the ruby from the Prince's dagger to the poor writer.	
6.	The swallow dropped the prince's last remaining eye into the girl's hand.	
7.	The swallow refused to fly south because he wanted to stay by the prince and be his eyes.	
8.	As more and more people became happy, the prince's body grew more and more beautiful.	
9.	When the villagers threw the statue into the fire, the prince's heart did not melt.	
10.	God told the angel to bring him the dead swallow and the prince's heart.	

Task 6: Watch the video again and answer the following questions

1. Where did the Happy Prince's statue stand?	
2. Why hadn't the swallow gone south with the other birds?	
3. Why was the Prince sad?	
4. What did the swallow carry to the sick child's house?	
5. Who did the Prince give the gemstones from his eyes to?	
6. Why did the swallow finally decide not to fly south?	
7. Who received the gold leaf that covered the Prince's body?	
8. Why did the swallow thank and kiss the Prince?	
9. What did the villagers decide to do with the statue? Why?	
10. Does the story have a happy ending?	

Выполнение этих заданий способствует развитию критического мышления и мыслительных навыков высшего порядка (педагогическое

условие № 4), а также дискурсивно-компенсаторного и социально-личностного компонентов ИКК.

Следующее задание представляет собой чтение краткого содержания сказки «Счастливый Принц» [Приложение III Task 7] и относится к изучающему виду чтения. Такой вид чтения предусматривает полное и точное понимание всей содержащейся в тексте информации и ее осмысление. Цель этого задания – поиск ответов на предложенные вопросы в задании б. Вдумчивое и неспешное чтение предполагает целенаправленный анализ содержания произведения, где объектом «изучения» является содержащаяся в тексте информация, а не языковой материал.

Послетекстовое задание «Discussion» («Обсуждение») предполагает большую самостоятельность студентов в ходе обсуждения спорной темы, выражения точек зрения. Такие задания позволяют определить уровень сформированности умений в диалогической и монологической речи. Групповые виды работ применяются для вовлечения обучающихся в учебный процесс, обмена знаниями между обучающимися, повышения речевой и интеллектуальной (познавательной) и эмоциональной активности.

Task 8: Discussion. Fairy tales often end with a moral interpreting the story. Read the morals below and choose the ones that refer to The Happy Prince and answer the questions (Сказки часто заканчиваются моралью. Прочтите, приведенные ниже примеры морали и определите, какие из них отражены в сказке «Счастливый Принц». Ответьте на вопросы).



1. Good deeds are never rewarded.



2. The rich should sacrifice their wealth for the poor.



3. One should always think of his own interests first.



4. Many hands make light work.

- a. Do you think they can be applied to the life of today as well?
- b. Why and in which cases?

Выполнение задания «обсуждение» способствует развитию сразу всех компонентов ИКК, а именно: лингвистического, дискурсивно - компенсаторного, социокультурного и социально-личностного. Кроме того, мы соблюдаем педагогическое условие № 2 (иноязычная интеракция).

Для выполнения заключительного задания был разработан шаблон читательского дневника (рисунок 8). Ведение читательского дневника предусматривает творческий подход к его заполнению и формирует продуктивные умения студентов. Перед заполнением читательского дневника студентам должны быть объяснены правила ведения дневника и указана цель его дальнейшего применения. Читательский дневник служит наглядной опорой для пересказов и обобщением предметного и языкового материала по пройденным произведениям, поскольку в нем фиксируется информация о писателе (имя, годы жизни) и о произведении (название, краткое содержание с указанием главных героев и основной мысли произведения и т.д.).

Ведение читательского дневника преследует несколько целей, такие как проверка понимания прочитанного и контроль степени сформированности умения чтения, а также возможность использования полученной информации в будущей профессиональной деятельности.

Предметно-языковая работа студентов должна постоянно находиться под контролем преподавателя, поэтому в качестве домашнего задания студентам предлагается прочесть сказку Оскара Уайльда по выбору и заполнить читательский дневник по образцу, данному на занятии. Кроме этого студентам нужно подобрать картинку, используя Интернет-ресурсы или нарисовать самостоятельно, которая отражает мораль сказки.

Выполненное задание студенты представляют в устной форме своим одноклассникам и преподавателю.

Ведение читательского дневника как вид проектной деятельности способствует применению обучающимися полученных знаний на практике, развитию творческих способностей, подготовке обучающихся к профессиональной деятельности.

Home task:

Project	
You are going to find out about other fairy tales by Oscar Wilde	
Plan	Prepare
Choose and read a fairy tale, find out about the place and main characters, the plot and the ending, the moral of the story	Write down information in your reading log and find a picture that can help you to explain the moral of the story
Research	Present your material
Find information about a fairy tale using the library or the internet	Present your completed project to your group and teacher

В конце экспериментального обучения, как и в начале, студентам филологического факультета экспериментальной и контрольной групп было предложено пройти тестирование (Приложение II, Тест 2), направленные на оценку уровня сформированности всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции: лингвистического, социокультурного, социально-личностного и дискурсивно-компенсаторного.

Первое задание – аудирование – прослушав запись, студенты должны заполнить пробелы в тексте «Literature». Следующее задание предполагает

работу с текстом, включающее предтекстовые и послетекстовые задания. Данное задание нацелено на проверку теоретических знаний студентов в написании эссе/рассказа с соблюдением правил грамматики, синтаксиса, пунктуации. Третье задание “matching” (сопоставление) предполагает правильное определение грамматических времен английского языка. В заключительном задании студентам необходимо сочинить небольшую историю с опорой на план, соблюдая основные правила написания рассказа и согласования времен.

За выполнение каждого задания студент получает баллы, максимально возможное количество баллов – 70. Количество баллов, которые можно получить за выполнение каждого пункта теста, указано в Приложении II.

Проведенное тестирование показало следующие результаты: 27% студентов экспериментальной и 43% контрольной группы справились с менее чем 50% предложенных заданий тестового контроля. 60% экспериментальной группы и 57% контрольной группы составили студенты, показавшие средний результат в диапазоне от 51 до 74%. Несмотря на то, что в целом студенты демонстрируют общий низкий уровень языковой подготовки по окончании средней общеобразовательной школы, что в дальнейшем затрудняет процесс формирования академических и когнитивных навыков высшего порядка, подразумевающих владение иностранным языком на уровне не ниже B1, часть студентов экспериментальной группы показали высокие результаты, что составило 13%. В контрольной группе студентов с высоким уровнем сформированности ИКК не оказалось (рисунок 9).

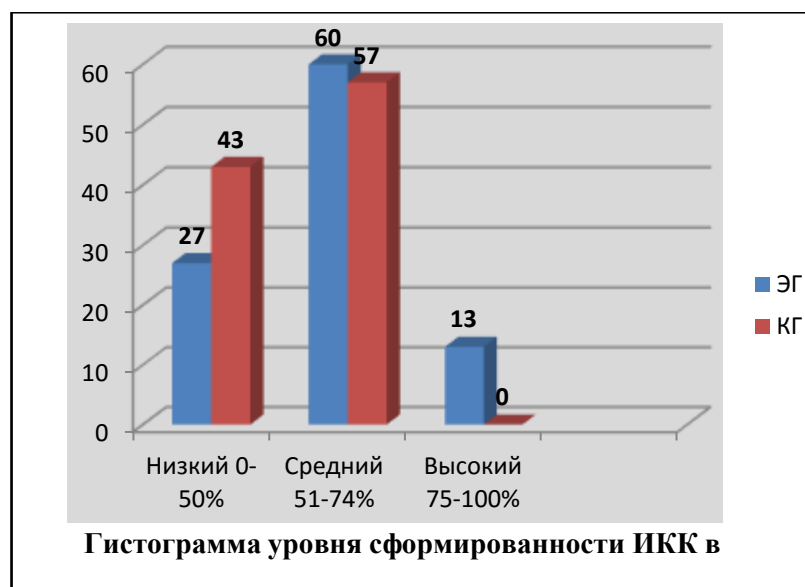


Рисунок 9 - Сравнительная гистограмма уровня сформированности ИИК в ЭГ и КГ после окончания проведения экспериментальной работы

На **обобщающем этапе** нашей экспериментальной работы мы провели статистический анализ результатов экспериментальной работы. Мы сравнили данные полученные на формирующем этапе эксперимента и по результатам экспериментального обучения как внутри ЭГ и КГ, так и между ними. Результаты тестирования студентов до и после окончания педагогического эксперимента представлены в сводной Таблице 4.

Таблица 4 - Результаты измерения уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов

Уровень ИИК	ЭГ до эксперимента (%)	КГ до эксперимента (%)	ЭГ после эксперимента (%)	КГ после эксперимента (%)
Низкий 0-50%	66,7	64,3	46,7	64,3
Средний 51-74%	33,3	35,7	40	35,7
Высокий 75-100%	-	-	13	-

Проверим полученные данные статистическими методами, определив межгрупповую дисперсию по формуле (2). Выборочная средняя для данных групп получилась 2,5. Теперь определим межгрупповую дисперсию:

$$D_{\text{межгр}} = \frac{(1,67 - 1,51)^2 \times 15 + (1,36 - 1,51)^2 \times 14}{29} \approx 0,03$$

Так как межгрупповая дисперсия больше нуля, то можно сделать вывод, что баллы одной группы отличаются от баллов другой, т.е. с точки зрения межгрупповой дисперсии рассмотренные группы отличаются по данному признаку и подтверждают, что у ЭГ уровень сформированности ИКК студентов стал немного выше.

Характеристики экспериментальной и контрольной групп на момент начала эксперимента совпадали (были схожими), а по окончании эксперимента различаются. Таким образом, можно сделать вывод о том, что изменения в состоянии экспериментальной группы обусловлены применением CLIL технологии на занятиях иностранного языка.

Анализ данных, полученных в ходе тестирования, показал, что на начальном этапе низкий уровень владения английским языком продемонстрировали 66,7% студентов ЭГ и 64,3% КГ. По окончании эксперимента количество студентов, показавших низкие результаты (менее 50% правильных ответов), в ЭГ снизилось до 46,7%. В КГ данная категория студентов не изменилась в сравнении с результатами входного тестирования. Средним уровнем сформированности ИКК (51-74% правильно выполненных заданий) до начала эксперимента обладали 33,3% студентов ЭГ и 35,7% студентов КГ. По окончании обучения в ЭГ количество студентов, продемонстрировавших средний уровень сформированности ИКК, увеличилось на 6,7%. В КГ увеличение процента студентов со средним уровнем не наблюдалось. По результатам обучения и тестирования на выходе в ЭГ количество студентов, показавших высокий уровень, составило 13,3% по сравнению с 0% на входе, а в КГ процентное количество не изменилось.

В целом результаты проведенной экспериментальной работы говорят о том, что обучение согласно разработанной системе формирования ИКК будущих филологов на основе технологии CLIL положительно сказывается на повышении уровня владения иноязычной компетенцией в сфере профессиональной коммуникации.

Выводы по второй главе

1. По результатам диагностического среза на констатирующем этапе эксперимента студенты-филологи обладали недостаточным уровнем владения иностранным языком и сформированности ИКК. С помощью результатов констатирующего этапа проведенного эксперимента мы доказали, что формирование иноязычной коммуникативной компетенции в профессиональной сфере будущих филологов в недопустимой степени осуществляется в рамках высшего образования в вузе.

2. В ходе экспериментальной работы были выделены критерии сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, и на их основе определены уровни сформированности ИКК будущих филологов. В качестве критериев были выделены: лингвистический, дискурсивно-компенсаторный, социокультурный, социально-личностный.

3. Реализация эксперимента проходила в естественных условиях, в рамках традиционной системы подготовки в вузе. В начале эксперимента экспериментальные и контрольная группы практически не отличались по уровню владения иностранным языком и сформированности ИКК. Для проведения экспериментальной работы нами был разработан комплекс заданий согласно алгоритму работы с CLIL технологией и в соответствии с общепринятыми этапами работы с аутентичным текстом на занятиях английского языка, который нацелен на развитие всех структурных компонентов ИКК будущих филологов, а именно: лингвистического, дискурсивно - компенсаторного, социокультурного и социально - личностного. Разработанные планы занятий, включая входное и итоговое тестирование, были составлены с учетом всех педагогических условий эффективного функционирования системы формирования ИКК будущих филологов на основе CLIL технологии: использование аутентичного учебного материала; иноязычную интеракцию профессиональной направленности в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции; педагогическое

сопровождение процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции; развитие критического мышления и мыслительных навыков высшего порядка в процессе овладения иностранным языком.

4. По итогам внедрения разработанной нами системы на основе выявленного комплекса педагогических условий мы можем утверждать, что цель эксперимента была достигнута. Сравнительно-сопоставительная характеристика результатов срезов показывает следующее: в ЭГ количество студентов с низким уровнем ИКК снизилось на 20%, средний уровень ИКК увеличился на 6,7%, а высокий уровень иноязычной коммуникативной компетенции к концу эксперимента продемонстрировали 13,3% студентов. Процесс обучения в контрольной группе осуществлялся по традиционной технологии вне выявленного комплекса педагогических условий, поэтому уровень иноязычной коммуникативной компетенции не изменился. По окончании экспериментальной работы нужно отметить, что в экспериментальной группе наблюдалось повышение уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции. Продвижение студентов контрольной группы от уровня к уровню протекало менее динамично, чем в экспериментальной группе, где оказывалось целенаправленное педагогическое воздействие. Отсюда следует, что обучение согласно разработанной системе формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов на основе технологии CLIL положительно сказывается на повышении уровня владения иноязычной компетенцией в сфере профессиональной коммуникации. Таким образом, данные условия являются необходимыми и достаточными.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование современного состояния и тенденций в развитии системы профессионального образования филологов, анализ нормативных документов и научной литературы, а также результаты констатирующего этапа эксперимента доказали необходимость формирования у студентов-филологов иноязычной коммуникативной компетенции – значимого личностного новообразования, обеспечивающего эффективность их будущей профессиональной деятельности.

Повышение требований к уровню и качеству профессиональной подготовки будущих филологов, а также недостаточная разработанность проблемы формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов также повлияли на значимость диссертационной работы. Для решения данной проблемы нами обоснована, разработана и внедрена система формирования данной компетенции, а также разработан комплекс педагогических условий ее эффективного функционирования.

В первой главе представлено современное состояние проблемы формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов, упорядочен ее понятийный аппарат, определена специфика и содержание иноязычной коммуникативной компетенции, обоснован выбор и комплексная взаимодополняющая реализация системного, деятельностного, компетентностного и профессионально-ориентированного (CLIL технология) подходов, разработана система формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов, выявлен комплекс необходимых педагогических условий.

К категориальному аппарату исследования относятся следующие ключевые дефиниции:

компетенция – это совокупность знаний, умений и личностных качеств индивида, которые находятся во взаимосвязи друг с другом, и позволяют ему

квалифицированно, качественно и продуктивно осуществлять какой-либо вид деятельности;

профессиональная компетенция – это система теоретических знаний в определенных областях, сформированность профессиональных умений, активное проявление способностей и инициативности личности при осуществлении профессиональной деятельности;

коммуникация – это смысловой аспект социального взаимодействия, сознательное, адресное и целесообразное влияние на взгляды собеседника, построенное преимущественно на рациональной основе;

филолог – специалист в области филологии; тот, кто изучает духовную культуру народа, выраженную в языке и закреплённую в литературном творчестве, в письменных текстах;

иноязычная коммуникативная компетенция филолога – это вид профессиональной компетенции филолога, обеспечивающий самостоятельную реализацию иноязычного коммуникативного взаимодействия в профессиональной деятельности.

Иноязычная коммуникативная компетенция будущего филолога включает следующие компоненты: лингвистический, дискурсивно-компенсаторный, социокультурный, социально-личностный.

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

формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов на основе СЛП технологии – это комплексные позитивные количественные и качественные изменения в структуре ИКК и функционирование всех структурных компонентов в рамках интеграции предметного и языкового содержания в целенаправленно реализуемом образовательном процессе профессиональной подготовке в вузе;

технология CLIL – это эффективное средство формирования ИКК будущих филологов, которое представляет собой одновременное изучение содержания профильной дисциплины и иностранного языка, с помощью которого осуществляется процесс обучения.

Анализ современного состояния проблемы показал, что формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов на основе CLIL технологии требует целенаправленных действий. В этой связи нами была разработана специальная система, которая:

- построена с учетом социального заказа современного российского общества, Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, требований работодателей;
- включает в свою структуру целевой, теоретико-методологический, содержательный, технологический и результативно-диагностический блоки;
- характеризуется открытостью (способностью к развитию и взаимодействию с внешней средой), целостностью (интеграцией целей, содержания, форм и методов компонентов системы), интегративностью (комплексным характером ее содержания, результата, методического наполнения);
- реализуется с учетом специфических принципов CLIL: принципа сознательности; принципа системности; принципа дуальности; принципа языковой и предметно-изобразительной наглядности; принципа развития мотивации к способности и готовности использовать иностранный язык в специальных целях.

Проблема формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов на основе CLIL технологии решается более эффективно при использовании специально разработанной системы, реализованной на фоне комплекса педагогических условий.

Необходимыми и достаточными условиями эффективного функционирования системы формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов являются: 1) использование аутентичного

учебного материала; 2) иноязычная интеракция профессиональной направленности в процессе формирования исследуемой компетенции; 3) педагогическое сопровождение данного процесса; 4) развитие критического мышления и мыслительных навыков высшего порядка в процессе овладения иностранным языком.

Вторая глава посвящена экспериментальной работе по формированию иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов на основе CLIL технологии с использованием разработанной нами системы при реализации комплекса педагогических условий. В данной главе представлены цель, задачи и этапы педагогического эксперимента, его содержание, интерпретация полученных результатов.

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

1. Актуальность изучения проблемы формирования иноязычной коммуникативной компетенции у будущих филологов на основе CLIL технологии определяется модернизацией современного высшего образования, возрастающими требованиями к качеству профессионального образования будущих филологов, а также недостаточной разработанностью данной проблемы в теории и практике педагогики.

2. Построение системы формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов целесообразно осуществлять на основе системного, деятельностного, компетентностного и профессионально-ориентированного подходов. Системный подход позволяет выявить структуру данной системы, выявляет единство взаимосвязи всех компонентов педагогической системы, выделяет общие свойства и характеристики отдельных компонентов; деятельностный подход позволяет определить наиболее оптимальные условия развития личности в процессе деятельности; компетентностный подход позволяет определить характеристику содержания формируемой нами компетенции; профессионально-ориентированный (технология CLIL) подход позволяет

реализовать процесс обучения иноязычной коммуникации, основанный на профессиональных потребностях будущих специалистов.

3. Система формирования ИКК будущих филологов на основе CLIL технологии, построенная с учетом требований социального заказа, ФГОС, требований работодателей, включает в свою структуру целевой, теоретико-методологический, содержательный, технологический и результативно-диагностический блоки; характеризуется открытостью (способностью к развитию и взаимодействию с внешней средой), целостностью (интеграцией целей, содержания, форм и методов компонентов системы), интегративностью (комплексным характером ее содержания, результата, методического наполнения), реализуется с учетом специфических принципов CLIL: принципа сознательности; принципа системности; принципа дуальности; принципа языковой и предметно-изобразительной наглядности; принципа развития мотивации к способности и готовности использовать иностранный язык в специальных целях.

4. Система формирования ИКК будущих филологов на основе CLIL технологии будет эффективно функционировать при обеспечении комплекса педагогических условий: 1) использование аутентичного учебного материала; 2) иноязычная интеракция профессиональной направленности в процессе формирования ИКК; 3) педагогическое сопровождение данного процесса; 4) развитие критического мышления и мыслительных навыков высшего порядка в процессе овладения иностранным языком.

5. Проведенный в рамках диссертационного исследования педагогический эксперимент показал повышение уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов на основе CLIL технологии по всем показателям с применением всего комплекса педагогических условий. Таким образом, проведенное нами теоретико-экспериментальное исследование показало значимость внедрения полученных результатов.

Список литературы

1. Абдуллина, Г.Т. Развитие интеллектуальных умений будущего будущего учителя в компетентностно - ориентированном образовательном образовательном процессе вуза / Г.Т. Абдуллина // Фундаментальные исследования. - 2011. - № 12 (часть 4). - С. 723-731.
2. Алексеев, Н.А. Личностно-ориентированное обучение; вопросы теории и практики: Монография / Н.А. Алексеев. – Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 1996. – 216 с.
3. Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 2001. – 464 с.
4. Андрианов, М.С. Невербальная коммуникация: психология и право / М.С. Андрианов. – М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2007. – 256 с.
5. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе / С.И. Архангельский. - М., 1976. -384 с.
6. Афанасьев, В.Г. Общество: системность, познание и управление / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
7. Афанасьев, В.Г. Системность и общество / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1980. – 386 с.
8. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
9. Багатева, А. О. Теоретическое обоснование формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов в техническом вузе - национальном исследовательском университете / А.О. Багатева, Г.Н. Ахметзянова, Н.Ш. Валеева // Вестник Казанского технологического университета, 13, 280-284 (2013).
10. Баграмова Н.В. Интерактивный подход в обучении иностранным языкам [Электронный ресурс] / Н.В. Баграмова. - М.: Академия, 2005. Режим доступа: <http://www.phil.pu.ru>

11. Байденко, В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): метод. пособие / В.И. Байденко. – М., 2005. – 106 с.

12. Балуюн, С. Р. Тестирование коммуникативной компетенции в устной речи абитуриентов специальности лингвистика и межкультурная коммуникация (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Балуюн Светлана Размиковна. – Таганрог, 1999. – 22 с.

13. Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика: учебник для индустриально-педагогических техникумов и для студентов инженерно-педагогических специальностей / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 329 с.

14. Беликов, В.А. Формирование у учащихся понятия «система познавательной деятельности» / В.А. Беликов // Совершенствование процесса формирования научных понятий: тез. докл. / Челябинский государственный педагогический институт. – Челябинск, 1986. – С. 17-26.

15. Берталанфи, Л. Общая теория систем: критический обзор // Исследования по общей теории систем: Сборник переводов. – М.: Прогресс, 1969. – С. 23-82.

16. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М.: ИПО России, 1995. – 336 с.

17. Беспалько, В.П. Педагогические принципы управления качеством специалиста / В.П. Беспалько // Управление качеством подготовки специалистов в высшей школе: межвуз. сб. / Горьковский государственный университет. – Горький, 1989. – С. 12-15.

18. Беспалько, В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М.: Высшая школа, 1989. – 144 с.

19. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. - М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
20. Бим И.Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам/ И.Л. Бим, А.В.Хуторской // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб.науч.тр./под ред. А.В. Хуторского. -М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007.-327с.
21. Бим, И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И.Л. Бим. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.
22. Бим, И.Л. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ. пособие/ Под ред. Е.В. Шаповалова. - М.: Высшая школа, 1992. - 445 с.
23. Блауберг, И.В., Юдин, Э.Г. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 271 с.
24. Боброва, В.Г., Кузьмина, Н.Н., Скрынник, Н.А. О путях формирования профессионально-педагогических умений у студентов – будущих учителей // Сочетание теоретических и практических занятий по педагогике как условие эффективности формирования учителя в педвузе. Сб. научных трудов. – М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1981. – 144 с.
25. Боголюбов, Л.Н. Компетентностный подход к отбору содержания образования на примере формирования компетенции избирателя / Л.Н. Боголюбов // Стандарты и мониторинг в образовании. 2004. - № 2. - С. 19-21.
26. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. 2003. - № 10. -С.8-14.
27. Большой российский энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 2003. – 1888 с.
28. Большой словарь иностранных слов / сост. А.Ю. Москвин. – М.: ЗАО Изд-во «Центрполиграф», 2006. – 816 с.
29. Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: «Норинт», 2003. – 1536 с.

30. Большой толковый словарь русского языка. – СПб.: «Норинт»; М.: ИД «РИПОЛ классик», 2006. – 2144 с.
31. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. - Ростов н/Д., 2000. – 351 с.
32. Бориснёв, С.В. Социология коммуникации: Учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 270 с.
33. Браус Дж. А., Вуд Д. Энвайроментальное образование в школах / Пер. с англ. – НААЕЕ, 1994. – 437с.
34. Бруннер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. – М., 1977. – 367с.
35. Быстрой, Е.Б. Формирование опыта межкультурной компетентности будущего учителя в педагогическом взаимодействии: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Быстрой Елена Борисовна. – Оренбург, 2006. – 506 с.
36. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
37. Вергасов, В.М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе / В.М. Вергасов. – Киев: Вища шк., 1985. – 175 с.
38. Выготский, Л. С. Мышление и речь. 5-е изд., испр. М.: Лабиринт, 1999.
39. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. - М.: Педагогика, 1991. - С. 386.
40. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. – М.: АПН РСФСР, 1960, с. 224-234.
41. Вятютнев, М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М.Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38-45.

42. Гальперин, П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. – М.: Изд-во МГУ, 1976. –150 с.
43. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии: Учебное пособие / П.Я. П.Я. Гальперин. – 5-е изд. – М.: КДУ, 2011. – 400 с.
44. Гальперин, П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий [Электронный ресурс] / П.Я Гальперин; ред. А.И. Подольский. – Воронеж: МОДЭК; Москва: Институт практической психологии, 1998. – С. 272-317. – Режим доступа: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=107896>. – Загл. с экрана.
45. Гизатулина Р. Ф. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции студента-филолога / Р. Ф. Гизатулина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 2 (20). – С. 53–56.
46. Гнатышина, Е.А. Теоретические аспекты управления инновационными процессами в учреждении профессионально-педагогического образования / Е.А. Гнатышина. – М.: Компания Спутник+, 2007. – 184 с.
47. Григорьева К. С. Формирование у студентов технического вуза иноязычной компетенции в сфере профессиональной коммуникации на основе технологии CLIL: дис. ...канд. пед. наук. – Казань, 2016. – 160 с.
48. Губанова, М.И. Педагогическое сопровождение социального самоопределения старшеклассников // Педагогика. – 2003. – №2. – С. 37.
49. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В.В. Давыдов. – М.: Пед. о-во России, 2000. – 478 с.
50. Драчева, Е.Л., Юликов, Л.И. Менеджмент: Учебное пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / Е.Л. Драчева, Л.И. Юликов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 288 с.
51. Жарикова, Е. Г. Педагогические условия формирования иноязычной коммуникативной компетенции в системе отраслевого

образования / Е. Г. Жарикова // Казанский педагогический журнал. - Т. 20. - Вып. 6 (107), декабрь 2014. - С. 74-82.

52. Журавлев Д. В. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Курс лекций. - М.: Издательство МГОУ, 2003. – 148 с.

53. Загвязинский, В. И. Дидактика высшей школы: текст лекций / В.И. Загвязинский. – Челябинск: ЧПИ, 1990. – 96 с.

54. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Загвязинский В. И., Атаханов Р. – М.: Академия, 2005. – 208 с.

55. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23-30.

56. Зеер, Э. Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 1998. – 126 с.

57. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

58. Зимняя, И. А. Психология обучения неродному языку: (на материале русского языка как иностранного) / И.А. Зимняя. - М., 1989. - 219 с.

59. Иванов Е. К.. Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей истории на основе технологии СЛП: дис. / Иванов Евгений Константинович. – Челябинск, 2017. – 98 с.

60. Каппушева Х. Х. Индивидуальный подход в формировании иноязычной коммуникативной компетенции бакалавра-филолога: дис. ...

канд. пед. наук: 13.00.02 / Каппушева Халимат Халитовна. - Москва, 2011. - 234 с.: ил.

61. Каспржак А. Г. По ступеням компетентностей: О проекте «Модернизация образования: перспективные разработки» // 1 сентября. 2002. - № 88. – С. 3.

62. Клец Т. Е. К вопросу об использовании предметно-языкового интегрированного обучения CLIL в системе иноязычной подготовки студентов // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – 2015. – № 30. – С. 83-89.

63. Кожевникова О.В. Интегрированное обучение специализированным предметам на иностранном языке как фактор включения студентов в международную академическую мобильность // Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология. – 2012. – №4. – С. 102 – 111.

64. Краткая Российская энциклопедия: В 3 тт. / Сост. В.М. Карев. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 2003. – 1135 с.

65. Круглякова, Г.В. Содержание и технология формирования профессиональной информационно-коммуникативной компетенции студентов-филологов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Круглякова Галина Владимировна. – Тольятти, 2007. – 199 с.

66. Крысько, В.Г. Социальная психология: словарь-справочник / В.Г. Крысько. – М., 2001. – 96 с.

67. Кудряшова, О.В. Методика поэтапного формирования коммуникативной компетенции в письменной речи: Английский язык, языковой вуз: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Кудряшова Ольга Васильевна. – Челябинск, 2005. – 192 с.

68. Лалетина, Т. А. Интегрированный подход и использование предметно-языковой интеграции при обучении иностранному языку [Электронный ресурс] // Международная научно-практическая конференция «Модернизация подготовки управленческих кадров России в контексте мировой системы образования», сборник материалов / – Красноярск:

Сибирский федеральный ун-т, 2012. – Режим доступа: http://conf.sfu-kras.ru/conf/iubpe1/report?memb_id=4487, свободный. – Загл. с экрана.

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

70. Леонтьев, А. А. Психология общения. – 3-е изд. – М.: Смысл, 1999. – 365 с.

71. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М: Политиздат, 1975. – 304 с.

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

73. Ляховицкий, М.В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам / М.В.Ляховицкий // Иностранные языки в школе.- 1973.- №1.- С.27 - 34.

74. Маслоу, А.Г. Дальние пределы человеческой психики / Перев. с англ. А. М. Татлыдаевой; Научи, ред., вступ. статья и коммент. Н. Н. Акулиной. - Спб.: Издат. группа «Евразия», 1997. - 430 с.

75. Материалы семинара «Образовательный стандарт основной школы» / В.Д. Шадриков, Э.Д. Днепров (Москва, 3-5 апреля 2002 г.). – М., 2002.

76. Матухин, Д.Л. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов лингвистических специальностей // Язык и культура. – 2011.- №2. – С. 11-14.

77. Матьяш, О.И. Что такое коммуникация и нужно ли нам коммуникативное образование. – Сборник научных трудов «Теория коммуникации и прикладная коммуникация». // Вестник Российской коммуникативной ассоциации, выпуск 2 / Под общ. ред. И.Н. Розиной. – Ростов н/Д: ИУБиП, 2004. – 244 с. – С. 103-122.

78. Методы системного педагогического исследования: Учебное пособие. / Под ред. проф. Н.В. Кузьминой. - М.: Народное образование, 2002. - 208 с.

79. Мильруд, Р.П. Основные способы стимулирования речемыслительной деятельности на иностранном языке / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. № 3, - С. 6–12.
80. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя: учебно-методическое пособие / Л.М. Митина. – Москва: Флинта: МПСИ, 1998. – 200 с. – (Библиотека школьного психолога).
81. Михеев, В. И. Моделирование и методы измерений в педагогике: научн.-метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1987 – 200 с.
82. Молчанов, С.Г. Теория и практика аттестации педагогических и руководящих работников образовательных учреждений / С.Г. Молчанов. – Челябинск: ЧелГУ, 1998. – 255 с.
83. Новиков, А.М. Как работать над диссертацией: пособие для начинающего педагога-исследователя / А.М. Новиков. – М.: Изд-во «Эгвес», 2003. – 104 с.
84. Нургатина, О.В. Психолого-педагогическое сопровождение подготовки менеджера в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Нургатина Ольга Николаевна. – Казань, 2009. – 23 с.
85. Образцов, П.И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов / П.И.Образцов, О.Ю.Иванова. – Орел: ОГУ, 2005. – 36с.
86. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: Ок. 53000 слов / С.И. Ожегов; Под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. – М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и образование», 2005. – 1200 с.
87. Парыгин, Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. — СПб.: ИГУП, 1999. — 592с.
88. Пассов, Е. И. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе / Е. И. Пассов, В. Б. Царькова. – М.: Просвещение, 1993. – 347 с.
89. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучению иноязычной культуре общения / Е. И. Пассов. – М.: Рус. язык, 2007. – 276 с.

90. Педагогика: Учеб пособие для студентов педагогических институтов / Под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Педагогика, 1983. – 608 с.

91. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учебное пособие для студентов высших учебных заведений/ Под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 288 с.

92. Петерсон, Л.Г. Что значит «уметь учиться» / Л.Г. Петерсон, - М., - 2006. - 115 с.

93. Плужникова Ю.А. Опыт реализации концепции предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL): курс «Европейское право (на английском языке)» [Электронный ресурс] // Вестник факультета управления и права Коломенского института (филиала) ФГБОУ ВПО Московский государственный машиностроительный университет (МАМИ). -2015. - № 10. - С. 159-171. - Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25586536>. – Загл. с экрана.

94. Посталюк, Н.Ю. Дидактические условия эффективного использования учебно-познавательных задач в высшей школе: дис. ... канд. пед. наук / Н.Ю. Посталюк. – Казань, 1982. – 213 с.

95. Примерная программа дисциплины «Иностранный язык» (Рекомендуется для социально-гуманитарных, технических, естественнонаучных и экономических направлений подготовки) [Электронный ресурс] / Е. Н. Соловова, Л. Г. Кузьмина, М. А. Стернина, М. В. Вербицкая; под общ. ред. проф. С. Г. Тер-Минасовой. – М.: МГУ, 2009. – 15 с. - Режим доступа: <http://docus.me/d/385880/?page=3#text>. – Загл. с экрана.

96. Прокопьева С. Е., Панина С. В. Кейс метод как средство формирования межкультурной компетенции будущих филологов [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 32. – С. 260–263. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2017/771076.htm>. - Загл. с экрана.

97. Прокофьева О. А. Современные технологии обучения иностранным языкам с позиции преподавателя и студента ГБОУ СПО МО «Ногинского политехнического техникума» // Проблемы и перспективы развития образования: материалы III Междунар. науч. конф. - Пермь: Меркурий, 2013. - С. 25-28.
98. Профессиональные компетенции [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.smartedu.com/index.php?option=com_content&view=article&id=701&Itemid=525.
99. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М.: Когнито-Центр, 2002. – 396 с.
100. Роджерс, К. «Свобода учиться» /Пер. с англ. — М.: «Рефлбук», К.: «Ваклер», 2005. 212 с.
101. Российский энциклопедический словарь: В 2 кн. / Гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 2001.
102. Рощина, Е.В. Функции иностранного языка как учебного предмета в системе обучения в университете / Е.В.Рощина // Иностранные языки на неспециальных факультетах: межвуз. сб.-Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1978. – 39 с.
103. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1971. – 424 с.
104. Садовский В.Н. Системный подход и общая теория систем: статус, основные проблемы и перспективы развития. В кн.: Системные исследования. Методологические проблемы: Ежегодник-1979. - М., 1980. - С. 29-54.
105. Салехова Л.Л. CLIL-интегрированное предметно-языковое обучение: концептуальная идея, преимущества, модели / Л.Л. Салехова, А.В. Данилов // Казанская наука. – 2015. – № 12. – С. 226-229.
106. Сафонова, В.В. Изучение языков межкультурного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В.В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996. – 237 с.

107. Сафонова, В.В. Иностранный язык в двуязычном образовании российских школьников (в школах с углубленным изучением иностранных языков) // Иностранный язык в школе. – 1997. – № 1. – С. 2-7.

108. Сафонова, В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: дис. д-ра пед. наук: 13.00.02 / Сафонова Виктория Викторовна. – М., 1992. – 528 с.

109. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование / В.В. Сериков // Педагогика. - 1994. - № 5. - С. 16-21.

110. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии: монография / В. В. Сериков. - ВГПУ. - Волгоград: Перемена, 1994. - 150 с.

111. Сидоренко А.И., Чуба В.И. Ситуационная методика обучения /А.И. Сидоренко, В.И. Чуба. - Киев: Центр инноваций и развития, 2001. - 192 с.

112. Сидоренко Т. В. Интегрированное предметно-языковое обучение и его перспективы в российских технических вузах / Т.В. Сидоренко, С.В. Рыбушкина // Образование и наука. – 2017. – Т. 19, № 6. – С. 182–196.

113. Сильченкова, С.В. Формы и направления педагогического сопровождения [Электронный ресурс] / С.В. Сильченкова // Современные научные исследования и инновации. – 2013. – № 10. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2013/10/27827>. - Загл. с экрана.

114. Сластенин, В.А. Формирование социально активной личности учителя / В.А. Сластенин // Советская педагогика. – 1981. – №4. – С. 76-84.

115. Сластенин, В.А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура функционирования / В.А. Сластенин. – М.: Просвещение, 1978. – 175 с.

116. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Институт лингвистических исследований; Под ред. А.П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз.: Полиграфресурсы, 1999.
117. Современный словарь иностранных слов: ок. 20000 слов. – 3-е изд. 3-е изд. стер. – М.: Рус. яз., 2000. – 742 с.
118. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей [Электронный ресурс] / Е. Н. Соловова. - М. : Просвещение, 2002. - 238, с.: ил., табл.; 22 см. – Режим доступа: <http://bookre.org/reader?file=758612&pg=1>. – Загл. с экрана.
119. Сперанская Г.Л. Возможности применения зарубежных инновационных технологий при обучении иностранным языкам / Г.Л. Сперанская, Д.А. Боровков, Е.З. Шевалдышева // Интеграция и повышение качества образовательных процессов как фактор модернизации экономики и промышленности Союзного государства: материалы Международного научно-практического форума. Минск: БНТУ, 2013. – С. 121-123.
120. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний: психологические основы / Н.Ф. Талызина. – 2-е изд., доп. и испр. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 344 с.
121. Теория и практика педагогического эксперимента [Электронный ресурс]/ Под ред. А.И. Пискунова, Г. В. Воробьева. – М.: Педагогика, 1979. – 208с. – Режим доступа: <https://hum.uch-lit.ru/pedagogika-psihologiya/piskunov-a-i-vorobev-g-v-teoriya-i-praktika-pedagogicheskogo-eksperimenta-onlayn>. - Загл. с экрана.
122. Томин, Н.А. Практикум по педагогике / Н.А. Томин, Н.М. Яковлева. – Челябинск: ЧГПИ, 1986. – 99 с.
123. Усова, А.В. Критерии качества знаний: лекции для учителей и студентов педагогических вузов / А.В. Усова. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ «Факел», 1995. – 22 с.
124. Учебник в обновляющейся школе // Сборник научных трудов; Под ред. Ю.А. Дика, А.В. Хуторского. – М., 2002. – 488 с. – С. 141.

125. Филипович И.И. Предметно-языковое интегрированное обучение. Новый шаг в развитии компетенций [Электронный ресурс] / И.И. Филипович // Научный вестник ЮИМ. – 2015. – №4. – С. 74-78. – Режим доступа: <https://www.uimjournal.com/jour/article/view/79/80>. – Загл. с экрана.

126. Филология в современном мире информационных технологий [Электронный ресурс] / О.К. Мусраумова, Т.В. Пяткова // Материалы Межвузовской студенческой конференции, посвященной 20-летию Конституции Республики Казахстан. Т.3. - Петропавловск: СКГУ им. М. Козыбаева. - 2015. – С. 265-266. – Режим доступа: <http://repository.nkzu.kz/4977/>. – Загл. с экрана.

127. Философская энциклопедия / Под ред. Константинова Ф.В. – М.: Наука, 1970. – 620 с.

128. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред.: Л.Ф. Ильичёв, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Советская Энциклопедия, 1983. – 840 с.

129. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. - СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 512с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).

130. Халяпина Л.П. Трансформация концепта «языковая личность» в теории и методике обучения иностранным языкам [Электронный ресурс] / Л. П. Халяпина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2006. – № 7. – С. 91-102. - Режим доступа: <https://booksc.org/book/33561701/a0d7a9>. - Загл. с экрана.

131. Хуторской А.В. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327 с.

132. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. образование. – 2001. – №2. – С. 58-64.

133. Цеунов, К.С. Формирование межкультурной компетенции будущих специалистов по связям с общественностью: дис. ... канд. пед. наук: наук: 13.00.08 / Цеунов Константин Сергеевич. – Челябинск, 2013. – 189 с.

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

135. Шишов, С.Е. Компетентностный подход в образовании: прихоть или необходимость / С.Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. - № 2. - С. 58-62.

136. Шепель, В.М. Управленческая антропология: человековедческая компетентность менеджера / В.М. Шепель. – М.: Народное образование, 2000. – 544 с.

137. Шульгина Е.М. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов посредством технологии веб-квест (туристский профиль). – Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2015. – 340 с.

138. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов./ А.Н. Щукин. - М.: Филоматис, 2004.- 416с.

139. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин, — М.: МОДЭК, 2001. — 417 с.

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

141. Юрасова, Е.С. CLIL технология на уроках английского языка / Е.С. Юрасова, Е.А. Горбачева // Царскосельские чтения. – 2015. – № XIX. Т.1.– С. 359-362.

142. Якаева Т.И. История возникновения и развития CLIL за рубежом / Т.И. Якаева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 7-2. С. 120-123.

143. Якиманская И.С. Основы личностно-ориентированного образования / И.С. Якиманская. – М.: «БИНОМ. Лаборатория знаний», 2011. – 224 с.

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

145. Яковлев, Е.В., Яковлева Н.О. Сопровождение как педагогический феномен // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2010. – № 4. – С. 74-83.

146. Яковлев, Е.В., Яковлева, Н.О. Педагогическая концепция / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

147. Яковлев, И.П. Ключи к общению. Основы теории коммуникаций / И.П. Яковлев. – СПб.: «Авалон», «Азбука-классика», 2006. – 240 с.

148. Яковлева, Н.М. Исследовательский метод в теории и практике обучения / Н.М. Яковлева // Методы и их диалектические функции. – Челябинск: Челябинский государственный педагогический институт, 1978.

149. Яковлева, Н.М. Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности / Н.М. Яковлева. – Челябинск: Челябинский государственный педагогический институт, 1991. – 128 с.

150. Яковлева, Н.О. Сопровождение как педагогическая деятельность // Вестник ЮУрГУ. – 2012. – № 4. – С. 46-49.

151. Яковлева, Н.О. Теоретико - методологические основы педагогического проектирования: монография / Н.О. Яковлева. – М., 2002. – 2002. – 239 с.
152. Baker, C. Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education / C. Baker, S. P. Jones. - Clevedon, Avon, UK: Multilingual Matters, 1998. – 758 p.
153. Ball, Ph. Article: What is CLIL? / Ph. Ball // Onestopenglish. – 2002. Access from: <http://www.onestopenglish.com/clil/methodology/articles/article-what-is-clil/500453.article>.
154. Baxter, L.A. Relationships as dialogues / L.A. Baxter // Personal Relationships. – 2004. – Vol. 11. – P. 1-22.
155. Bentley, K. The TKT Course: CLIL Module. / K. Bentley. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – P. 7.
156. Bloom, B.S. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals / B.S. Bloom, D.R. Krathwohl, B. B. Masia. - Longman, 1984. – 196 p.
157. Bruner, J.S. Explaining and interpreting: Two ways of using mind // Harman G. (ed.). Conceptions of the human mind: Essays in honor of George A. Miller. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Ass., 1993. - P. 123–137.
158. Canale, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. – 1980. – №1. – P. 1-47.
159. Coyle, D. CLIL: Content and Language Integrated Learning / D. Coyle, Ph. Hood, D. Marsh. – Cambridge University Press, 2010. – 182 p.
160. Coyle, Do. Supporting Students in Content and Language Integrating Contexts: Planning for Effective Classrooms / Do Coyle // Learning Through a Foreign Language – Models, Methods and Outcomes; Masih, John (ed.). - London: Centre of Information on Language Teaching and Research (CILT), 1999. – P. 46-62.
161. Cummins, J. BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinctio / J. Cummins. - The University of Toronto. – 2008. – P. 2-6.

162. Cummins, J. *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy* / J. Cummins. - San Diego, CA: College-Hill Press, 1984.

163. Cummins, J. *Metalinguistic development of children in bilingual education programs: Data from Irish and Canadian Ukrainian-English programs* / J. Cummins // *Aspects of Bilingualism*. - Columbia: Hornbeam Press, 1978. - P. 29-40.

164. Cummins, J. *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students* / J. Cummins // *Schooling and language Minority Students. A Theoretical Framework*. – Los Angeles, CA, 1981.

165. Dale, L. *CLIL Activities: A Resource for Subject and Language Teachers* / L. Dale, R. Tanner. – Cambridge: Cambridge University Press, 2012. – 304 p.

166. Dalton-Puffer, C. *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms* / C. Dalton-Puffer. – Amsterdam: Benjamins, 2007. – 330 p.

167. Harrop E. *Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and possibilities* / E. Harrop // *Encuentro*. - № 21. - 2012. - P. 57-70.

168. Huitt, W. *Bloom et al.'s taxonomy of the cognitive domain [Electronic resource]* / W. Huitt // *Educational Psychology Interactive*. – Valdosta, GA, 2011. – Access from: <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cognition/bloom.html> [pdf].

169. Johnson, K. *Designing Language Teaching Tasks* / K. Johnson. – Macmillan Heinemann, 2003. – 196 p.

170. Kovacs, J. *CLIL – Early competence in two languages. The world at their feet: Children's early Competence in Two Languages through Education* / J. Kovacs. - Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, 2014. - P.15-97.

171. Maljers, A. Windows on CLIL: Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight / A. Maljers. - European Platform for Dutch Education, 2007. – 178 p.
172. Marsh, D. CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential / D. Marsh. - Brussels: European Commission, 2002.
173. Mehisto, P. Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education / P. Mehisto, D. Marsh, M. J. Frigols. - Oxford: Macmillan, 2008. – 240 p.
174. Meyer, O. Introducing the CLIL-Pyramid: Key Strategies and Principles for Quality CLIL Planning and Teaching / O. Meyer // Basic issues in EFL-Teaching and Learning. – 2010. – P. 11–29.
175. Piaget, J. The growth of logical thinking from childhood to adolescence: An essay on the construction of formal operational structures / J. Piaget, B. Inhelder. - N.Y.: Basic Books, 1958. – 356 p.
176. Ruiz de Zarobe, Y. R. Content and Language Integrated Learning: Evidence from research in Europe / Y. Ruiz de Zarobe, R. M. Jimenez-Catalan. - Bristol: Multilingual matters, 2009. – 343 p.
177. Sillars, A.L. Communication: Basic properties and their relevance to relationship research / A.L. Sillars, A.L. Vangelisti. - In A. L. Vangelisti and D. Perlman (Eds.), The Cambridge Handbook of Personal Relationships. – New York: Cambridge University Press, 2006. – P. 331-351.
178. Van Lier, L. The Classroom and the Language Learner / Leo van Lier. - London: Longman, 1988. - 262 p.
179. Zaripova R.R. Pedagogical experiment of implementing the Russian-English CLIL (content and language integrated learning) model in higher education [Electronic resource] // Modern problems of science and education. – 2014. – № 6. - The electronic version of the printing publication. – Access from «science-education.ru».

Приложение I
Европейская система уровней владения иностранным языком CEFR
(Common European Framework of Reference)

А Элементарное владение (Basic User)	A1 Уровень выживания (Breakthrough)	Понимание	Аудирование	Понимает отдельные знакомые слова и очень простые фразы в медленно и четко звучащей речи в ситуациях повседневного общения, когда говорят о семье и ближайшем окружении.
			Чтение	Понимает знакомые имена, слова, а также очень простые предложения в объявлениях, на плакатах или каталогах.
		Говорение	Диалог	Принимает участие в диалоге, если собеседник повторяет по просьбе в замедленном темпе свое высказывание или перефразирует его, а также помогает сформулировать то, что пытаются сказать. Может задавать простые вопросы и отвечать на них в рамках известных или интересующих тем.
			Монолог	Умеет, используя простые фразы и предложения, рассказать о месте, где живет, и людях, которых знает.
	Пись	Письмо	Умеет писать простые открытки, заполнять формуляры, вносить свою фамилию, национальность, адрес в регистрационный листок в гостинице.	
	A2 Предпороговый	Понимание	Аудирование	Понимает отдельные фразы и наиболее употребительные слова в высказываниях, касающихся важных для него тем (например, основную информацию о себе и своей семье, о покупках, о месте, где живет, о работе). Понимает, о чем идет речь в простых, четко произнесенных и небольших по объему сообщениях и объявлениях.
Чтение			Понимает очень короткие простые тексты. Может найти конкретную, легко предсказуемую информацию в простых текстах повседневного общения: в рекламах, проспектах, меню, расписаниях. Понимает простые письма личного характера.	

	Говорение	Диалог	Умеет общаться в простых типичных ситуациях, требующих непосредственного обмена информацией в рамках знакомых тем и видов деятельности. Может поддерживать предельно краткий разговор на бытовые темы, и все же понимает недостаточно, чтобы самостоятельно вести беседу.
		Монолог	Может, используя простые фразы и предложения, рассказать о своей семье и других людях, условиях жизни, учебе, настоящей или прежней работе.
		Письмо	Умеет писать простые короткие записки и сообщения. Может написать несложное письмо личного характера (например, выразить кому-либо свою благодарность за что-либо).

В Самостоятельное владение (Independent User)	В1 Пороговый уровень (Threshold)	Понимание	Аудирование	Понимает основные положения четко произнесенных высказываний в пределах литературной нормы на известные темы, с которыми приходится иметь дело на работе, в школе, на отдыхе и т.д. Понимает, о чем идет речь в большинстве радио- и телепрограмм о текущих событиях, а также передач, связанных с личными или профессиональными интересами. Речь говорящих должна быть при этом четкой и относительно медленной.
			Чтение	Понимает тексты, построенные на частотном языковом материале повседневного и профессионального общения. Понимает описание событий, намерений в письмах личного характера.
		Говорение	Диалог	Умеет общаться в большинстве ситуаций, возникающих во время пребывания в стране изучаемого языка. Может без предварительной подготовки участвовать в диалогах на знакомую/интересующую тему.
			Монолог	Умеет строить простые связные высказывания о своих личных впечатлениях, событиях, рассказывать о мечтах, надеждах, желаниях. Может кратко обосновать и объяснить свои взгляды и намерения. Может рассказать историю или изложить сюжет книги или фильма и выразить к этому свое отношение.
		Пись	Письмо	Умеет писать простые связные тексты на знакомые или интересующие темы. Умеет писать письма личного характера, сообщая в них о своих личных переживаниях и впечатлениях.
		В2 Пороговый продвинутый	Понимание	Аудирование
	Чтение			Понимает статьи и сообщения по современной проблематике, авторы которых занимают особую позицию или высказывают особую точку зрения. Понимает современную художественную прозу.
	Говорен		Диалог	Умеет без подготовки довольно свободно участвовать в диалогах с носителем изучаемого языка. Умеет принимать активное участие в дискуссии по знакомой проблеме, обосновать и отстаивать свою точку зрения.

		Монолог	<p>Может понятно и обстоятельно высказываться по широкому кругу интересующих его вопросов. Может объяснить свою точку зрения по актуальной проблеме, высказывая все аргументы «за» и «против».</p>
	Письмо	Письмо	<p>Умеет писать понятные подробные сообщения по широкому кругу интересующих его вопросов. Умеет писать эссе или доклады, освещая вопросы или аргументируя точку зрения «за» или «против». Умеет писать письма, выделяя те события и впечатления, которые являются для него особо важными.</p>

С Свободное владение (Proficient User)	C1 Уровень профессионального владения (Effective Operational Proficiency)	Понимание	Аудирование	Понимает развернутые сообщения, даже если они имеют нечеткую логическую структуру и недостаточно выраженные смысловые связи. Почти свободно понимает все телевизионные программы и фильмы.
			Чтение	Понимает большие сложные нехудожественные и художественные тексты, их стилистические особенности. Понимает специальные статьи и технические инструкции большого объема, даже если они не касаются сферы его деятельности.
		Говорение	Диалог	Умеет спонтанно и бегло, не испытывая трудностей в подборе слов, выражать свои мысли. Речь отличается разнообразием языковых средств и точностью их употребления в ситуациях профессионального и повседневного общения. Умеет точно формулировать свои мысли и выражать свое мнение, а также активно поддерживать любую беседу.
			Монолог	Умеет понятно и обстоятельно излагать сложные темы, объединять в единое целое составные части, развивать отдельные положения и делать соответствующие выводы.
		Письмо	Письмо	Умеет четко и логично выражать свои мысли в письменной форме и подробно освещать свои взгляды. Умеет подробно излагать в письмах, сочинениях, докладах сложные проблемы, выделяя то, что представляется наиболее важным. Умеет использовать языковой стиль, соответствующий предполагаемому адресату.
	C2 Уровень владения в совершенстве (Mastery)	Понимание	Аудирование	Свободно понимает любую разговорную речь при непосредственно или опосредованном общении. Свободно понимает речь носителя языка, говорящего в быстром темпе, если есть возможность привыкнуть к индивидуальным особенностям его произношения.
			Чтение	Свободно понимает все типы текстов, включая тексты абстрактного характера, сложные в композиционном или языковом отношении: инструкции, специальные статьи и художественные произведения.
		Говорение	Диалог	Может свободно участвовать в любом разговоре или дискуссии, владеет разнообразными идиоматическими и разговорными выражениями. Бегло высказывается и умеет выражать любые оттенки значения. Если возникают трудности в использовании языковых средств, умеет быстро и незаметно для окружающих перефразировать свое высказывание.
			Монолог	Умеет бегло свободно и аргументировано высказываться, используя соответствующие языковые средства в зависимости от ситуации. Умеет логически построить свое сообщение таким образом, чтобы привлечь внимание слушателей и помочь им отметить и запомнить наиболее важные положения.
		Письмо	Письмо	Умеет логично и последовательно выражать свои мысли в письменной форме, используя при этом необходимые языковые средства. Умеет писать сложные письма, отчеты, доклады или статьи, которые имеют четкую логическую структуру, помогающую адресату отметить и запомнить наиболее важные моменты. Умеет писать резюме и рецензии как на работы профессионального характера, так и на художественные произведения.

Приложение II
Входной тест

TEST 1

Fairy tales; not just for kids

Lead in: Fairy tales

Jack and the Beanstalk	Little Red Riding Hood	The Three Little Pigs
Beauty and the Beast	Rapunzel	Cinderella
Snow White	Hansel and Gretel	

Task 1: Fairy tale quiz. Choose the correct answers with a partner.

- 1) Who says 'I'll huff and I'll puff and I'll blow your house down'?
A) a giant B) a wolf C) a witch
- 2) Snow White eats a poisoned:
A) apple B) orange C) banana
- 3) Hansel and Gretel find a house made of:
A) gold B) sweets C) straw
- 4) Cinderella wears shoes made of:
A) glass B) gold C) silk
- 5) Rapunzel has very long:
A) nails B) eyelashes C) hair

Task 2: Listen to the extract and complete the text.

Don't you think books _____ thing in the world? _____ a time in my life when I wasn't reading a book. I still have memories of being in my _____ when I was about five years old. I have been a bit of a bookworm since then. You'll _____ with my head buried in a book. I _____ of books. Novels are great _____ know other worlds and cultures. A good book is one where you never want the _____. I also like autobiographies because I think it's _____ about people's lives. Encyclopedias are cool too – you can learn everything about everything in these. I still prefer books _____. Books need to be in your hand and _____.

Task 3: Reading comprehension. Read the text followed by 5 questions. Choose the best answer for each question. Only ONE variant is possible.

TEXT

According to the scientific definition in the literature, a fairy tale - "an epic literary genre, a narrative of some magical or adventurous events that has a clear structure: the beginning, the middle and the ending." From any tale the reader must learn some lesson, morality.

Things happen in fairy tales that can't happen in ordinary life. For example, a princess sleeps for a hundred years, mirrors talk, pumpkins become carriages. The word we use to describe the events that happen in fairy tales is magical.

Fairy tales divided into copyright and folk. Already from the names it is clear that the author's - fairy tales, which were written by a specific famous storyteller, and folk - those that do not have one author. Folk tales are passed from mouth to mouth from generation to generation, conveying their experience and wisdom to the next generation and the original author is not known to anyone.

In addition to the above classification, fairy tales still divided into animal tales and wonder tales. Animal tales are perhaps the oldest of all folktales. Talking animals appear in many folktales of the world. For example, "The Three Little Pigs" and "Little Red Riding Hood". Wonder tales (also known as fairy tales) are the best known of the traditional folktales. It can be narratives about heroes and fantastic creatures, tales of unusual objects and various tests that are overcome by magic. They are stories of supernatural wonders typically depicting the conflict between good and evil. Must be present a negative hero, who in the final will be defeated. As a rule, in the final, the characters marry and live happily ever after. For example, "Snow White and the Seven Dwarfs", "Sleeping Beauty" and others.

Whatever the fairy tale is - author's, folk, magical or narrating about animals - it will necessarily teach the reader something. The most interesting is that it does not matter who reads the story. Both adults and children will certainly learn something useful from it.

1. What is a fairy tale?

- a. A story that is based in history
- b. A story that always has fairies as characters
- c. A story with fantastic and wondrous characters, where just about anything can happen
- d. A type of story originally invented by Walt Disney

2. A fairy tale might have which of the following elements?

- a. Elves, goblins, dragons, witches, and children
- b. A happy ending
- c. A sad ending
- d. All of the above

3. Fairy tales are important because?

- a. They spark our imaginations
- b. They explain history
- c. They help us pass tests
- d. They force adults to tell the truth

4. Fairy Tales appear in which of the following cultures?

- a. Native and primitive
- b. Western and Eastern
- c. Modern and ancient
- d. All cultures

5. Which of the following is a difference between a folk tale and a fairy tale?

- a. A folk tale has a moral, but a fairy tale does not
- b. A folk tale has a community of authors, but a fairy tale is written by an individual
- c. A folk tale never involves the wondrous, but a fairy tale always does
- d. A folk tale is a story for adults, but a fairy tale is for children

Task 4: Vocabulary. Location and characters.

Put these words and expressions in the correct place.

Bear Beautiful By the side of a lake/ river Cruel Giant Generous Godmother	Good-looking Handsome In a land far, far away In a palace In the mountains / desert Long hair On the top of a mountain	Prince Sad Stepmother Ugly Unhappy Witch
--	--	---

Location	Characters
Appearance	Personality

Task 5: Grammar

- These pictures are supposed ... by Picasso.
a) to be painted b) to paint c) painted d) painting
- It's ... late to go to see her.
a) enough b) too c) such d) as
- It's high time ... to leave.
a) we b) for us c) to us d) as we
- I won't get free early ... I'll try to call on you.
a) if b) unless c) until d) but
- ... you disagree with her, don't cry.
a) Even if b) While c) For d) Since
- ... your hands who's ready!
a) Raise b) Rise c) Having raised d) To rise
- What made such a clever pupil ... so many mistakes?
a) make b) do c) to make d) to do

8. They'd better take the next turning to the left to get to the railway station, ...?
a) don't they b) do they c) wouldn't they d) hadn't they
9. ... the work we were free.
a) Doing b) Done c) Having done d) After to do
10. ... poems by heart is the best way to train your memory.
a) Learn b) For learning c) Learning d) Having learnt
11. Take care of your hair ... to look nice.
a) as they b) for its c) for them d) for it
12. If you ... more attentive you wouldn't have missed her.
a) are b) was c) had been d) have been
13. The road is wet. It
a) may have been raining b) must have been raining c) was rain d) can rain
14. The figures which she was dictating are of great importance. You ... to her.
a) could have listened b) must hear c) should hear d) might have listened
15. If you didn't want to forget their new phone number you ... written it down.
a) must b) should c) had to d) should have
16. ... we were told to buy the tickets we must hurry up.
a) As b) So c) When d) All
17. By 5 o'clock tonight we ... our exams.
a) had passed b) have passed c) will pass d) will have passed
18. ... news shocked everyone.
a) The latest b) The last c) A good d) Such a
19. Nobody ... Nick could explain the meaning of the word.
a) but b) and c) either d) of
20. His ... brother goes in for sports.
a) elder b) old c) older d) the eldest

ИТОГОВЫЙ ТЕСТ

Final Test
Writing a story

Task 1: Listen to the extract and complete the text.

Literature is one thing that _____. I have loved _____ since I was very small. I don't know what I would do in life without novels, poems and plays. _____ how literature can change your life. It educates you, makes you happy, makes you sad, inspires _____ more. I think I'd be a completely different person without it. Literature has been a big influence on my life – perhaps _____ friends. I think literature is really powerful. It can _____ other cultures. Recently, I have _____ Indian literature, in English, of course. The books I read have totally changed my image of India and Indians. My experience has really made me want to read more books _____.

Task 2: Look at the short story and do the exercises to improve your writing skills.**Circle *True* or *False* for these sentences.**

- | | | |
|--|-------------|--------------|
| 1. You should divide your story into clear paragraphs. | <i>True</i> | <i>False</i> |
| 2. In English, we normally write stories using present tenses. | <i>True</i> | <i>False</i> |
| 3. It's a good idea to use direct speech ('Go away!') to make your story more interesting. | <i>True</i> | <i>False</i> |
| 4. When characters in the story speak, you should use inverted commas ('.....'). | <i>True</i> | <i>False</i> |
| 5. You shouldn't use humor in a story. | <i>True</i> | <i>False</i> |
| 6. The reader of your story will enjoy a surprising or funny ending. | <i>True</i> | <i>False</i> |

Read the text, paying attention to the tips and do task 2 above.

The English Exam

Dimitri woke up at 7:00 a.m. He had been chatting with a friend on the computer until nearly midnight the previous night so he was feeling quite tired but also rather nervous because this was the day of an important English exam at school. Dimitri had been studying very hard for this exam for the previous two weeks so he thought he had a good chance of passing it.

While Dimitri was travelling to school on the bus, he remembered that he had forgotten to take his wallet with him so he didn't have any money to buy lunch. Just after this, his friend Lucas got on the bus.

'Can I borrow some money, Lucas?' asked Dimitri. 'Sure, no problem,' replied Lucas. 'Here you go.'

The two boys did the English exam. While they were having lunch, Dimitri asked Lucas if he thought the exam had been difficult. Lucas smiled and picked up the slice of chocolate cake that he was eating.

'It was so easy! It was a piece of cake!' said Lucas, smiling.

Top Tips for writing

1. Your story should have a clear beginning, middle and end.
2. Use clear paragraphs.
3. Use a variety of narrative tenses.
4. Use direct speech or indirect speech when the characters talk.

Task 3. Check your understanding: multiple choice

Circle the best word to complete these sentences.

1. When Dimitri woke up he felt annoyed with his friend / tired and a bit anxious.
2. He thought he was unprepared / well prepared for the exam.
3. Dimitri realized he didn't have his wallet when he was on the bus / in the exam.
4. His friend Lucas lent him some money / bought him lunch.
5. Lucas thought the exam was easy / difficult.
6. If you want to say something is easy in English, you can say it is 'a piece of cake / bread '.

Task 4. Check your writing: matching – tenses

Match the example sentence with the purpose (and tense).

Example sentences	Purposes and tenses
1 The sun was shining and the birds were singing.	a. a completed action before a time in the past (Past perfect)
2 I was having a shower when she called.	b. something that started and continued until a time in the past (Past perfect continuous)
3 I saw that film last week.	c. setting the scene (Past continuous)
4 I had been waiting for nearly an hour when he finally arrived.	d. a finished action at a specific time in the past (Past simple)
5 She had seen that boy somewhere before.	e. an action that was in progress when there was an interruption (Past continuous and past simple)

Task 5: Writing.

You are going to write a short story of between 160 -180 words in length. The story **must** begin with the following sentence:

“While Jane was having breakfast, she knew that this was going to be a very important day in her life.”

Plan your story using the following questions:

1. How old is Jane and where does she live? Are there any other characters in this story?
2. Why is Jane’s day so important? Is she going to take part in a competition, get married, take an exam, meet somebody or do something else?
3. Will Jane or any other character speak in your story?
4. What had Jane been doing before the first sentence of this story? What tense or tenses will you use when you write about this?
5. How will the story continue after the first sentence?
6. How many paragraphs will your story have?

7. Don't forget to write the title.

Now write your story. **Make sure your story has between 160 – 180 words.**

While Jane was having breakfast, she knew that this was going to be a very important day in her life.

THE KEYS (FINAL TEST)**Task 1:**

1. makes me very happy
2. books of all kinds
3. It's amazing how
4. you and so much
5. as much as my
6. help us understand
7. read a lot of
8. from other countries

Task 2:

1. True
2. False
3. True
4. True
5. False
6. True

Task 3:

1. tired and a bit anxious
2. well prepared
3. on the bus
4. lent him some money
5. easy
6. cake

Task 4:

1. c
2. e
3. d
4. b
5. a

Task 1: 2 балла за каждый правильный ответ.

Максимальное количество баллов – 16б.

Task 2-3: 2 балла за каждый правильный ответ.

Максимальное количество баллов – 24б.

Task 4: 2 балла за каждый правильный ответ.

Максимальное количество баллов – 10б.

Task 5:

Оформление истории – 5 баллов.

Содержание 15 баллов.

Максимальное количество баллов – 70б.

Приложение III
Комплекс заданий

Oscar Wilde

Warm-up activity: Fairy tale quiz. Choose the correct answer with a partner

1) What kind of bird is the character from Oscar Wilde's fairy tale "The Happy Prince"?

- A Sparrow
- B Swallow
- C Hummingbird
- D Nightingale



2) How does the nightingale from Oscar Wilde's story 'The Nightingale and the Rose' find a red rose for the poor student?

- A It paints a white rose with its blood
- B It steals one
- C It travels through many countries and dies from exhaustion
- D It prays to God and He sends one



3) What happens to the beautiful garden of the giant when he builds a wall to keep children off in Oscar Wilde's fairy tale 'The Selfish Giant'?

- A There is no more sunshine in the garden, only darkness
- B All the flowers wither and the birds die
- C Eternal winter sets in the garden
- D The small pond dries up and the fish dies



4) What does Hans from Oscar Wilde's fairy tale 'The Devoted Friend' do for a living?

- A He's a doctor
- B He is a musician
- C He is a miller
- D He's a gardener



Task 1. Match the words with the definitions

- | | |
|----------------|--|
| 1) irrevocably | a) in a way that cannot be changed, reversed, or recovered |
| 2) labour | b) to be punished |
| 3) to sentence | c) a secret relationship between two people |
| 4) to perform | d) a very hard work |
| 5) affair | e) to present (a form of entertainment) to an audience |

Task 2. Read the text and fill the gaps. Answer the questions**after the text.**

Oscar Wilde _____ (be) born in Dublin, Ireland on 16 October 1854. He went to college there and then continued his studies in Oxford, where in 1878 he _____ (win) a poetry prize. While at Oxford, Wilde became involved in the aesthetic movement. After he graduated, he _____ (move) to London to pursue a literary career. In 1884, he _____ (marry) Constance Lloyd and they _____ (have) two sons. In 1888 he _____ (write) a book of stories for his sons, *The Happy Prince and Other Tales*. He _____ (write) other books of stories, but *The Picture of Dorian Gray* (1890) was his only novel. When it appeared, many people _____ (be) angry, saying that it was a bad book with evil ideas. But Wilde did not agree that books could be bad or evil. **“Books are well written or badly written. That is all”**, he wrote.



Wilde at Oxford (April, 1876 – age 22)

His greatest talent _____ (be) for writing plays, and he produced extremely popular comedies including *Lady Windermere's Fan* (1892), *An Ideal Husband* (1895) and *The Importance of Being Earnest* (1895). *Salomé*, which was **performed** in Paris in 1896.

Drama and tragedy marked Wilde's private life. He _____ (marry) in 1884, but in 1891 Wilde _____ (begin) a homosexual **affair** with Lord Alfred Douglas. In April 1895, Wilde _____ (be) prosecuted and _____ (imprison) for homosexuality. He was **sentenced** to two years of hard **labour**. Regrettably, his mother _____ (die) while he _____ (be) still in jail.



Wilde and Lord Alfred Douglas

In 1897, after being released from Prison with his health **irrevocably** damaged and his reputation _____ (ruin). He spent the rest of his life in Europe. He wrote 'The Ballad of Reading Gaol' in 1898, a poem inspired by his prison experience. He _____ (die) in Paris on the 30th of November in 1900, three years after leaving prison.

Task 3: Multiple Choice Questions. Choose the right variant.

1. When was Oscar Wilde born?

A 1564 B 1895 C 1854 D 1761

2. What literary movement was Oscar Wilde devoted to?

A Aesthetic B Renaissance C Naturalism D Modernism

3. Where was Oscar Wilde born?

A England B Ireland C Scotland D Wales

4. How many novels did Oscar Wilde write?

A 12 B 3 C 8 D 1

5. Which of these fairy tales was NOT written by Oscar Wilde?

A The Happy Prince

B The Nightingale and the Rose

C Little Red Riding Hood

D The Selfish Giant

Task 4: Tell about Oscar Wilde using following hints below.

Irish, writer, In 1854, 2, Aesthetic, “The Picture of Dorian Gray”, was imprisoned, In France, 1900



Monument to Oscar Wilde in Dublin



Wilde's tomb in France




The Happy Prince

Task 5: Watch an animated video The Happy Prince and do the following activities.

Are the following statements true or false? Write T for True and F for False.

1.	Once upon a time, a beautiful statue stood in the middle of a town park.	
2.	His eyes and his belt were ornamented with precious gemstones.	
3.	The swallow was left behind because it had got lost.	
4.	The family of the sick child couldn't afford the medicine she needed.	
5.	The swallow took the ruby from the Prince's dagger to the poor writer.	
6.	The swallow dropped the prince's last remaining eye into the girl's hand.	
7.	The swallow refused to fly south because he wanted to stay by the prince and be his eyes.	
8.	As more and more people became happy, the prince's body grew more and more beautiful.	
9.	When the villagers threw the statue into the fire, the prince's heart did not melt.	
10.	God told the angel to bring him the dead swallow and the prince's heart.	

Task 6: Watch the video again and answer the following questions

1. Where did the Happy Prince's statue stand?	
2. Why hadn't the swallow gone south with the other birds?	
3. Why was the Prince sad?	
4. What did the swallow carry to the sick child's house?	
5. Who did the Prince give the gemstones from his eyes to?	
6. Why did the swallow finally decide not to fly south?	
7. Who received the gold leaf that covered the Prince's body?	
8. Why did the swallow thank and kiss the Prince?	
9. What did the villagers decide to do with the statue? Why?	
10. Does the story have a happy ending?	

Task 7: Reading and sequencing the main events in The Happy Prince

Now read the text on the following page, and check your answers to Exercise 6.

Book Summary

The fairytale begins with the description of The Prince who was on a high pole in the city. He was beautiful and had two sapphires instead of his eyes and was covered in gold. He held a sword in his arm and on the handle there was a ruby.

It was hard to walk next to the statue without looking at it. The statue provoked admiration because of the happiness and beauty he was radiating. He seemed as a wish that came true.

In the meantime, swallows began their moving and a swallow fell behind and fell in love with a Reed. It was a true love which started in spring and lasted the whole summer. Even though the swallow was being warned that the Reed is poor he did not want to abandon him.

When he realized that the Reed wasn't like him Swallow went far away to see the magnificent Pyramids. After a whole day of flying, it began to be dark and the Swallow found a place to sleep. Then he saw the statue of The Prince and settled in between his feet.

At that moment, a drop of water fell on him. It wouldn't be a strange thing if the weather was bad, but it wasn't so the little swallow didn't know where the water came from. He realized that the statue can't protect him he decided to fly away but then he saw the teary eyes of The Prince.

The little Swallow couldn't quite figure out why The Happy Prince was sad and he explained to him that he did not know about tears when he was alive. The Prince starts to talk about how he saw in an alley a poor seamstress which was making a dress while her ill son was lying in bed. Because they were poor the only help his mother could provide him was some water from the river.

The Prince asked Swallow to take a ruby from his sword and give it to the poor woman. The Swallow said yes and he stayed another night with the Prince. When he came back he confessed that he felt the warmth and the Prince told him that it was because he did a good deed.

The next night Swallow wanted to go to Egypt but the Prince asked him to stay another night. The Swallow told him that he should leave but then Prince told him a story about a hungry boy on an attic. Since he did not have his ruby he told the Swallow to take a sapphire and give it to the boy and the other one to a poor girl.

The Prince was completely blind and the Swallow could not leave him now and even though it was getting colder and colder he stayed with the Prince and told him stories about Egypt. The Prince asked him to fly over the town and tell him what he will see. After he came back he told him that he saw a lot of poverty. The Prince told him to take a leaf of gold from his body and carry it to the poor.

The Prince looked lifeless and gray and the Swallow died because of the cold. Since the statue lost its beauty they liquated him. His lead heart was liquated so they threw it away with the Swallow. God told his angels then to bring him their two favorite things from the city and one angel brought him the heart and the dead bird. God told him that he did well and that the birdy will sing while the Prince will be celebrating him.

Task 8: Discussion

Fairy tales often end with a moral interpreting the story. Read the morals below and choose the ones that refer to *The Happy Prince* and answer the questions



1. Good deeds are never rewarded.



2. The rich should sacrifice their wealth for the poor.



3. One should always think of his own interests first.



4. Many hands make light work.

a. Do you think they can be applied to the life of today as well?

b. Why and in which cases?

Home task:

<p>Project You are going to find out about other fairy tales by Oscar Wilde</p>	
<p>Plan Choose and read a fairy tale, find out about the place and main characters, the plot and the ending, the moral of the story</p>	<p>Prepare Write down information in your reading log and find a picture that can help you to explain the moral of the story</p>
<p>Research Find information about a fairy tale using the library or the internet</p>	<p>Present your material Present your completed project to your group and teacher</p>

