



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

На правах рукописи

**ЯРЁМЕНКО АЛЁНА СЕРГЕЕВНА**

**ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ**  
**КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ**  
**ФАКУЛЬТЕТОВ**

**Направление подготовки 44.04.01. Педагогическое образование**

Теория и практика преподавания иностранных языков в высшей школе

**Диссертация на соискание академической степени магистра**

Проверка на объем заимствований:  
71,21 % авторского текста

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

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

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

*Быстрой*

**Челябинск**  
**2021**

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	3
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ</b> .....	11
1.1 Уточнение понятия «лексическая компетенция» в рамках ФГОС ВО 3++.....	11
1.1.2 Понятие интеракции и проблема возникновения интерактивных форм обучения .....	17
1.1.3 Понятие интерактивных форм обучения .....	25
1.2 Модель формирования лексической компетенции у студентов языковых факультетов .....	39
1.3 Педагогические условия функционирования модели формирования лексической компетенции у студентов языковых факультетов.....	43
<b>Выводы по первой главе</b> .....	50
<b>ГЛАВА 2. АПРОБАЦИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ РАБОТЫ ПРИ РАЗВИТИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ</b> .....	52
2.1 Цели, задачи и этапы опытно-экспериментальной работы.....	52
2.2 Ход и результат опытно-экспериментальной работы по применению модели формирования лексической компетенции у студентов языковых факультетов .....	56
<b>Выводы по второй главе</b> .....	82
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	85
<b>СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ</b> .....	88
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ 1</b> .....	107
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ 2</b> .....	112

## ВВЕДЕНИЕ

Образование XXI века предполагает наличие у выпускников вузов сформированные компетентности, навыки мобильности и самостоятельности. При этом предполагается, что обучаемые способны к саморазвитию в течение всей жизни. В настоящее время Национальная доктрина образования РФ (от 4 октября 2000г. № 751) содержит следующие цели и задачи современного образования:

- всестороннее и своевременное развитие молодого поколения;
- развитие навыков самообразования личности;
- непрерывность образования в течение жизни.

В настоящее время в Федеральном Государственном Образовательном стандарте (ФГОС ВО 3++) отмечается, что знание иностранных языков является неотъемлемой частью практической и интеллектуальной деятельности человека [115].

Поскольку знание языков открывает новые горизонты в профессиональной деятельности, то формирование коммуникативной компетенции приобретает особую важность для карьерного роста специалиста. Ученые-исследователи подчеркивают системно-образующую роль коммуникативной компетенции, а именно лексической компетенции, которая позволяет в дальнейшем выстраивать коммуникацию и способствует социально-культурному развитию личности.

Вопросам формирования лексической компетенции в процессе профессиональной подготовки кадров необходимо уделять действительно особое внимание. Потребность в формировании лексической компетенции обусловлена заинтересованностью рынка труда в конкурентоспособности специалистов, которые могли бы оперативно распространять научно-технический опыт с целью его практического воплощения. Всемирная коллаборация специалистов позволяет в ускоренном темпе ориентировать общество на гуманизацию и демократизацию всех сфер его жизнедеятельности.

Так, современным обществом востребована личность, способная к решению коммуникативных задач; личность, способная сотрудничать и конкурировать на рынке труда. Поэтому возникает необходимость не только в формировании лексической компетенции, но и в развитии навыков сотрудничества, которые формируются в ходе интерактивного обучения.

Сущность, функции интерактивного обучения, закономерности его развития, место в профессиональной деятельности рассмотрены такими зарубежными учеными как Дж. Мидом, Г. Блумером, А. Строссом, Т. Куном, Т. Партлендом и др. Отечественные исследователи также внесли вклад в рассмотрении понятия интеракции: Н.Н. Богомолова, Ю.Н. Емельянов, Б.Ф. Ломов, Р.С. Немов, Л.А. Петровская, И.М. Сирота, С.А. Сидоров, Е.В. Коротаяева, О.А. Козырева и др.

Сегодня проблема развития лексической компетенции при обучении иностранному языку также вызывает интерес у отечественных и зарубежных исследователей (И.А. Зимняя, Н.И. Гез, Е.И. Пассов, И.Л. Бим, И.Д. Гальскова, Р.П. Мильруд, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, Д. Равен, Д. Хаймс, Дж. Савиньон, Г. Пифо).

В нашем исследовании при формировании лексической компетенции на занятии иностранного языка рассматривались различные социальные формы интеракции: фронтальная, парная и групповая формы взаимодействия (Т.Л. Чепель, Н.П. Колесник, Р.Ш. Чермокина).

В нашем исследовании сформулирован ряд противоречий на основе изученных ранее требований ФГОС ВО 3++:

- потребность современного социума в высококвалифицированных и конкурентоспособных кадрах, способных к выполнению успешной коммуникативной деятельности, и недостаточная научно-методическая обеспеченность процесса формирования лексической компетенции у студентов в условиях профобразования (социально-педагогический уровень);
- теоретическое истолкование проблемы интерактивного обучения

при формирования лексической компетенции у студентов и реальный уровень возможностей для формирования у студентов данной компетенции (научно-теоретический уровень);

- потребность на практике сформировать лексическую компетенцию у студентов посредством интеракции и недостаточная разработанность данной проблемы (практико-теоретический уровень).

Актуальность и важность проблемы и позволили сформулировать тему исследования: «**Интерактивные формы развития лексической компетенции у студентов языковых факультетов**».

**Цель исследования:** теоретическое обоснование, разработка и апробация модели формирования лексической компетенции у студентов языковых факультетов с применением интерактивного обучения; проверка эффективности педагогических условий функционирования модели формирования лексической компетенции (далее ЛК) у студентов факультета иностранных языков.

**Объект исследования:** процесс преподавания иностранного языка.

**Предмет исследования:** формирование лексической компетенции у студентов языкового факультета, а именно: факультета иностранных языков.

**Гипотеза исследования** базируется на представлении о том, что формирование лексической компетенции у студентов факультета иностранных языков может быть эффективным, если:

- на основе компетентностного и системно-деятельностного подходов будет разработана модель формирования лексической компетенции у студентов при обучении иностранному языку, представленная в виде целостной совокупности взаимосвязанных и согласованных структурных компонентов: целевого, содержательного, деятельностного, результативного;
- будут определены, научно обоснованы и реализованы при обучении иностранному языку педагогические условия функционирования пред-

ложенной модели формирования лексической компетенции у студентов факультета иностранных языков:

1. формирование у студентов положительной мотивации к овладению ЛК;
2. вовлечение студентов в интеракцию, переход обучающихся с объектной в субъектную позицию;
3. организация педагогического взаимодействия с нарастающей степенью самоуправления деятельностью обучающихся.

**Задачи исследования** определены в соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой:

1. проанализировать состояние проблемы формирования ЛК и интерактивного обучения у студентов факультета иностранных языков;
2. разработать модель формирования лексической компетенции у студентов языкового факультета (факультета иностранных языков), основываясь на требованиях компетентностного и системно-деятельностного подходов;
3. определить и опытно-экспериментальным путем проверить педагогические условия функционирования модели формирования ЛК у студентов факультета иностранных языков с точки зрения интерактивных форм обучения.

**Теоретико-методологическая основа** нашего исследования включает:

- компетентностный подход, описывающий условия становления и формирования ключевых компетенций, (И.Я. Зимняя, О.Е. Лебедев, А.В. Хуторской, В.А. Адольф);
- системно-деятельностный подход, включающий в себя механизмы присвоения и реализации личностью лексической компетенции в практико-ориентированной деятельности (А.А. Вербицкий, Т.И. Шамова).

- Также теоретико-методологическая основа строится на идее об организации ЛК у студентов (Г. Пифо, Д. Равен); положения о формировании лексической компетенции у студентов в образовательном процессе (И.Д. Гальсковой, В.В. Сафионовой, Е.Н. Солововой, Р.П. Мильрудом и др.).

Для решения задач и достижения цели научного исследования, мы обратились к комплексу **научно-исследовательских методов**:

- изучение и анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы по исследуемой проблеме, а также нормативно-законодательных актов РФ о высшем образовании; учебной документации и методических пособий по педагогическому образованию (теоретический уровень);
- изучение и обобщение опыта по формированию лексической компетенции у студентов, педагогический эксперимент (констатирующий и формирующий), анкетирование, тестирование, опросы, экспертная оценка, самооценка, прямое и косвенное наблюдение, анализ продуктов учебной деятельности студентов, качественный и количественный анализ результатов опытно-экспериментальной работы (научно-эмпирический уровень);
- статистические методы, использованные в работе: обработка результатов опытно-экспериментальной работы с последующим графическим представлением результатов (статистические методы).

**Опытно-экспериментальная база исследования** – Южно-Уральский Государственный Гуманитарно-Педагогический Университет (ЮУрГГПУ), факультет иностранных языков, студенты 4 курса.

#### **Основные этапы исследования.**

Первый этап (2018-2019 гг.) – анализ применяемых в данном университете программ обучения иностранному языку, определение плана формирования лексической компетенции у студентов; подбор тем и заданий, разработка модели формирования лексической компетенции на основе собранного материала.

Второй этап (2019-2020 гг.) – апробация разработанной модели фор-

мирования лексической компетенции и реализация предложенных педагогических условий, необходимых для функционирования данной модели и ознакомление с ними преподавателя иностранного языка; выбор экспериментальной и контрольной групп студентов; проведение констатирующего эксперимента, включающего в себя диагностический комплекс; анализ полученных результатов по завершению констатирующего эксперимента.

Третий этап (2020 г.) – проведение формирующего эксперимента в экспериментальной группе студентов; анализ результатов; сравнение результатов сформированности лексической компетенции у студентов экспериментальной и контрольной групп; анализ полученных результатов; составление выводов об эффективности апробации разработанной модели и реализации педагогических условия функционирования этой модели на контрольном этапе.

#### **Научная новизна исследования:**

- определена теоретико-методологическая основа решения проблемы формирования лексической компетенции у студентов языкового факультета в рамках интерактивного обучения;
- на основе вышеуказанных подходов разработана модель формирования лексической компетенции у студентов факультета иностранных языков с точки зрения интерактивного обучения с последующим представлением в виде целостной совокупности взаимосвязанных и согласованных структурных компонентов: целевого, содержательного, деятельностного, результативно-рефлексивного;
- сформулированы, научно обоснованы и реализованы педагогические условия функционирования предложенной модели формирования лексической компетенции у студентов факультета иностранных языков с точки зрения интерактивного обучения.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в том, что было уточнено понятие «лексическая компетенция»; обозначена структура



интерактивного обучения; проведен анализ проблемы формирования лексической компетенции у студентов и ее современное состояние в теории и практике педагогики.

**Практическая значимость исследования определяется следующим:**

- выводами научного исследования, которые служат созданию предпосылок для обеспечения качественной подготовки конкурентоспособных выпускников высших учебных заведений;

- разработкой модели формирования лексической компетенции у студентов факультета иностранных языков с точки зрения интерактивного обучения и ее реализацией;

- определением и подтверждением эффективности педагогических условий функционирования разработанной модели.

Преподаватели вузов могут применять материалы исследования на практике, а также в системе повышения их квалификации.

**Апробация и внедрение результатов исследования** осуществлялись посредством публикаций статей: «Интерактивные формы обучения иностранным языкам в вузе в условиях реализации ФГОС ВО», «Интерактивные формы работы и мотивационный компонент на уроках английского языка в рамках дистанционного обучения», «Повышение мотивации к изучению иностранного языка путем написания «бегового» диктанта «Laufdiktat»; а также разработкой модели, которая может быть использована для обучения студентов в будущем.

**Основные положения, выносимые на защиту.**

1. Для оценки уровня сформированности лексической компетенции используется оценка четырех компонентов: мотивационного, когнитивного, деятельностного, рефлексивного посредством применения специально подобранного диагностического комплекса.

2. Для эффективного формирования ЛК у студентов факультета ино-

странных языков с точки зрения интерактивного обучения применяется модель, предполагающая соблюдение всех необходимых этапов.

3. Для функционирования разработанной модели реализуются педагогические условия.

4. Анализ результатов педагогического эксперимента показывает эффективность разработанной модели, поскольку наблюдаются изменения в процентном соотношении распределения студентов по уровню сформированности ЛК в экспериментальной группе (количество студентов с низким уровнем сформированности ЛК снизилось с 8%% до 0%, количество студентов со средним уровнем сформированности ЛК изменилось с 75% до 50%, количество студентов с высоким уровнем сформированности ЛК в ЭГ возросло с 17% до 50%).

**Диссертация состоит из** введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и двух приложений.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТ ОВ ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

## 1.1 Уточнение понятия «лексическая компетенция» в рамках ФГОС ВО 3++

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ФГОС ВО 3++) основываются на компетентностном и системно-деятельностном подходах.

Обратимся к таблице 1. Выпускник вуза (44.03.05) «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки») должен владеть следующими компетенциями [115]:

Таблица 1 – Универсальные компетенции выпускника

Наименование категории (группы) универсальных компетенций	Код и наименования универсальной компетенции выпускника, способного
Системное и критическое мышление	УК-1. осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач;
Разработка и реализация проектов	УК-2. определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений;
Командная работа и лидерство	УК-3. осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде;
Коммуникация	УК-4. осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке РФ иностранном(ых) языке(ах);
Межкультурное взаимодействие	УК-5. воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах;
Самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение)	УК-6. управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни;

*Продолжение таблицы 1*

	УК-7. поддерживать должный уровень физической. подготовки для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности;
Безопасность жизнедеятельности	УК-8. создавать и поддерживать безопасность жизнедеятельности, в том числе при возникновении ЧС.

Таблица 1 гласит, что выпускник вуза должен владеть коммуникативной компетенцией, а именно осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на родном и иностранном языках. Кроме того, выпускники должны владеть навыками командной работы и умениями осуществлять совместную деятельность. Данные аспекты напрямую коррелируют с темой нашего диссертационного исследования.

Проблема формирования коммуникативной компетенции на занятиях иностранного языка освещалась ранее в исследованиях таких отечественных и зарубежных учёных как И.А. Зимней, Н.И. Гез, Е.И. Пассова, И.Л. Бим, Дж. Савиньона, Г. Пифо, Д. Хаймс, Д. Равен и других.

Иноязычная коммуникативная компетенция, (с точки зрения таких отечественных исследователей как И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Р.П. Мильруд, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова) – это способность и готовность к иноязычному общению с носителями языка, восприятию и пониманию собеседников, адекватному и своевременному выражению своих мыслительных намерений [8, 20, 75, 98, 105].

И.А. Зимняя считает, что коммуникативная компетенция является овладением сложными коммуникативными навыками и умениями. К ним относятся знание культурных норм, обычаев, традиций этикета страны изучаемого языка; соблюдение приличий, воспитанность; ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету [39].

Коммуникативная компетенция имеет свою структуру (рисунок 1).



Рисунок 1 – Структура коммуникативной компетенции

Коммуникативная компетенция включает в себя лингвистическую (языковой опыт), социолингвистическую (речевой опыт) и прагматическую субкомпетенции (личные качества обучающихся).

Лексическая компетенция играет важнейшую роль в овладении иностранного языка, т.к. овладение иноязычной речи начинается именно с обогащения словарного запаса [80].

Однако формирование иноязычной лексической компетенции не может происходить исключительно посредством пополнения лексики. Предполагается, что лексическая компетенция совершенствуется в единстве с коммуникативной деятельностью участников образовательного процесса, а коммуникативная компетенция, в свою очередь, реализуется в связи с лексической компетенцией.

А.Н. Шамов определяет **лексическую компетенцию** как способность человека детерминировать контекстуальное значение слова так, чтобы сравнить объем его значения в родном и иностранном языке. На основе языкового и речевого опыта в этот момент происходит осознание семантики слова и выделение специфически национального в значении слова [123]. Иными словами, лексическая компетенция – это знание словарного состава языка с

его лексическими и грамматическими элементами и способность их использования в речи [78].

Лексическая компетенция как система состоит из следующих компонентов:

- мотивация (задает цели и мотивы обучения лексике, активизирует у обучающихся желание к изучению иностранного языка);
- познание (когнитивный компонент формирует знания о лексических единицах, способствуя их активному применению на практике);
- практическая деятельность (развивает умение использовать и воспринимать лексические единицы в ходе коммуникации);
- рефлексия (дает возможность проанализировать уровень владения лексическими единицами и насколько правильно они применяются в речи);
- поведенческий компонент (умение самостоятельно работать с лексическими единицами) [60].

Формирование лексической компетенции подразумевает единство знаний, умений, навыков, личностных качеств и основывается на определенных принципах. Разработкой принципов занимались такие ученые-исследователи как И.Л. Бим, В.А. Бухбиндер, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, В. Штраус, Г.А. Китайгородская, И.П. Короткова, и др.

Учеными были выделены следующие системообразующие принципы формирования лексической компетенции в неязыковом вузе:

- единство обучения лексике и речевой деятельности;
- интеграция иностранного языка в другие отрасли деятельности;
- тематическая обусловленность (с учетом вуза и специальности студентов);
- верификация ментальных компонентов в содержании обучения лексике (решение проблемных ситуаций максимально приближенных к условиям реального общения);
- коллективное взаимодействие;

- учет дидактико-психологических особенностей обучения и аудитории [73].

Данные принципы входят в систему принципов современного системно-деятельного подхода. Они направлены на развитие коммуникативной культуры, т.к. лексические знания применяются при обсуждении определенной тематики.

Такие ученые, как С.Ф. Шатилов, Р.К. Миньяр-Белоручевый и Е.И. Пассов внесли существенный вклад в разработку этапов формирования лексической компетенции (рисунок 2) [77].

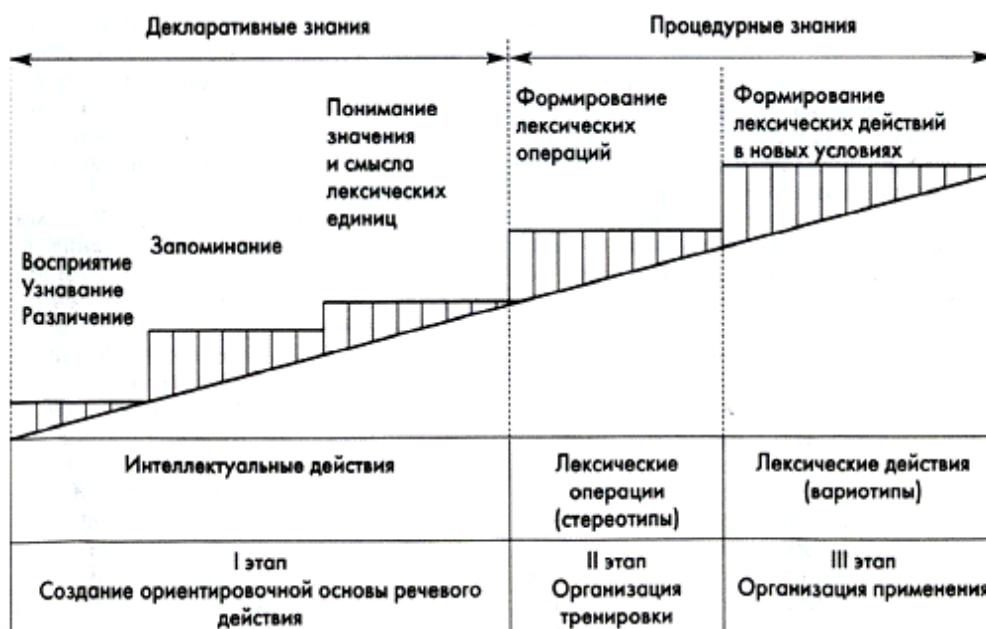


Рисунок 2 – Этапы формирования лексической компетенции

Процесс формирования лексической компетенции продуктивного и рецептивного характера [123].

Рассмотрим этапы формирования лексической компетенции подробнее.

I этап:

- приобретение сенсорной информации о слове (восприятие, узнавание образа слова и его различение);

- процесс осознанного запоминания – когнитивное действие по удержанию слов и их связей в памяти (не механическое запоминание).

II этап:

- многократная тренировка «по шаблону»;
- постепенное развитие умений применять новую лексику;
- перевод усвоенной лексики на уровень долговременной памяти.

III этап:

- непосредственное формирование лексических умений;
- лексическая креативность, оригинальные и самостоятельные высказывания, отличающиеся новизной мысли.

Новые знания и навыки обеспечивают развитие лексической компетенции. Высокий уровень сформированности ЛК проявляется в способности студентов решать задачи, связанные с усвоением иноязычного слова при коммуникации на основе приобретенных знаний и умений [123].

Например, к таким умениям относятся:

- осознанная аппроксимация;
- употребление вариативной лексики в зависимости от ситуации общения;
- предвосхищение значения слова по контексту;
- выход из ситуации лексического затруднения различными путями;
- лексическая самокоррекция.

Наличие таких умений у студентов вузов говорит о сформированной иноязычной лексической компетенции, что также говорит о высоком уровне общения на иностранном языке.

Лексическая компетенция является неотъемлемой частью образовательного процесса в рамках обучения профессиональной иноязычной коммуникации. Рассмотренные этапы формирования лексической компетенции показывают, что важно не только знание определенной лексики на разную тематику, но и умение правильно её употреблять.



### **1.1.2 Понятие интеракции и проблема возникновения интерактивных форм обучения**

В настоящий момент повсеместно наблюдается научно-технический прогресс и устойчивое социально-экономическое развитие, а значит, к выпускникам высших учебных заведений предъявляются более высокие требования, чем несколько десятилетий назад. На рынке труда, где инновации носят уже системный характер, интересны исключительно высококвалифицированные специалисты.

Поскольку к универсальным компетенциям выпускника высшего учебного заведения относится командная работа (осуществление социального взаимодействия и реализация своей роли в команде), то рационально говорить о нетрадиционных методах обучения, а именно – интерактивном обучении [114].

Интеракция на занятиях иностранного языка особенно актуальна в наши дни, т.к. мы живем в век всемирной «смартфонотизации» (от англ. “smartphone” – телефон с функциями ПК [137], т.е. век, когда люди зависимы от своих гаджетов). В связи с чем, обучающиеся часто испытывают трудности при взаимодействии, особенно при совместном решении учебных задач. Желание учиться значительно снижается.

В нашей статье «Интерактивные формы обучения иностранным языкам в вузе в условиях реализации ФГОС ВО» мы отметили, что перед преподавателями высших учебных заведений встает следующая задача: создание таких условий учебной деятельности, при которых студенты были бы мотивированы на получение новых знаний, а не на репродукцию готовых знаний, полученных от преподавателя – единственного источника информации [32].

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что применение форм интерактивного обучения в высшей школе на практике про-

исходит стихийно. Сегодня теоретические наработки в области интерактивного обучения не представляют собой единой, целостной психолого-педагогической концепции. Активизация интерактивных форм работы затруднена, поскольку интерактивные формы работы и традиционные методы обучения используются в отрыве друг от друга. В таком случае интеракция преследует только частные учебные цели. А методики, относимые к интерактивному обучению, не всегда соответствуют данному виду обучения. Кроме того, не все преподаватели вузов готовы к внедрению и апробации новых форм работы. Порой попытки преподавателя активизировать учащихся на решение проблемы в рамках занятия сводятся к самостоятельной формулировке поставленной проблемы и решений самим преподавателем. Такой подход делает студентов пассивными участниками лекции/ практикума.

Возникает противоречие: потребность вузов в апробации и внедрении интерактивных форм обучения студентов и нехватка теоретического обоснования модели, технологии, условий применения интерактивного обучения.

Опишем историю становления проблемы интеракции.

Понятие интеракции берет начало из эпохи нового времени, хотя изначально данный термин не существовал самостоятельно. Но сама идея взаимодействия человеческого сознания и материи (теория дуализма) уже зародилась у французского философа Рене Декарта в XVII веке [18].

Впервые проблема интеракции затрагивается в исследованиях зарубежных ученых, таких как Дж.Г. Мида и его последователей Г. Блумера, А. Стросса, М. Куна, Т. Партленда и др. В их трудах интеракция рассматривается как элемент взаимодействия индивидов, составляющий символический интеракционизм, и является необходимым для интерпретации поведения конкретных людей в конкретных группах. На сегодняшний день идея интеракционизма является основополагающей теоретической базой в социологии и психологии [24].

Рассмотрим этимологию термина «интеракция». В английский язык

слово “interaction” проникло из латинского языка, где “inter” значит «между», а “activus” – деятельный. Таким образом, интеракция подразумевает взаимное воздействие людей друг на друга в непрерывном диалоге [62].

Авторы ряда словарей социологических терминов придерживаются единой точки зрения: **интеракция** – это акт взаимного влияния, подразумевающий ответные реакции индивидов на данное взаимодействие [53, 87, 23].

Что касается отечественной методики преподавания иностранного языка, то понятие «интеракция» является ее сравнительно новым компонентом. В настоящее время разработаны такие теории и концепции обучения как:

- проблемное обучение (С.И. Архангельский, Д. Дьюи, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов);
- программированное обучение (Ч. Куписевич, Н.Ф. Талызина);
- развивающее обучение (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин);
- контекстное обучение (А.А. Вербицкий);
- личностно-деятельностное и личностно-ориентированное обучение (И.А. Зимняя, И.С. Якиманская) и т.д. [30].

Весь перечисленный ряд исследований имеет отношение к интерактивному обучению. Но на данный момент самостоятельно теория интерактивного обучения еще до конца не сформулирована.

Взаимодействие уже упоминалось в исследованиях психологов и социологов, как важный элемент трех сторон деятельности общения: коммуникативной (Г.М. Андреева, А.А. Ершов, А.Л. Журавлев, Б.Д. Парыгин и др.), интерактивной (Н.Н. Богомолова, Ю. Н. Емельянов, Б.Ф. Ломов, Р.С. Немов, Л.А. Петровская и др.), перцептивной стороны (А.А. Бодалёв, Л.И. Божович, В.Н. Панфёров и др.) [86].

Н.М. Сирота и С.А. Сидоров дополняют понятие «интеракция» тем, что взаимодействие – это еще и мера совпадения целей и интересов соци-

альных групп/индивидов, что помогает ученым более полно характеризовать процесс общения между людьми [102].

С точки зрения психологии, интеракция представляет собой источник формирования личности. Это коммуникация, в результате которой выражается способность человека к эмпатии, интерпретации ситуации и конструированию собственных действий, исходя из данной ситуации [10, 23, 90].

Данные определения наиболее универсальны и представляют собой широкое понимание термина «интеракция». Однако, на наш взгляд, интеракция не может существовать вне контекста социального статуса и позиции собеседников по отношению друг к другу.

Организуя образовательный процесс, педагогу также важно учитывать особенности и потребности своих студентов для успешного усвоения учебного материала. На помощь преподавателю приходит интеракция, которая становится все более популярным направлением «активного обучения».

**Интеракция в образовании** – это, прежде всего, способ построения обучения, основанного на взаимодействии участников образовательного процесса и нацеленного на деловое сотрудничество и решение конкретных поставленных задач в рамках курса. Это выработка такой стратегии общения, при которой получившаяся учебная среда служит областью осваиваемого опыта [53, 54, 51, 9].

Стоит уточнить тот факт, что педагогическая интеракция не является полным синонимом образовательной интеракции, т.к. педагогическое взаимодействие подразумевает процесс учебно-воспитательной работы, направленный в первую очередь на развитие личности студента. Тем самым, мы можем утверждать, что интеракция в педагогике – это ключевой термин и научный принцип, который также лежит в основе воспитания [9].

Рассмотрим некоторые характеристики педагогической интеракции.

1. Местом взаимодействия участников образовательного процесса яв-

ляется пространство вуза, в котором создаётся целостность всех его элементов [86].

2. Основными компонентами педагогической интеракции являются преподаватель и его студенты, личностный рост которых говорит об эффективной интеракции. При организации взаимодействия важно соблюдать принципы самоорганизации и использовать механизмы соучастия и сотрудничества каждого [55].

3. Социальная активность – неотъемлемая часть интеракции, выраженная интенсивной деятельностью всех участников педагогического процесса, способных преобразовать окружающую их действительность в соответствии с их целями и задачами [34].

4. Интеракция добровольна и долговременна и затрагивает личностные аспекты каждого субъекта интеракции.

5. Педагогическое взаимодействие неразрывно связано с творческой активностью, которая, в свою очередь, основывается на природном, социальном и духовном уровнях.

6. Педагогическая интеракция неразрывно связана с саморазвитием и повышает уровень самоорганизации и придает учебному процессу продуктивный, синергетический характер [86].

7. Педагогическое взаимодействие может варьироваться от одного типа к другому: по наличию или отсутствию цели, по типу взаимосвязи (социальная иерархия или же общение на равных), по содержанию деятельности (сотрудничество, диалог, опека, конфронтация, индифферентность и т.п.) [6, 96].

Обратимся к категориальному аппарату педагогической интеракции.

Рассмотрев особенности педагогической интеракции (чаще встречается педагогическое взаимодействие (по Е.В. Коротаевой)), мы определяем ее как разностороннее взаимодействие участников образовательного про-

цесса (педагога и студентов), воспринимаемых как единый механизм, различающийся по составу, характеру и выполняемой совместной деятельностью [57].

В широком смысле **педагогическая интеракция** – сложнейшая структура взаимосвязанных общественных явлений: системы образования, социального заказа и социума в целом.

Мы придерживаемся идеи разносторонности педагогического взаимодействия, поскольку такая интеракция зависит от количества участвующих сторон (помимо педагогов и самих студентов, могут участвовать педагогический состав, студенческие объединения и т.д.), а также от самой педагогической ситуации, которая определяет исход решения конкретных задач.

Педагогическая интеракция отличается продуктивным сотрудничеством педагога и студента, добровольным и долговременным характером. Педагогическое взаимодействие основано на внутренней мотивации к саморазвитию; структурируется как диалогическое взаимодействие и основывается на принципе творческой активности развития.

Именно поэтому приоритетом каждого преподавателя должно стать сведение к минимуму традиционных методов обучения в пользу субъект-субъектных отношений. Педагогическая интеракция между преподавателем и студентами может способствовать плодотворной работе. Ведь для того, чтобы выполнить коммуникативные задачи, каждый участник образовательного процесса должен участвовать в коммуникативной деятельности и уметь применять коммуникативные стратегии [78].

Творческая активная личность формируется только посредством **творческой интеракции** – целенаправленной деятельности, отличающейся нешаблонностью и оригинальностью действий, направленных на получение новых свойств и признаков конечного продукта деятельности [6].

Под эффективной педагогической интеракцией мы понимаем продуктивную деятельность участников образовательной интеракции.

**Продуктивная деятельность** – сотрудничество, при котором наблюдается личностный рост каждого участника взаимодействия, создание объективно нового и оригинального продукта деятельности [19].

Стоит отметить тот факт, что образовательный процесс в высшей школе стал более разнообразным и эффективным с момента появления интерактивных форм обучения, особенно с активным применением управленческих и имитационных игр. Игровые формы, особенно деловые, набирают все большую популярность.

Во многих вузах проводятся мероприятия, целью которых является внедрение методических разработок с использованием интерактивного обучения. При этом интеракция рассматривается как вариант использования средств, форм и методов, направленных на активизацию учебного процесса [31].

Рост популярности форм интерактивного обучения последовал благодаря разработке деловых и имитационных игр (Н.П. Аникеева, Л.Г. Борисова, А.А. Вербицкий, В.Я. Платов, В.В. Подиновский, В.Н. Рыбальский, И.М. Сыроежин, С.А. Шмаков и др.). Сегодня огромную роль в популяризации данных форм играют практическая деятельность участников образовательного процесса и продвижение развития игрового течения.

Однако его полноценное развитие затруднено в виду следующих факторов:

- теоретические основы форм и методов интерактивного обучения не разработаны до конца;
- слабая материально-техническая база применения интерактивного обучения в высшей школе;
- комплексное использование разнообразных форм, средств и методов интерактивного обучения в органичной комбинации с традиционными методами не реализовано в полной мере;
- слабое включение преподавателей, поскольку интерактивное обучение остается для них сферой передового педагогического опыта [31].

Еще одной проблемой, мешающей становлению педагогической интеракции, является то, что педагоги, чьи аудитории технически оснащены, ошибочно полагают, что наличие девайсов вроде интерактивной доски или документ-камеры решает вопрос интерактивного обучения [58].

Для достижения эффективного педагогического взаимодействия важно придерживаться основных системных принципов педагогической интеракции (по Козыревой О.А.):

- принцип научности, наглядности, доступности, устойчивости в реализации условий педагогической интеракции;
- принцип последовательности, системности и систематичности в планировании и организации педагогической интеракции;
- принцип ценностно-смысловой направленности педагогической интеракции;
- принцип диалектического формирования и развития самостоятельности обучаемых и формируемых, с психолого-педагогической точки зрения, структур личности;
- принцип соблюдения мультисредовой интеракции и приоритетность идей гуманизма, демократии и толерантности [52].

Соблюдение данных принципов способствует достижению эффективной педагогической интеракции, т.к. учебный процесс – это многоуровневый, при этом единый организм, состоящий из множества аспектов.

Для выпускников вузов важно преодолеть барьер между психологической незрелостью и непрерывно растущими материально-техническими потребностями. Современное образование должно выработать у студентов способность к самостоятельным решениям, приучить к чувству ответственности за свои решения и поступки.

Если студент в рамках интерактивного обучения является субъектом образовательного процесса, то педагог – его организатор/ координатор. В связи с чем, преподавателю предстоит овладение следующими профессиональными качествами:



- высокая культура с точки зрения психологии;
- способность к ведению диалога с обучающимися;
- обеспечение творческого роста каждого обучающегося;
- способность преподавателя раскрыть внутренний потенциал студента с помощью интерактивных форм обучения;
- умение помочь своим студентам оценить свои способности и возможности для осуществления своей будущей профессиональной карьеры [30].

Итак, исходя из выше представленного материала, можно сделать следующие выводы:

- интеракция стала базисным понятием в науках о человеке и носит междисциплинарный характер;
- педагогическая интеракция – непосредственное сотрудничество педагога и его подопечных на пути к взаимным изменениям, самосовершенствованию, включающее ситуативные установки на период данного взаимодействия;
- одним из видов педагогического взаимодействия является творческая интеракция, целью которой является определенная новизна и неповторимость результатов совместной деятельности;
- эффективное взаимодействие невозможно без соблюдения комплекса принципов педагогической интеракции;
- внедрение интерактивного обучения – потребность современной системы высшего образования.

### **1.1.3 Понятие интерактивных форм обучения**

Традиционные способы организации учебного процесса создают среду для односторонней формы общения между студентами при передаче информации. Такая форма работы мешает качественному овладению указанных во ФГОС универсальных компетенций, поскольку студент занимает позицию воспринимающего (объекта образовательного процесса) [32].

В случаях, когда субъект-объектные отношения преподавателя и студента нарушаются (например, при уточнении или вопросе со стороны студента), возникает двусторонняя кратковременная коммуникация. Односторонняя форма коммуникации встречается как на лекциях, так и на семинарских занятиях [26].

Такая форма общения отличается тем, что студент транслирует определенную информацию. Например, выступление с рефератом, воспроизведение материалов лекции, ответы на поставленные преподавателем до начала семинара вопросы. Однако подобная форма коммуникации не соответствует принципам системно-деятельного подхода [91].

Многосторонняя же коммуникация подразумевает не просто высказывания обучающихся по теме, но и наличие следующих характеристик:

- обучение через собственный опыт студентов;
- активная поддержка преподавателя способов усвоения знаний студентами;
- преподаватель структурирует свой предмет, учитывает мнение обучающихся, даже если оно не совпадает с его собственной точкой зрения [74].

Системно-деятельностный подход предусматривает вариативное применение в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий совместно с внеаудиторными занятиями. В седьмом разделе (п. 7.3) ФГОС – «Требования к условиям реализации основных образовательных программ» указано, что удельный вес занятий, отводимый на применение интерактивных форм, должен составлять не менее чем 20% всех аудиторных занятий [115].

Преподаватель в рамках системно-деятельностного подхода при организации образовательного процесса должен реорганизовать структуру своего занятия, рассмотреть новые формы организации деятельности и принципы взаимодействия субъектов. Приоритет отдается диалогическим методам коммуникации и всевозможной творческой деятельности. Все это возможно реализовать при внедрении интерактивных методов обучения [138].

Интерактивные методы и формы работы повышают мотивацию у студентов высшей школы, поскольку на таких занятиях происходит активизация работы на лекциях и семинарах в пользу самостоятельной работы [42].

Об эффективности интерактивных форм работы говорят результаты исследования американского Национальной тренинговой лаборатории (в 1980-х годах.). Результаты показали, что средний процент усвоения знаний на лекции - 5%; в процессе чтения - 10%; при просмотре видео- и аудиоматериалов - 20%; при демонстрации какой-либо информации - 30%; в дискуссионных группах - 50%; во время практических действий - 75%; при обучении других и безотлагательном применении знаний - 90% [50].

Данные исследования говорят о том, что лекция в своем классическом понимании (т.е. преподаватель как единственный источник знаний) — наименее эффективный метод обучения, т.к. обеспечивает только 5% усвоения изложенного материала. В то время как «активное обучение» (практико-ориентированная деятельность, где студент — субъект образовательного процесса) обеспечивает 90% эффективности усвоения знаний (при условии, что студент передает свои знания другим) [50].

Исходя из вышеизложенных данных, мы можем сделать вывод, что включение интерактивных форм обучения в требования к условиям реализации основных образовательных программ обеспечивает повышение эффективности усвоения знаний за счет активной деятельности и носит мотивационный компонент.

Говоря о классификации видов обучения, выделяют следующие модели обучения:

- пассивное (слушание, механическое заучивание);
- активное (самостоятельное добывание знаний);
- интерактивное [104].

Психолого-педагогический анализ прошлых лет показывает, что пассивное обучение, т.е. традиционные формы, методы и средства проведения занятий в высших учебных заведениях способствовали репродуктивности

готовых знаний при восприятии и усвоении информации. При подобной организации работы предполагается, что основным источником деятельности и передачи информации является преподаватель. Всяческие попытки внедрения элементов активизации учащихся, например, посредством проблемного обучения, нередко заканчивались постановкой педагогом по ходу занятия определенных задач и раскрытию им же самим поднятой проблемы [114].

В настоящее время пассивное обучение не актуально. Наиболее ценны знания, полученные студентами самостоятельно. Требованиями современного образования является применение различных форм, средств и методов активной (интерактивной) педагогики. Рассмотрим понятие интерактивные формы обучения.

Интерактивные формы обучения – это такая группа обучающих форм, в которых социальные формы взаимодействия (индивидуальная работа, работа в парах или группах) являются важнейшим образовательным ресурсом, который позволяет студентам стать более мотивированными на развитие и стимулирует их на активное участие в процессе обучения. При этом нужно понимать, что не все формы и методы активного обучения относятся к интерактивным, а только те, которые основываются на психологических механизмах усиления влияния группы на процесс освоения каждым участником опыта взаимодействия и взаимообучения [120, 121].

Интерактивные формы обучения рассматриваются как система, включающая правила организации педагогической интеракции с применением учебных игр, которые обеспечивали бы эффективное когнитивное взаимодействие. Результатом интеракции является создание условий для ситуации успеха в учебной деятельности студентов и взаимообогащения их мотивационной, интеллектуальной и других сфер [31, 70, 94].

Особенностями интерактивных форм обучения является следующее:

- пробуждение интереса студентов к предмету и учебному процессу;
- поощрение активности каждого в учебном процессе;

- обращение к чувствам каждого обучающегося;
- эффективное усвоение учебного материала;
- многоплановое воздействие на обучающихся;
- обратная связь (ответная реакция аудитории);
- формирование у обучающихся собственного мнения;
- формирование жизненных навыков [65].

Т.к. в нашем исследовании нас интересует групповые и парные социальные формы работы, то и речь будет идти о равноправном взаимодействии. Интерактивное обучение предполагает моделирование жизненных ситуаций с помощью ролевых игр с целью совместного решения проблем. Доминирование какого-либо участника учебного процесса или какой-либо идеи исключается, т.е. допустимо только совместное решение группы. Студент является субъектом взаимодействия, активно участвует в процессе обучения, придерживаясь своего индивидуального маршрута.

Современная методика преподавания включает следующие интерактивные формы организации обучения:

- дискуссионные;
- игровые;
- смешанные;
- комплексные [67].

Основные активные формы организации обучения представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Активные формы организации обучения

Дискуссионные формы организации обучения	Игровые формы организации обучения	Смешанные формы организации Обучения	Комплексные формы организации обучения
Сократическая (сократовская) беседа	Ролевая игра	Метод деловой поездки («Выездной семинар»)	Социально-психологический тренинг

*Продолжение таблицы 2*

Интеллектуальная разминка	Игра с мухобойками	Метод разбора документов, или метод «Баскетбольной корзины»	
Групповое интервью, групповая дискуссия	Игра с мячом	Метод инцидента	
Мозговой штурм	Диктант «спина к спине»	Метод «Лабиринта действий»	
Карусель	Беговой диктант	Метод анализа конкретных ситуаций (case-study, гарвардский метод)	
Сеть ассоциативных связей (САС)			

*Дискуссионные формы* организации обучения стали центром внимания педагогов и психологов примерно в 30-е годы XX века. Первые труды касаются взаимодействия и обмена теоретическими представлениями о мире и друг о друге принадлежат Л.С. Выготскому и Ж. Пиаже.

Рассмотрим некоторые формы дискуссионной работы.

### 1. Метод Сократа (сократовская беседа)

Родоначальником метода наводящих вопросов является древнегреческий философ Сократ. Свой метод он называл майевтикой, что значит «повивальное искусство» – искусство появления нового знания. Ряд вопросов подразумевают простой и заранее предсказуемый ответ, что позволяет извлечь скрытые в человеке знания [110].

### 2. Интеллектуальные разминки

Данная форма работы мобилизует внимание обучаемых и настраивает на воспроизведение сложного теоретического материала. Разминки могут быть организованы как: блиц-опрос ранее изученного; знакомство с интересной информацией, требующей повышенного внимания и быстрой реакции на поставленный вопрос [29].

### 3. Групповая дискуссия (обсуждение вполголоса)

Для проведения такой дискуссии все студенты делятся на мини-группы, где обсуждаются определенные вопросы, касающиеся проблемы занятия. Возможен анализ одного и того же частного вопроса всеми подгруппами одновременно, либо какой-то глобальный вопрос разбивается на отдельные категории. Результатами обсуждения являются: список оригинальных мыслей, выступление одного или двух членов мини-групп с итогами дискуссии, составление общего плана действий на основе всех докладов [3, 35, 111, 124].

#### 4. «Мозговой штурм»

Другое название – «Мозговая атака». Принимается любой ответ обучающегося на заданный вопрос. Все ответы и точки зрения лишаются мгновенной оценки. Сначала все варианты фиксируются на бумагу/доску. От участников мозгового штурма не требуется обоснований или объяснений ответов. Таким образом, генерируются разные идеи для разрешения проблемы. Участники имеют право дополнять и развивать мысль других [128, 108, 114, 119].

#### 5. «Карусель» (Carousel Brainstorming Technique/Rotating Review)

Карусель является вариацией мозгового штурма. Карусельный мозговой штурм обеспечивает основу для изучения новой информации или анализа существующей информации посредством движения, разговора и размышления. Карусель - это совместная учебная деятельность, которая может быть использована как для обнаружения и обсуждения фоновых знаний до изучения новой темы, так и для обзора уже изученного материала. Эта техника позволяет проводить обсуждение в небольших группах, а затем дает возможность провести рефлексию.

Участвуя в карусельном мозговом штурме, небольшие группы студентов вращаются по классу, останавливаясь на различных «станциях» на определенный промежуток времени (обычно 1-2 минуты). На каждой станции студенты активизируют свои предварительные знания по теме или концепции и делятся своими идеями со своим собеседником [129].

## 6. Сеть ассоциативных связей (САС)

САС – вариация мозгового штурма, используемая для разработки всестороннего рассмотрения проблемы. Сеть ассоциативных связей нацелена на поиск связей между предметами, идеями, представлениями.

Данная форма работы позволяет четко сформулировать основную цель дискуссии. Образуется центральная идея, которая порождает в свою очередь собственную структуру. Тем самым, легко добавить новую информацию [15].

Свойства САС:

- универсальность (применимы на всех этапах обучения, возможность использования разных форм работы (индивидуальная, групповая коллективная) или комбинация нескольких форм работ);
- иерархичность (представляют основные и частные понятия, отражают причинно-следственные связи);
- ассоциативность (набор понятий не ограничен и индивидуален, постоянное возобновление понятий и связей между ними) [85].

Нами были рассмотрены дискуссионные формы организации учебного занятия, помогающих вовлечь студентов в процесс обучения и активизировать на познавательную деятельность.

Игровые формы организации процесса обучения являются еще одним способом перехода от пассивного усвоения знаний к активному.

*Игровые формы* моделируют учебно-профессиональную деятельность. Ситуацию в игре можно разыгрывать многократно, пока участники не будут удовлетворены качеством выполнения той или иной роли. Игровые формы организации обучения повышают мотивацию и устанавливают позитивный эмоциональный фон. Существуют ролевые, имитационные, деловые, организационно-деятельностные игры [136, 44, 46, 106].

Рассмотрим некоторые разновидности игровых форм организации обучения.

### 1. Ролевая игра



Ролевая игра – это разыгрывание участниками группы сценки с заранее распределенными ролями. Главной задачей ролевой игры является овладение определенной поведенческой или эмоциональной моделью поведения в условиях жизненных ситуаций («метод Уолта Диснея») [136, 16, 17, 25, 92].

## 2. Игра с мухобойками

Поскольку словарный запас является основным источником построения языка, учащиеся смогут понять аудирование, говорение, чтение и письмо, когда у них будет достаточно богат словарный запас.

Одной из стратегий, которая может быть использована для обучения лексике, является игра с мухобойками. Это игра, в которой студенты должны указать слово на доске, используя инструкцию учителя. Эта игра может быть ценным инструментом в увеличении словарного запаса студентов. В игре студентам предлагается быть активными и творческими в поиске слов, основанных на определенной подсказке. Эта игра достаточно интересна и может изменить неверное суждение о том, что изучение иностранного языка сложно и скучно [132].

Кроме того, К. Харинг утверждает, что в игре с мухобойками есть три раунда или уровня. В первом раунде педагог говорит обучающимся что-то простое. Например, педагог говорит слово, и двое участников из разных команд должны найти его на доске. Во втором раунде преподаватель распределяет студентов по разным парам, так что они соревнуются с разными людьми из противоположной команды. В это время преподаватель произносит слово на родном языке обучающихся, и они должны найти иностранное. В последнем раунде педагог дает подсказки, например, намекает на что-то, что мы носим на ногах. После этого учащиеся должны найти возможный ответ на доске [131].

## 3. Игра с мячом

Игры с мячом - это отличный способ повторить изученный материал со студентами, прежде чем перейти к представлению новой информации (например, повторение лексики по теме «даты, числительные, неправильные глаголы, местоимения, математические примеры и т.д.»). Такие игры вызывают положительный отклик как у детей младшего возраста и подростков, так и у взрослых людей.

Многочисленные вариации игр с мячом применимы для того, чтобы сделать занятия более увлекательным и продуктивным [126].

#### 4. Диктант «спина к спине» (Rückendiktat)

«Rückendiktat» или диктант «спина к спине». Суть такого диктанта заключается в том, что студеты получают одинаковые, заранее подготовленные, тексты по теме занятия, но с разными пропущенными словами (вариант А и вариант В). Стоя или сидя спиной друг к другу, они диктуют текст, вписывая в пропуски недостающие слова. В итоге у каждого должен получиться полный вариант текста. В процессе аудирования проверяется знание обучающимися значения слов и их написание [95].

#### 5. Беговой диктант (Laufdiktat)

Особенностью данного вида диктанта является то, что он проводится в движении: обучающиеся бегают от своей парты до стены/другой парты/коридора (на расстояние 3-5 метров), где висит текст диктанта, запоминает предложения (слово, смысловую единицу), бежит обратно и записывает. При этом роль преподавателя – второстепенна, а студенты могут выполнять задания индивидуально, в парах или группах [11].

Дискуссионные формы организации обучения могут быть еще эффективнее посредством игры, моделирующей учебно-профессиональную деятельность. Несмотря на то, что игровые и дискуссионные формы могут применяться как самостоятельные формы организации обучения, смешанные формы работы также приоритетны в активном обучении.

*Смешанные формы организации обучения* – это формы, включающие в себя черты как дискуссионных, так и игровых форм.

### 1. Метод деловой поездки («Выездной семинар»)

«Выездной семинар» – это серия выездных занятий, где главная составляющая – это практическая деятельность самих обучающихся в реальной обстановке. Такие занятия дают конкретные наглядные представления, связанные с будущей профессиональной деятельностью студентов. Важным этапом такого семинара – коллективное обсуждение деталей проведенного семинара на аудиторных занятиях [61].

### 2. Метод разбора документов («Баскетбольная корзина»)

Метод обучения основывается на имитации ситуаций, наиболее часто встречающихся в работе руководителей. Участники занимают роли руководящих должностей. Их задача – за определенное время упорядочить документы, выявить вопросы, требующие незамедлительного рассмотрения, принять все необходимые решения, подготовить соответствующие материалы и документы. Метод «Баскетбольная корзина» способствует развитию аналитических способностей, систематизации и отбору наиболее важной информации с ее последующей классификацией с учетом важности и срочности. Все перечисленные шаги позволяют сформулировать пути решения различных проблем [82].

### 3. Метод инцидента

Метод инцидента предполагает обсуждение острых и противоречивых ситуаций. Цель метода – развить умение принимать решения в сложных социальных ситуациях и развить способность к принятию ответственных решений. Особенностью данного метода является недостаточная информация о случае/ ситуации/ проблеме. В связи с чем, обучающиеся должны сами собрать и проанализировать информацию для решения того или иного вопроса [112].

### 4. Метод «Лабиринта действий»

Обучающиеся получают детальное описание случаев или ситуаций, которые могут возникнуть в их будущей профессиональной деятельности. К каждой ситуации прилагается список действий, где один или несколько

вариантов являются приемлемыми для решения данной проблемы. Таким образом, студенты могут решить задачу несколькими способами. «Лабиринт действий» применяется, когда есть потребность в том, чтобы научить быстро и корректно ориентироваться в поливариантных ситуациях. Для того, чтобы активизировать мышление обучающихся, задания усложняют: различия в возможных действиях поэтапно делаются все более тонкими [61].

## 5. Кейс-метод

Кейс-метод (от английского «case» – случай, ситуация) – метод проблемно-ситуативного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (кейсов). Кейс-метод направлен на изучение, анализ и принятие решений по ситуации из прошлого, или которая может возникнуть в будущем при определенных обстоятельствах. Выделяют полевые кейсы (реальные), и кресельные (вымышленные). Задача студентов – проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать самое лучшее из них [28, 72].

Помимо дискуссионных, игровых и смешанных форм организации обучения, существуют комплексные формы организации обучения.

Однако принципиальным отличием комплексных форм от вышеперечисленных является то, что они затрагивают конкретный аспект процесса/ситуации, и, как правило, не имеют определенного сюжета [66].

Примером комплексной формы организации обучения является тренинг. В отличие от игры, которая является имитационной и позволяет применить знания сразу на практике (задает модель поведения), тренинг вырабатывает изолированные навыки вне «контекста» [66].

*Тренинг* (англ. train — обучать) — активное обучение, направленное на развитие знаний, умений, навыков и социальных установок [17, 122].

Тренинг может рассматриваться с точки зрения:

- тренировки, т.е. формирование и отработка умений и навыков;

- формы активного обучения, с целью передачи знаний, развития некоторых умений и навыков.

Тренинг направлен на изменения и в сознании, и в формировании навыков. Данный тренинг довольно часто направлен на смену социальных установок и развитие умений и опыта в области межличностной коммуникации [135, 88].

Существуют определенные правила организации активного (интерактивного) обучения, а именно:

- все участники вовлечены в совместную работу;
- наличие психологической подготовки участников: все студенты должны быть психологически готовы к непосредственному контакту в той или иной форме работы;
- ограниченное число участников в технологии интерактива: оптимальное количество – до 25 человек;
- подготовленное помещение обеспечивает свободное перемещение как в больших, так и малых группах;
- четкий регламент (тайминг);
- разделение участников на группы сначала лучше строить на добровольной основе, затем уместнее принцип случайного выбора [75].

Педагог должен соблюдать условия организации интерактивного обучения, такие как:

- доверительное и позитивное отношение между всеми участниками интеракции;
- демократический стиль;
- активное сотрудничество;
- опора на личный опыт и мировоззрение студента;
- вариативные формы и методы подачи информации, обеспечивающих мобильность обучающихся;
- обеспечение внешней и внутренней мотивации деятельности, а также взаимомотивации обучающихся [98].

Задачи интерактивных форм обучения – обеспечить высокой мотивацией, укрепить знания, активизировать творческий потенциал и фантазию, коммуникабельность, способствовать выражению активной жизненной позиции, создать командный дух, дать свободу самовыражения, сделать акцент на взаимоуважение и демократичность.

Результатом интерактивного обучения являются:

- развитие познавательной и мыслительной деятельности;
- включение обучающихся в процесс познания, освоения нового материала не в качестве активных участников;
- развитие анализа и критического мышления;
- усиление мотивации к изучению той или иной дисциплины;
- создание дружелюбной и творческой атмосферы во время занятия;
- развитие коммуникативных компетенций обучающихся;
- увеличение объема самостоятельной работы (сокращение традиционных форм работы);
- гибкость процесса обучения – студенты могут влиять на процесс обучения;
- использование электронных тестов в качестве форм контроля для повышения объективности оценки знаний, умений и компетенций студентов;
- применение интерактивных технологий подразумевает постоянный контакт студента с преподавателем и друг с другом [69].

Рассмотрев понятие «интерактивные формы обучения» и их основные виды, можно сделать следующие выводы:

- интерактивные формы относятся к инновационным методам обучения;
- интеракция активизирует познавательную деятельность студентов;
- подобные формы работы стимулируют студентов на самостоятельное осмысление учебного материала;

- интеракция является неотъемлемым условием для самореализации личности обучающихся в учебной деятельности.

## **1.2 Модель формирования лексической компетенции у студентов языковых факультетов**

Изучив научную литературу по нашей теме, мы выяснили, что на сегодняшний день в теории и практике подготовки будущих специалистов накоплен достаточный опыт формирования лексической компетенции. Однако отметим, что проблема формирования ЛК будущих педагогов с интерактивной точки зрения остается одной из наиболее актуальных, но недостаточно разработанной. Невозможность использования для ее решения существующих педагогических систем привела нас к необходимости разработки авторской модели, отвечающей современным требованиям ФГОС ВО 3++.

Разработанная модель формирования лексической компетенции дает возможность реализовать прогнозирование, то есть научно обоснованное предвидение ожидаемого процесса.

Формирование лексической компетенции представляет собой целенаправленную, динамическую модель фрагмента педагогической действительности, который включает в себя информацию теоретико-методологического и методико-технологического характера, определяющую логику развёртывания исследуемого процесса в контексте обучения иностранному языку в высшей школе. Исходя из этого, нами была разработана модель формирования ЛК у студентов языкового факультета, которая может применяться как преподавателями, так и самими студентами.

Модель формирования лексической компетенции у студентов языковых факультетов представляет собой образовательную систему.

Реализация методики формирования лексической компетенции предполагает три этапа: подготовительный, моделирующий, эвристический.

Данные этапы обеспечивают формирование ценностного отношения

к овладению ЛК и когнитивное развитие студентов. Кроме того, развиваются навыки интерактивной деятельности, которые способствуют развитию самостоятельности и навыкам сотрудничества.

Говоря о структурной организации разработанной модели, следует отметить тот факт, что она характеризуется наличием устойчивых связей между её компонентами. Каждый структурный компонент несет в себе функциональное значение. Модель формирования лексической компетенции представлена в исследовании как целостный интегративный конструкт, содержащий в себе взаимосвязанные и взаимозависимые компоненты: целевой, содержательный, деятельностный и результативно-рефлексивный. Данные компоненты в совокупной реализации помогают достичь поставленную цель.

Целевой компонент представлен единством цели и вытекающей из взаимосвязанных задач, комплексное решение которых обеспечивает формирование ЛК у студентов при обучении иностранному языку. На основании теоретического анализа сущности исследуемого феномена было определено, что лексическая компетенция представляет собой способность человека детерминировать контекстуальное значение слова, сравнивать объем его значения в двух языках, осознавать структуру семантики слова и выделять специфически национальное в значении слова с помощью лексических знаний, навыков, умений совместно с персональным языковым и речевым опытом. Данный состав навыков составляет содержание целевого компонента разработанной нами модели.

Содержательный компонент методической модели, продиктованный основной целью её функционирования, отражает процесс формирования ЛК на основе взаимодействия преподавателя и студента. Содержание иноязычного образования выступает в качестве основного средства формирования ЛК у студентов языковых факультетов. Содержательный компонент модели представляет собой совокупность структурно функциональных компонен-



тов лексической компетенции, показывающих логику развёртывания интерактивной деятельности. Данный компонент выполняет следующие функции: воспитательную (формирование качеств личности обучающегося), обучающую, развивающую (овладение знаниями, умениями, развитие мотивации).

Деятельностный компонент включает в себя интерактивные формы взаимодействия: игра с мухобойками и мячом, «идейная карусель», метод «САС», «беговый диктант», диктант «спина к спине». Данные игровые формы позволяют реализовать системно-деятельностный подход. Эффективность данных форм достигается за счет вариации форм социального взаимодействия: фронтальная, парная, групповая формы.

Результативно-рефлексивный компонент демонстрирует окончательный результат организованного образовательного процесса. Результативно-рефлексивный компонент модели включает выявление признаков сформированности лексической компетенции и установления на основе их оценки степени ее выраженности.

Полноценная работоспособность модели достигается за счет совокупности всех её компонентов. При этом важно определить функции преподавателя, который содействует формированию лексической компетенции у студента, и передает функции самоуправления обучающегося данным процессом. Педагогическое содействие состоит в тех или иных видах стимулирования, поддержки обучающихся в их самостоятельной деятельности, направленной на достижение потенциально возможного уровня овладения ЛК.

На рисунке 3 представлена модель формирования лексической компетенции у студентов при обучении иностранному языку в вузе.

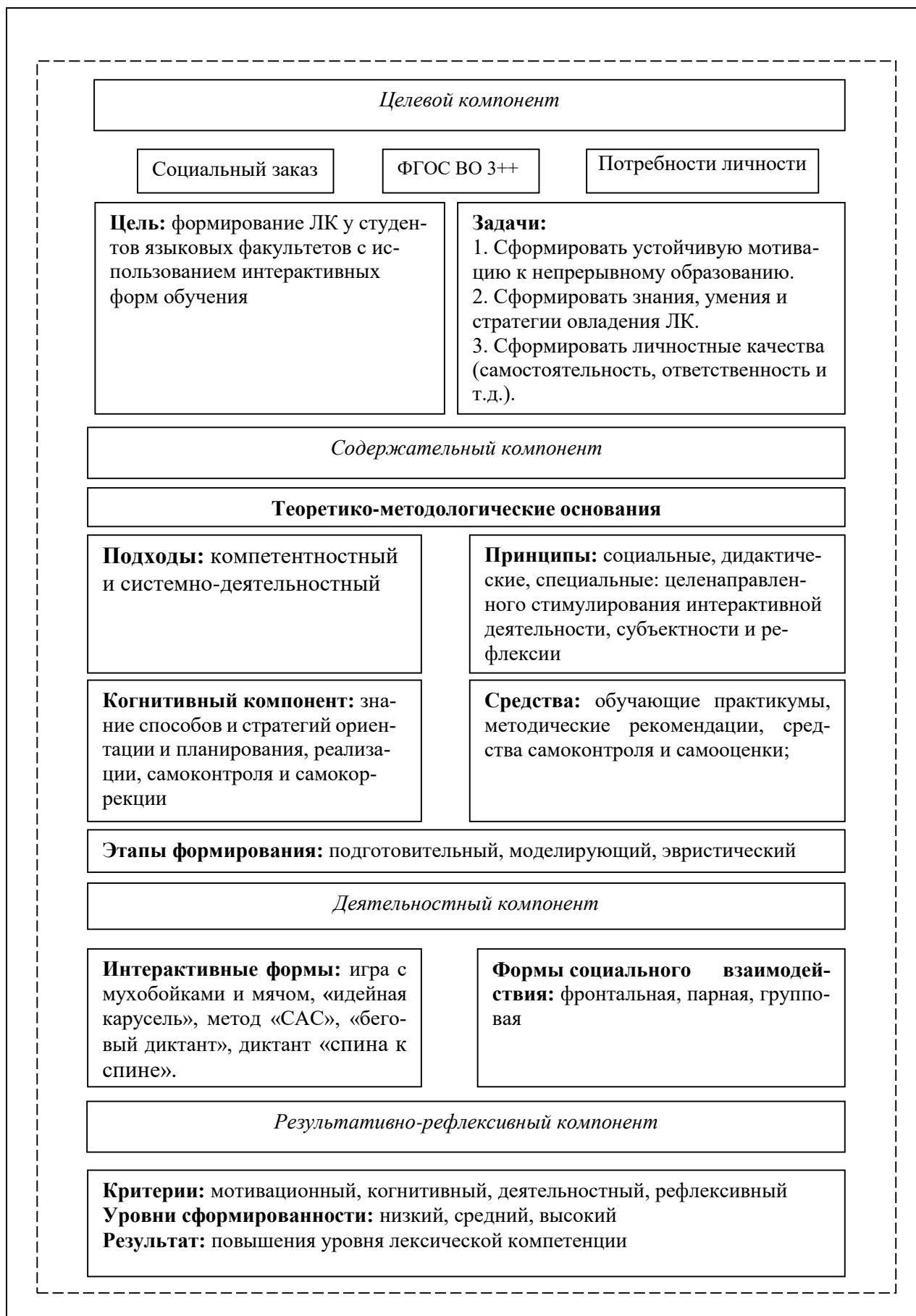


Рисунок 3 – Модель формирования лексической компетенции у студентов языковых факультетов с использованием интерактивных форм обучения

Особенность данной модели состоит в том, что изменения в одном из компонентов влекут за собой изменения в остальных. В результате оказывается влияние на весь процесс формирования лексической компетенции у студентов языковых факультетов.

Из этого следует, что модель есть единство целей, содержания, технологий их реализации и результата.

Созданная нами модель будет успешно функционировать при соблюдении педагогических условий.

### **1.3 Педагогические условия функционирования модели формирования лексической компетенции у студентов языковых факультетов**

Прежде чем рассмотреть педагогические условия эффективного формирования лексической компетенции у студентов языковых факультетов, необходимо остановиться на определении понятия «условие».

Условие в качестве философского аспекта, выражается отношением предмета/процесса к окружающим его явлениям, без которых он не может существовать [116].

Понятие «условия» с точки зрения дидактики – это комплекс мер в учебно-воспитательном процессе, обеспечивающих достижение обучающимися определенного уровня развития.

Ученые-исследователи определяют педагогические условия как обстоятельства, которые могут ускорить, либо затруднить проявление педагогических закономерностей. На основании целенаправленного отбора содержания, форм, методов и приемов, педагогических ситуаций в учебно-воспитательном процессе формируются конкретные педагогические условия.

Педагогические условия организации обучения разрабатывались такими исследователями, как Ю.К. Бабанским, В.П. Беспалько, Э.Ф. Зеером, М.В. Клариной, В.Я. Ляудис, Н.А. Менчинской, В.В. Сериковой и т.п.

Формулировка педагогических условий эффективного формирования

лексической компетенции, была достигнута через:

- рассмотрение понятия лексической компетенции у студентов языкового факультета (иностранных языков);
- выявление особенностей формирования лексической компетенции у студентов факультета иностранных языков в процессе профессиональной подготовки.

На основании этого нами выявлены педагогические условия, способствующие эффективному формированию лексической компетенции у студентов факультета иностранных языков:

1. формирование у студентов положительной мотивации к овладению ЛК;
2. вовлечение студентов в интеракцию, переход обучающихся с объектной в субъектную позицию;
3. организация педагогического взаимодействия с нарастающей степенью самоуправления деятельностью обучающихся.

Таким образом, мы полагаем, что при соблюдении выделенных условий, процесс формирования лексической компетенции у студентов языковых факультетов будет более эффективным.

Проанализируем каждое педагогическое условие.

Первое педагогическое условие - **формирование у студента положительной мотивации к овладению лексической компетенции**. Оно основано на том, что процесс формирования лексической компетенции носит индивидуальный характер и требует активного участия обучающихся и их заинтересованности.

Вопросам мотивации обучения в психолого-педагогической литературе уделяется особое внимание. Мотивацию как компонент обучения рассматривали П.Я. Гальперин, Ю.Н. Кулюткин, А.Н. Леонтьев, Н.Ф. Талызина и другие. Под мотивацией исследователи понимают совокупность всех мотивов личности, стимулирующих и направляющих его деятельность [117].

Процесс формирования положительной мотивации к овладению ЛК у

студентов предполагает знание их мотивов учения. Термин «мотив» описывается учеными как форма проявления потребности, побуждение индивида к какой-либо деятельности (по А.Н. Леонтьеву, В.Н. Мясищеву, С.Л. Рубинштейну). Исследователями доказано, что одна и та же потребность может активизировать несколько мотивов деятельности человека одновременно. На сегодняшний день в психолого-педагогической литературе существует множество классификаций мотивов. Наибольший интерес для данного исследования представляет классификация мотивов, в соответствии с которой ученые выделяют внешние и внутренние.

Формирование осознанных и устойчивых внутренних мотивов к изучению вокабуляра у студентов выступает залогом результативности процесса формирования лексической компетенции [49].

Систематическое вовлечение обучающихся в активную деятельность будет помогать осознанию значимости обучения в целом.

Эффективное влияние этого педагогического условия характеризуют: заинтересованность обучающихся в изучении нового вокабуляра, активность в ходе формирования лексической компетенции, динамика развития уровня ЛК у студентов факультета иностранных языков, удовлетворенность учебной деятельностью, повышение самооценки.

Вторым педагогическим условием является **включение студентов в интеракцию, обеспечивающей переход студента с объектной в субъектную позицию.**

Становление лексической компетенции у студентов факультета может осуществляться только в активной деятельности, а формы социального взаимодействия способствуют данному процессу.

Некоторые ученые считают, что в настоящее время в условиях бесконечного потока информации и развития новых информационных технологий следует быть самостоятельным, творческим, желающим самосовершенствоваться и способным приспосабливаться к меняющимся обстоятель-

ствам. Однако очень часто в вузе студенты не готовы к активной деятельности и сталкиваются с трудностями при взаимодействии друг с другом. Преподаватели также имеют затруднения при организации интерактивной деятельности студентов.

Вследствие этого, для успешного формирования лексической компетенции, необходимо соблюсти одно из педагогических условий, а именно включение студента в деятельность через интеракцию. Так, интеракция обеспечивает переход студента с объектной в субъектную позицию, т.е. студент действует как активный субъект, и все общесфункциональные психологические механизмы подключаются при решении познавательных и коммуникативных задач [100].

Важно понимать, что межличностное субъектно-субъектное взаимодействие выступает важным посылом осознания студентом позиции субъекта деятельности. В этот момент происходит сдвиг акцентов с объектной позиции на субъектную инициативную позицию студента. Студент – центральная фигура учебного процесса. При этом преподаватель принимает другую роль и функцию в рамках занятий. Он выступает в качестве консультанта учебного процесса, координатором, который предоставляет студентам всю необходимую помощь и поддержку. Все действия педагога направлены на формирование условий, обеспечивающих становление студента субъектом своей деятельности.

Формирование субъекта деятельности совершается в ходе социального взаимодействия, в форме групповой беседы, дискуссий, микропреподавания, ролевой игры, педагогической практики и т.п.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что включение студента в интерактивную деятельность, обеспечивает переход студента с объектной в субъектную позицию. Интеракция также способствует формированию лексической компетенции. Кроме того, у студентов возникает понимание сути интерактивного обучения в рамках профессиональной деятельности. Педа-

гогическая интеракция способствует формированию объективных критериев для самоанализа и самооценки как субъекта деятельности студентов; созданию ценностных ориентиров в будущей профессиональной сфере; установке на профессиональное саморазвитие и личностный рост.

Охарактеризуем следующее педагогическое условие формирования лексической компетенции у студентов языковых факультетов - **организация педагогического взаимодействия с нарастающей степенью самоуправления деятельностью обучающихся.**

Как отмечает Н.Ф. Голованова, педагогическое взаимодействие является важным условием успешности формирования навыков самостоятельности в обучении, особенно на начальной стадии [22]. При этом основной результат педагогической интеракции должен выражаться в наращивании самостоятельности в деятельности обучающихся [99].

Самостоятельность в обучении студентов – это применение системы внешних и внутренних воздействий организующего, регулирующего, стимулирующего и саморегулирующего характера. Подобного рода формы воздействия формируют и поддерживают на должном уровне физическую и психическую готовность обучающихся к достижению заданного результата учебной деятельности кратчайшим путем. Кроме того, управление обучением способствует продвижению от умений низшего порядка к высшему (в процессе самостоятельного овладения учебным материалом) и к самосовершенствованию на базе самоуправления [13].

В концепции управления самостоятельной деятельностью Г.М. Бурденюк выделяет три взаимозависимых этапа:

- организация управления, сюда относится решение вопросов организационного плана, стимулирующих самоорганизацию студентов;
- регуляция управления, которая предусматривает наличие средств, поддерживающих деятельность на конкретном уровне активности студентов;
- стимуляция управления, представляющая собой систему средств, оказывающих влияние на мотивацию обучающихся во время всего процесса

самообразования [13].

Имеются разнообразные подходы к самоуправлению у студентов.

По убеждению А.С. Бароненко, педагог должен присутствовать и координировать самообразовательную деятельность обучающихся. Автор акцентирует внимание на том, что всем процессом обучения определяется подготовка к самостоятельности студентов, а педагог всей своей педагогической деятельностью учит учиться [7].

По мнению В.П. Панюшкина, субъект-субъектное взаимодействие на уровне организации обучения навыкам активной деятельности студентов заключается в трех фазах управления, а именно:

- деятельность, разделенная между преподавателем и обучающимися;
- имитационные действия обучающихся;
- действия студентов с подражательными элементами.

«Согласование деятельности» студента с преподавателем содержит:

- саморегулируемые действия студентов;
- самоорганизуемые действия студентов;
- самопобуждаемые действия обучающихся.

Партнерство в совершенствовании освоения деятельности [83].

По степени самостоятельности обучающихся создана классификация типов учебной деятельности по принципу динамики способов управления (по Н.А. Качалову и С.Ф. Шатилову):

- преподаватель целиком управляет учебной деятельностью;
- преподаватель полностью, но опосредованно управляет процессом;
- преподаватель частично опосредованно управляет;
- студенты осуществляют деятельность полностью самостоятельно [47].

Для того чтобы планомерно увеличить самостоятельность студентов в управлении своей деятельностью, необходимо создание при формирова-



нии лексической компетенции такого взаимодействия преподавателя и студентов, при котором происходит видоизменение обучения таким образом, чтобы деятельность студента организовалась и реализовалась по модели «сначала под руководством преподавателя; в управляющем взаимодействии – на более качественном уровне; затем в условиях равноправного управления, и только потом - в режиме самоуправления» [76].

Самоанализ является важнейшим умением при самоуправлении собственной активной деятельностью. Перспективной целью самоанализа студентов выступает развитие их рефлексии, проявленной в осознании смысла подготовки к самостоятельной деятельности и в овладении самоуправлением своей деятельностью (стимуляцией, саморегуляцией, самоорганизацией управления). Промежуточными целями самоанализа считается получение информации о сформированности знаний и умений на всех элементных уровнях (мотивации, планирования и организации, реализации, контроля и коррекции); выявление факторов, затрудняющих эффективную реализацию самообразования; осуществление своевременной коррекции; определение направления последующей работы по развитию знаний и умений при взаимодействии студентов. В психологии личностная рефлексия занимает особое положение. Она позволяет направлять, организовывать деятельность и поведение. При этом рефлексия выступает в качестве средства самоуправления деятельностью: умение устанавливать перспективные цели (ее опережающее свойство) и оценивать их достижение (ретроспективное свойство). Владея умениями самоанализа и самооценки, люди способны к самоорганизуемой, самоуправляемой деятельности.

Подводя итог вышесказанному, нами были выявлены следующие педагогические условия, способствующие эффективному формированию лексической компетенции у студентов неязыкового вуза:

- формирование у студентов положительной мотивации осуществления интерактивной деятельности;

- включение студента в интеракцию, обеспечивающую переход студента с объектной в субъектную позицию;
- организация педагогического взаимодействия с нарастающей степенью самоуправления обучающихся.

Сформулированные педагогические условия эффективного функционирования разработанной модели формирования лексической компетенции у студентов факультета иностранных языков являются необходимыми и подлежат проверке на практике в условиях педагогического эксперимента.

### **Выводы по первой главе**

В результате проведенного теоретического анализа выявлено, что, несмотря на существующий интерес ученых и значительность полученных результатов, проблема интерактивного формирования лексической компетенции у студентов языковых факультетов остается недостаточно изученной. Однако формирование лексической компетенции у студентов является необходимостью с учетом условий и требований современного общества. Социум заинтересован в том, чтобы граждане постоянно повышали свою квалификацию за счет профессионального саморазвития, были коммуникабельными на разных социальных уровнях, а также были способны к критическому мышлению для того, чтобы четко понимать, где и каким образом приобретаемые ими знания могут быть применены в профессиональной сфере.

Под интерактивными формами обучения мы будем понимать комплекс правил организации взаимодействия преподавателя и обучающихся посредством обучающих игр, которые обеспечивают продуктивное, когнитивное, субъект-субъектное общение, результатом которого является создание условий для проживания обучающимися ситуации успеха в учебной деятельности и обогащения их мотивационной сферы.

Модель формирования лексической компетенции у студентов языко-

вых факультетов представляет собой образовательную систему. Разработанная модель состоит из следующих компонентов: целевого, содержательного, деятельностного и результативно-рефлексивного.

Реализация методики формирования лексической компетенции предполагает три этапа: подготовительный, моделирующий, эвристический.

Пути формирования лексической компетенции обучающихся можно структурировать по трем направлениям. Данные этапы способствуют формированию ценностного отношения к процессу обучения и когнитивному развитию студента. При этом мы наблюдаем развитие навыков самостоятельности и сотрудничества в деятельности.

В нашем исследовании были выделены следующие педагогические условия, способствующие эффективному формированию лексической компетенции у студентов языковых факультетов:

- формирование у студентов положительной мотивации к овладению лексической компетенцией;
- включение студента в интерактивную деятельность, а значит, переход обучающегося с объектной в субъектную позицию;
- организация педагогического взаимодействия с нарастающей степенью самостоятельности деятельностью обучающихся.

Выявление и обоснование перечисленных педагогических условий способствует успешной реализации разработанной модели формирования лексической компетенции у студентов факультета иностранных языков. Данный аспект будет рассмотрен во второй главе.

На проверку выдвинутых положений направлена практическая часть нашего исследования.

## **ГЛАВА 2. АПРОБАЦИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ РАБОТЫ ПРИ РАЗВИТИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ**

## ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

### 2.1 Цели, задачи и этапы опытно-экспериментальной работы

Под педагогическим экспериментом современная педагогика высшей школы понимает метод исследования, который используется с целью выяснения эффективности применения отдельных методов и средств обучения и воспитания [2].

Эксперимент дает возможность разделить педагогические явления на их составные компоненты; позволяет изменить условия, в которых эти компоненты функционируют; помогает выявить и проверить воздействие на результаты отдельно взятых факторов, проследить развитие отдельных сторон и связей; фиксировать наиболее или менее точно полученные результаты. Эксперимент может служить для проверки частных и общих гипотез, уточнения отдельных выводов теории, установления и уточнения фактов, определения эффективности используемых средств и т.д. [21].

Педагогические эксперименты в зависимости от цели, которую преследуют исследование, можно разделить на:

1. констатирующий эксперимент, где исследуются вопросы педагогической теории и практики из жизни. Этот эксперимент проводится в начале исследования. Цель данного эксперимента – обнаружить положительные и отрицательные аспекты изучаемой проблемы;

2. формирующий эксперимент, при котором апробируются новые педагогические технологии, вводятся новое содержание, формы, методы обучения и воспитания, внедряются инновационные программы, вносятся коррективы в традиционные учебные планы и т.д. При эффективных результатах предположения подтверждаются и полученные сведения подвергаются последующему научно-теоретическому анализу и делаются необходимые выводы;

3. контрольный – это заключительный этап исследования определён-

ной проблемы. Его целью является проверка полученных выводов и разработанной методики в массовой педагогической практике; апробация методики в работе других учебных заведений и педагогов. Если контрольный эксперимент подтверждает сделанные выводы, то исследователь обобщает полученные результаты, которые в дальнейшем становятся теоретическим и методическим достоянием педагогики.

Чаще всего выделенные виды эксперимента применяются комплексно. Они составляют целостную взаимосвязанную, последовательную модель исследования.

В рамках педагогического эксперимента в основном применяются следующие методы: изучение литературы и других источников (в том числе изучение документации), наблюдение, беседа, опрос (интервью и анкетирование), тестирование (метод тестов), изучение продуктов деятельности, оценивание.

Каждый из перечисленных методов педагогического эксперимента описан В.И. Загвязинским, Р. В. Атахановым, Ю.К. Бабанским и др. Представим их краткую характеристику.

Изучение литературы, нормативных документов, электронных ресурсов и других источников, содержащих факты, характеризующие историю и современное состояние изучаемого объекта, является одним из способов создания первичных представлений и исходной концепции о предмете исследования. Изучение литературы и документов продолжается на протяжении всего исследования [36].

Наблюдение является одним из основных методов исследования в психологии и педагогике. Наблюдение можно толковать и как предварительное изучение исследователем существующих данных. Наблюдение может быть ориентировано на исследование динамики процесса, пролонгированных итогов нововведений, изменений объекта на протяжении конкретного промежутка времени.

Беседа как исследовательский метод дает возможность основательнее

познать психологические характерные черты личности человека, характер уровень его знаний, интересов.

Беседа применима, когда есть необходимость доказать или опровергнуть информацию, полученную ранее с помощью других методов. Метод беседы в зависимости от характера вопросов и самого исследования может преобразовываться в метод опроса.

Метод опроса используется в двух основных формах: в виде интервью (устного опроса) и в виде анкетирования (письменного опроса).

Интервью – разновидность опроса, в котором ставится задача выявить опыт, оценки, точку зрения опрашиваемого по его ответам на какой-либо предварительно сформулированный вопрос или группу вопросов [63].

Анкетирование – вариант опроса, когда на основе анализа письменных ответов респондентов устанавливаются и достигаются определенные цели.

Тестирование – это исследовательский метод с последующим анализом, направленный на выявление уровня знаний, умений и навыков, способностей и других личностных качеств через выполнения испытуемыми ряда определенных заданий [37].

Важнейшим этапом научного исследования является опытно-экспериментальная работа.

В первой главе настоящего исследования мы рассмотрели теоретические аспекты исследуемой проблемы и описали разработанную модель формирования лексической компетенции у студентов языковых факультетов с точки зрения интерактивной формы обучения и педагогические условия ее эффективного функционирования и развития.

Организованная нами опытно-экспериментальная работа была проведена с целью проверки эффективности разработанной модели формирования лексической компетенции у студентов, функционирующей на основе выявленных педагогических условий.

На основе гипотезы, цели и задач исследования осуществлялось планирование опытно-экспериментальной работы.

Цель опытно-экспериментальной работы состояла в формировании лексической компетенции у студентов языковых факультетов с точки зрения интерактивной формы обучения. Учитывая цель исследования были поставлены следующие задачи:

1. провести констатирующий этап эксперимента, направленный на первичную оценку уровня сформированности лексической компетенции у студентов языкового факультета (иностранных языков);

2. провести формирующий этап эксперимента, направленный на внедрение разработанного комплекса упражнений в практическое обучение;

3. провести обобщающий этап эксперимента, направленный на контрольную оценку уровня сформированности лексической компетенции у студентов языкового факультета, с последующим анализом и обработкой полученных результатов, составлением выводов и подведением итогов.

При проведении опытно-экспериментальной работы были использованы, наряду с экспериментом, и такие методы исследования, как наблюдение за деятельностью студентов в ходе обучения, тестирование, статистико-математическая обработка результатов, анализ и интерпретация полученных результатов.

## **2.2 Ход и результат опытно-экспериментальной работы по применению модели формирования лексической компетенции у студентов языковых факультетов**

Теоретическое исследование способствовало выдвижению педагогических условий функционирования разработанной модели формирования лексической компетенции у студентов языкового факультета:

1. формирование у студентов положительной мотивации в овладении лексической компетенцией;
2. включение участников образовательного процесса в интерактивную деятельность, обеспечивающую переход студента с объектной в субъектную позицию;
3. организация педагогического взаимодействия с нарастающей степенью самоуправления деятельностью обучающихся.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась среди студентов 4 курса факультета иностранных языков в Южно-Уральском государственном гуманитарно-педагогическом университете (ЮУрГГПУ). Экспериментальная группа (ОФ-403-088-5-1) состояла из 12 человек; Контрольная группа (ОФ-403-088-5-2) – 11 человек, т. е. общая численность студентов педагогического эксперимента – 23 человека. В рамках занятий в экспериментальной группе была реализована наша модель формирования лексической компетенции у студентов языковых факультетов с точки зрения интерактивной формы обучения, а также педагогические условия, необходимые для работы данной модели. Обучающиеся контрольной группы занимались по стандартной программе (учебник *New Total English (Advanced)*).

Эксперимент включал в себя три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе исследования стояла цель изучить становление и развитие исследуемой проблемы в теории и практике образования,



определялись цель, объект, предмет, гипотеза, задачи, разрабатывался понятийный аппарат, проводился анализ ФГОС ВО, анализировались диссертационные исследования.

Констатирующий этап эксперимента нацелен на выявление исходного уровня сформированности лексической компетенции у студентов экспериментальной и контрольной групп.

Задачи констатирующего этапа эксперимента:

1. подбор диагностирующих методик;
2. определение уровня сформированности лексической компетенции у студентов экспериментальной и контрольной групп;
3. разработка занятий с применением интерактивных упражнений, направленных на формирование лексической компетенции.

Второй этап – формирующий. Содержанием данного этапа являлась реализация модели формирования лексической компетенции у студентов языковых факультетов с точки зрения интерактивной формы обучения, разработка и внедрение педагогических условий её эффективного функционирования.

Целью формирующего этапа являлась апробация разработанной нами модели формирования лексической компетенции у студентов языковых факультетов с точки зрения интерактивной формы обучения и достаточность педагогических условий для её эффективного функционирования.

Задачи формирующего этапа эксперимента:

1. апробировать интерактивные формы организации занятий по английскому языку, направленных на формирование лексической компетенции;
2. проверить теоретические аспекты на практике посредством применения соответствующего учебно-методического обеспечения, направленного на формирование лексической компетенции у студентов.

Обобщающий этап заключался в обработке полученных результатов

после апробирования разработанной модели. Затем последовало оформление диссертационного исследования.

Обобщающий этап эксперимента позволил оценить степень сформированности лексической компетенции после обучения студентов с применением разработанной нами модели.

Задачи обобщающего этапа эксперимента:

1. сравнить степень сформированности лексической компетенции у студентов до и после обучения с применением разработанной нами модели в экспериментальной группе;
2. оценить эффективность разработанной нами модели в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой;
3. обработать результаты эксперимента с применением методов статистической обработки данных;
4. определить практическую значимость нашего исследования.

В ходе констатирующего эксперимента были проведены анкетирование и тестирование (приложение 1) для выявления доэкспериментального уровня сформированности лексической компетенции у студентов. Критериями сформированности лексической компетенции выступили следующие компоненты: мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный.

Основываясь на результаты анализа изученной литературы, нами были выделены три уровня сформированности лексической компетенции у студентов языкового факультета: низкий, средний, и высокий уровни.

В зависимости от степени сформированности каждого компонента можно определить уровень сформированности лексической компетенции в целом. Уровни сформированности лексической компетенции у студентов факультета иностранных языков представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Уровни сформированности лексической компетенции у студентов языкового факультета (иностранных языков):

	Мотивационный	Когнитивный	Деятельностный	Рефлексивный
Низкий	Слабая Потребность в обучении, низкий уровень мотивации к формированию ЛК	Слабый комплекс профессиональных знаний и отсутствие знаний о способах и методах формирования лексической компетенции	Низкая способность к практической реализации обучения при формировании ЛК	Низкая способность оценивать результаты своей деятельности
Средний	Понимание необходимости и ценности пополнения лексического запаса	Достаточно сформирована база профессиональных знаний, знаний о формировании ЛК	Недостаточно развита способность к планированию и организации обучения при формировании ЛК	Студент владеет минимальными навыками самоконтроля и самокоррекции
Высокий	Наличие ценностно-смысловой мотивации и потребности в формировании лексической компетенции	Устойчивая система знаний по предметам выбранного направления, владение лексической компетенции	Студент способен поставить цель, задачи, спланировать и организовать обучение при формировании ЛК	Предъявляет высокие требования к результатам своих действий, способен анализировать, критически оценивать себя

Для оценки мотивационного компонента мы провели тест (методика Ю.М. Орлова) с обозначенными вариантами ответов (приложение 1).

Проведя анализ полученных данных теста, пришли к выводу о том, что 8% студентов в КГ и 15% студентов в ЭГ имеют высокую мотивацию к

изучению иностранного языка, они с удовольствием выполняют все задания, предложенные преподавателем, как в аудитории, так и дома, а также, они заинтересованы в пополнении словарного запаса. 76% в ЭГ и 75% студентов в КГ отметили, что не желают выполнять задания больше, чем подразумевает программа. 9% студентов в ЭГ и 17% студентов в КГ мотивированы больше на оценку, чем на знания. Т.е. изучение языка для них представляет собой маловажный фактор для будущей карьеры. Используя полученные данные, мы сформировали сводную таблицу по результатам проведенного теста у студентов экспериментальной и контрольной групп.

Таблица 4 – Распределение студентов экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности мотивационного компонента в ходе констатирующего эксперимента

Группа	Уровни сформированности мотивационного Компонента		
	Низкий	Средний	Высокий
Экспериментальная	1	9	2
	9%	76%	15%
Контрольная	2	8	1
	17%	75%	8%

Полученные данные, отражающие информацию по уровням сформированности мотивационного компонента, представлены на рисунке 4.

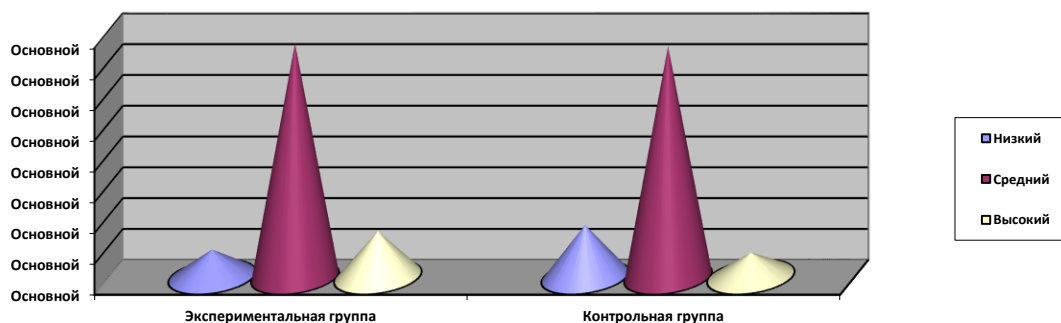


Рисунок 4 – Диаграмма распределения студентов экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности мотивационного компонента в процессе констатирующего этапа эксперимента

Анализируя полученные результаты можно сделать вывод, что уровень сформированности мотивационного компонента в экспериментальной и контрольной группах для большинства студентов является средним, что свидетельствует о недостаточном уровне сформированности этого компонента.

Когнитивный компонент включает в себя прочность, системность и действенность лексических знаний, т.е. предполагается наличие и активизация знаний о лексических единицах. Для оценки знаний, мы предложили студентам тест с краткими ответами, позволяющий определить, насколько сформирована лексическая компетенция у студентов в рамках раздела “Challenges” (уч. New Total English (Advanced)) (приложение 1).

Уровень когнитивного компонента оценивался как высокий, если студент ответил на 18-20 вопросов верно (90-100%), средний, если студент ответил на 13-17 (60-89%); низкий – если студент не ответил более, чем на 12 вопросов (менее 60%). Исходя из полученных данных: в ЭГ 3 студента имеют высокий уровень, 7 студентов – средний, 2 – низкий. В КГ 1 студент имеет высокий уровень, 6 студентов – средний, 4 – низкий.

Проанализировав результаты, мы пришли к выводу, что 25% в ЭГ и 18% в КГ опрошенных имеют высокий уровень сформированности когнитивного компонента, 58% в ЭГ и 46% в КГ- средний уровень, 17% в ЭГ и 36% в КГ – низкий уровень сформированности когнитивного компонента формирования ЛК.

После проведения диагностики, мы объединили полученные данные в сводной таблице 5 оценки сформированности когнитивного компонента.

Таблица 5 – Распределение студентов экспериментальной и контрольной групп по уровням сформированности когнитивного компонента в ходе констатирующего эксперимента

Группа	Уровни сформированности когнитивного компонента		
	Низкий	Средний	Высокий
Экспериментальная	3	7	2
	25%	58%	17%

Контрольная	2	6	3
	18%	46%	36%

На рисунке 5 отображены данные сформированности когнитивного компонента сформированности лексической компетенции у студентов экспериментальной и контрольной групп.

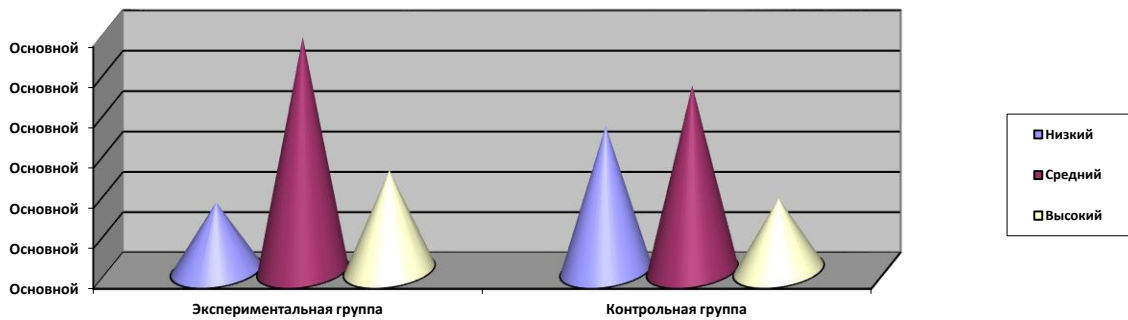


Рисунок 5 – Диаграмма распределение студентов экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности когнитивного компонента в ходе констатирующего эксперимента

Таким образом, мы видим, что более половины обучающихся экспериментальной и когнитивной группы имеют средний уровень сформированности когнитивного компонента сформированности лексической компетенции.

Для оценки деятельностного компонента сформированности ЛК мы предложили студентам заполнить анкету и оценить свою деятельность, направленную на формирование ЛК по десятибалльной шкале. Данная анкета позволила оценить способность обучающихся планировать и организовывать свое обучение для пополнения своего словарного запаса (приложение 1).

Полученные баллы были интерпретированы как отражение уровня сформированности деятельностного компонента лексической компетенции следующим образом: высокому уровню соответствуют баллы 70-50, сред-

нему – 50-30 и низкому – 30-0. На основании анализа полученных данных, можно сделать вывод, что 23% в ЭГ и 8% в КГ имеют низкий уровень сформированности деятельностного компонента, 46% в ЭГ и 67% в КГ- средний уровень, 31% в ЭГ и 25% в КГ- высокий уровень. Полученные результаты отраженные в таблице 6.

Таблица 6 - Распределение студентов экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности деятельностного компонента в ходе констатирующего эксперимента

Группа	Уровни сформированности деятельностного Компонента		
	Низкий	Средний	Высокий
Экспериментальная	3	6	3
	23%	46%	31%
Контрольная	1	7	3
	8%	67%	25%

На рисунке 6 отображены данные сформированности деятельностного компонента у студентов экспериментальной и контрольной группы.

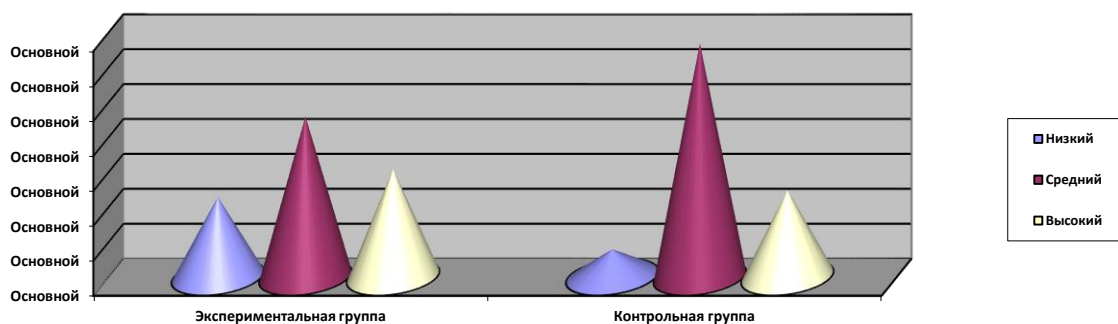


Рисунок 6 - Диаграмма распределения студентов экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности деятельностного компонента в ходе констатирующего эксперимента

Анализируя результаты, мы можем сделать вывод, что в экспериментальной группе почти половина студентов имеют средний уровень сформированности данного компонента, остальные имеют либо низкий, либо высо-

кий уровень. В контрольной группе средний уровень сформированности деятельностного компонента значительно преобладает над низким и высоким уровнями.

Для оценки рефлексивного компонента сформированности лексической компетенции, студенты заполнили листы самооценки с вопросами, связанными с анализом процесса работы, выполненных заданий, указанием плюсов и минусов в процессе и результате деятельности (приложение 1).

Рассмотрим критерии оценки уровня сформированности рефлексивного компонента:

- если все ответы даны исчерпывающе, есть логика в высказываниях, обучающийся справедливо выставил оценку своей работе – высокий уровень;
- если студент ответил не на все вопросы или ответил на все, но кратко, даже несмотря на справедливую оценку своей работы и описанные выводы и рекомендации – средний уровень;
- если студент ответил не на все вопросы или дал слишком краткие ответы, при этом несправедливо выставил оценку своей работе, без каких-либо выводов и рекомендаций – низкий уровень.

Анализ листов самооценки и самоанализа выполненной работы студентов экспериментальной и контрольной группы, дал следующие результаты (таблица 7).

Таблица 7 – Распределение студентов экспериментальной и контрольной групп по уровням сформированности рефлексивного компонента в ходе констатирующего эксперимента

Группа	Уровни сформированности рефлексивного компонента		
	Низкий	Средний	Высокий
Экспериментальная	7	4	1
	58%	34%	8%
Контрольная	6	4	1
	54%	37%	9%

На рисунке 7 представлен уровень сформированности рефлексивного



компонента у студентов экспериментальной и контрольной групп.

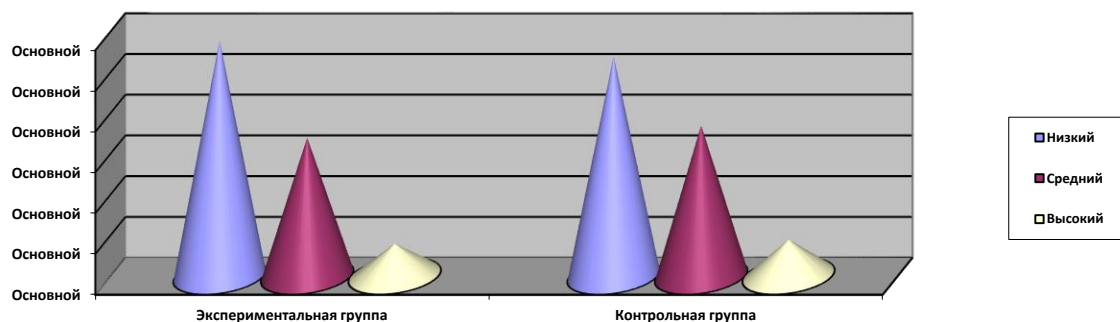


Рисунок 7 – Диаграмма распределения студентов экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности рефлексивного компонента в ходе констатирующего эксперимента

Проанализировав полученные результаты, мы видим преимущественно низкий уровень сформированности рефлексивного компонента, как среди студентов экспериментальной группы, так и среди студентов контрольной группы.

По итогам диагностического комплекса констатирующего эксперимента мы выявили уровни сформированности каждого из четырех компонентов лексической компетенции для каждого студента экспериментальной и контрольной группы. Приведем таблицы 8 и 9 с полученными данными и объединим полученные результаты. Для определения уровня сформированности ЛК, каждый уровень был определен как числовое значение – балл: высокий уровень – 3, средний уровень – 2, низкий – 1. Для вычисления уровня сформированности ЛК мы использовали формулу среднего арифметического значения:

$$X_{\text{ср.}} = \frac{\sum X_i}{n}, \text{ где}$$

$X_{\text{ср.}}$  – среднее арифметическое значение;

$\sum X_i$  – сумма всех значений  $x$ ;

n – количество значений x.

Таблица 8 – Распределение студентов экспериментальной группы по уровням сформированности компонентов ЛК

Номер студента	Мотивационный компонент	Когнитивный компонент	Деятельностный компонент	Рефлексивный компонент	Уровень сформированности ЛК
1. Маргарита А.	Средний	Средний	Низкий	Низкий	Средний
2. Диана А.	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний
3. Юлия Б.	Высокий	Высокий	Средний	Низкий	Средний
4. Алина В.	Средний	Низкий	Средний	Средний	Средний
5. Ольга В.	Средний	Высокий	Средний	Низкий	Средний
6. Дарья Г.	Средний	Средний	Низкий	Низкий	Средний
7. Арина Г.	Средний	Средний	Высокий	Высокий	Высокий
8. Зарина И.	Средний	Средний	Высокий	Средний	Средний
9. Полина О.	Низкий	Средний	Низкий	Низкий	Низкий
10. Полина П.	Средний	Низкий	Средний	Низкий	Средний
11. Дарья Т.	Средний	Низкий	Средний	Низкий	Средний
12. Анастасия Ч.	Высокий	Средний	Высокий	Средний	Высокий

Таблица 9 – Распределение студентов контрольной группы по уровням сформированности ЛК

Студент	Мотивационный компонент	Когнитивный компонент	Деятельностный компонент	Рефлексивный компонент	Уровень сформированности ЛК
1. Юлия В.	Высокий	Средний	Высокий	Низкий	Средний

2. Екатерина Г.	Средний	Высокий	Высокий	Средний	Высокий
3. Дарья К.	Средний	Высокий	Средний	Средний	Средний

*Продолжение таблицы 9*

4. Анастасия К.	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний
5. Софья М.	Средний	Средний	Высокий	Высокий	Высокий
6. Анастасия П.	Средний	Средний	Средний	Низкий	Средний
7. Анна С.	Низкий	Средний	Средний	Низкий	Средний
8. Ильяна С.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
9. Лейла С.	Средний	Высокий	Средний	Низкий	Средний
10. Валерия С.	Средний	Высокий	Средний	Средний	Средний
11. Алексей Ш.	Средний	Средний	Средний	Низкий	Средний

На основе данных вышепредставленных таблиц представим сводную таблицу 10.

Таблица 10 – Распределение студентов экспериментальной и контрольной групп по уровням сформированности лексической компетенции

Группа	Уровни ЛК		
	Низкий	Средний	Высокий
Экспериментальная	1	9	2
	8%	75%	17%
Контрольная	1	8	2
	9%	73%	18%

На рисунке 8 представлен уровень сформированности лексической компетенции в экспериментальной и контрольной группах.

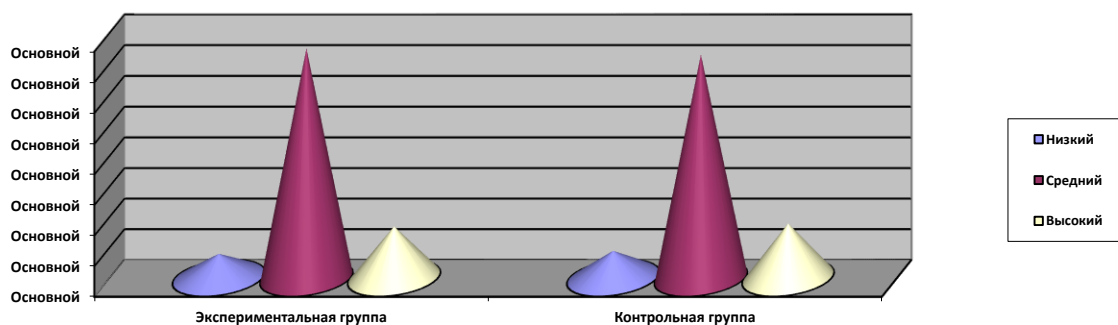


Рисунок 8 – Диаграмма распределения студентов экспериментальной и контрольной групп по уровням сформированности лексической

## компетенции

Диагностический комплекс в ходе констатирующего эксперимента направленный на оценку сформированности лексической компетенции, выявил средний уровень сформированности рассматриваемого навыка 75% студентов ЭГ и у 73% студентов КГ; низкий уровень сформированности лексической компетенции у 8% студентов ЭГ и у 9% студентов КГ; высокий уровень у 17% студентов ЭГ и у 18% студентов КГ. Так, мы можем сделать вывод о недостаточной сформированности лексической компетенции у студентов рассматриваемых групп, поскольку у большинства средний уровень находится на пограничном уровне с низким.

В ходе констатирующего эксперимента мы выяснили основные мотивы студентов для пополнения словарного запаса и формирования ЛК: карьерный рост, повышение квалификации, поддержание высокого уровня конкурентоспособности, повышение качества жизни, нехватка знаний в некоторых сферах, стремление к познанию.

Причинами, которые усложняют формирование ЛК у большинства студентов, участников эксперимента, - это отсутствие свободного времени, а также прокрастинация и лень. Многие студенты также ссылались на отсутствие самодисциплины и контроля извне, недостаток знания об изучении лексики и т.п.

Исходя из полученных данных, можно отметить недостаточный уровень сформированности лексической компетенции у студентов. Значит, мы можем апробировать разработанную нами модель формирования ЛК с применением интерактивных форм работы и проверить верность гипотезы.

На формирующем этапе нами внедрялись все компоненты модели формирования ЛК и создавались необходимые педагогические условия её эффективного функционирования:

1. формирование у студентов положительной мотивации к овладению ЛК;

2. вовлечение студентов в интеракцию, переход обучающихся с объектной в субъектную позицию;

3. организация педагогического взаимодействия с нарастающей степенью самоуправления деятельностью обучающихся.

В обучение экспериментальной группы вводился разработанный нами комплекс упражнений на развитие лексической компетенции с помощью интеракции. Обучение в контрольной группе проводилось в обычном режиме. В обучение экспериментальной группы внедрялись следующие упражнения на развитие ЛК: игра с мухобойками, игра с мячом, метод САС, «идейная карусель», беговой диктант, диктант «спина к спине».

Интерактивные формы были разделены на три этапа применения (учебник New Total English (Advanced)):

**На первичном закреплении была использована фронтальная форма взаимодействия:**

**1. «игра с мячом» (тема «Communities»)**

*1 этап: разминка (после введения лексики):* Преподаватель называет слово (например, stunning), затем бросает студенту. Разминка проходит по принципу «снежного кома».

Слова для игры: stunning, came up with, come across, keep up with, side by side, get away from, turn up, held up, run-down, carried out, bustling, vast.

*Условие:* нельзя повторяться.

*2 этап:* снежный ком: расширяем словосочетание до 3х слов.

*3 этап:* усложняем. Студенты должны сказать предложение. Кидать можно случайно/передавать по-порядку/перекатывать по партам и стульям. Если кто-то ошибется или уронит мяч, перед ним ставится условие: начать заново; потерять очко/балл (при подсчете); выйти из игры (либо пропустить ход); играть с одной рукой или без рук вовсе.

В условиях пандемии COVID-19, гриппа и ОРВИ мы использовали воображаемый мяч, чтобы минимизировать контакты между участниками игры.

## 2. «игра с мухобойками» (тема «Burning ambitions»)

«игра с мухобойками» – это подвижная, при этом эффективная игра. На доске пишутся слова/фразы (рисунок 9). Возле доски располагаются два стула и мухобойки на каждом из них. Студенты делятся на две команды и рассчитываются по номерам. Педагог дает описание слова с доски и номер любого участника. Суть: нужный участник должен первым указать правильное слово с помощью мухобойки [133, 38].

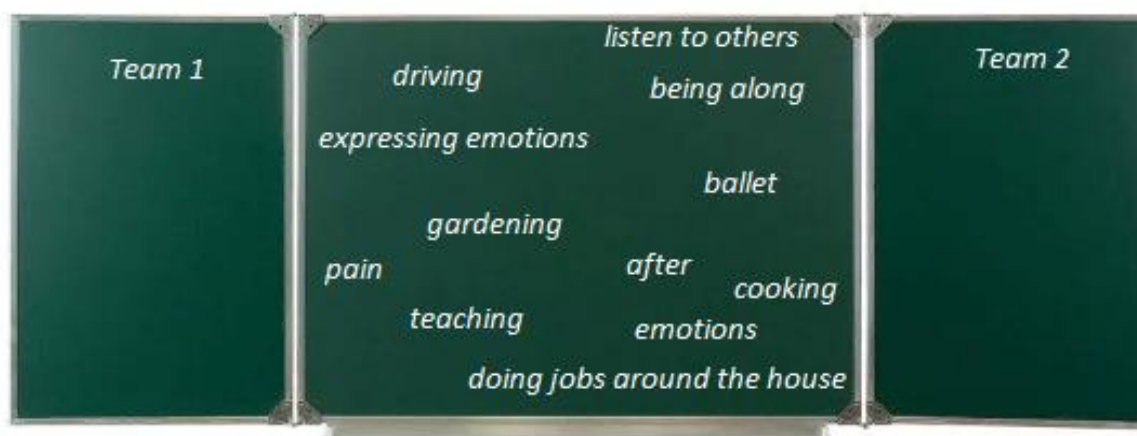


Рисунок 9 – фразы для игры с мухобойками

**На этапе вторичного закрепления нами была выбрана групповая форма взаимодействия.**

### 1. «идейная карусель» (тема «Crime»)

внедряется для организации работы в парах. Именно динамическая пара обладает большим коммуникативным потенциалом, и это является импульсом для студентов к общению. Данная форма взаимодействия формирует у студентов такие нравственно-волевые качества, как взаимопомощь, навыки сотрудничества. При этом данный вид взаимодействия можно определить как групповую работу, ведь обучающиеся работают с несколькими партнерами и могут коллективно обсудить полученные результаты на этапе общей дискуссии [109].

Суть «идейной карусели» в том, что студенты образуют два круга – внутренний и внешний (рисунок 10).

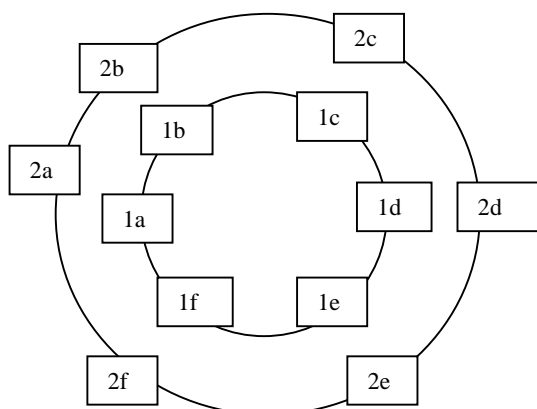


Рисунок 10 – внутренний и внешний круги «идейной карусели»

Каждый участник владеет своей информацией (приложение 2). Двигается только внешний круг через каждые 30 секунд. Задача каждого учащегося – собрать как можно больше информации по каждому виду преступления [5]. Таким образом, они успевают обсудить за определенное время несколько вопросов и предпринять попытку доказать свою точку зрения. Далее следует обсуждение всех видов преступлений с последующей их классификацией на степень тяжести.

## 2. «сеть ассоциативных связей» (тема «Tales»)

цели, для которых используется САС:

- фиксация полученной информации;
- запоминание информации;
- легкий доступ к информации при дискуссии.

Методика создания САС:

- центральный образ располагается в центре листа;
- от центрального слова идут ветки первого уровня, на которых пишутся слова, имеющие ассоциации с центральной идеей;
- при необходимости могут отходить ветки второго уровня, дополняющие идеи первого уровня;
- по возможности применяется максимальная палитра при оформлении САС. Где возможно, добавляются рисунки, символы, и иная графика,

ассоциирующиеся с ключевыми идеями. Для большей наглядности слова можно соединить стрелками, тем самым объединив разные понятия на разных ветках [71]. Сеть ассоциативных связей может выглядеть по-разному. Пример подобной САС представлен на рисунке 11.

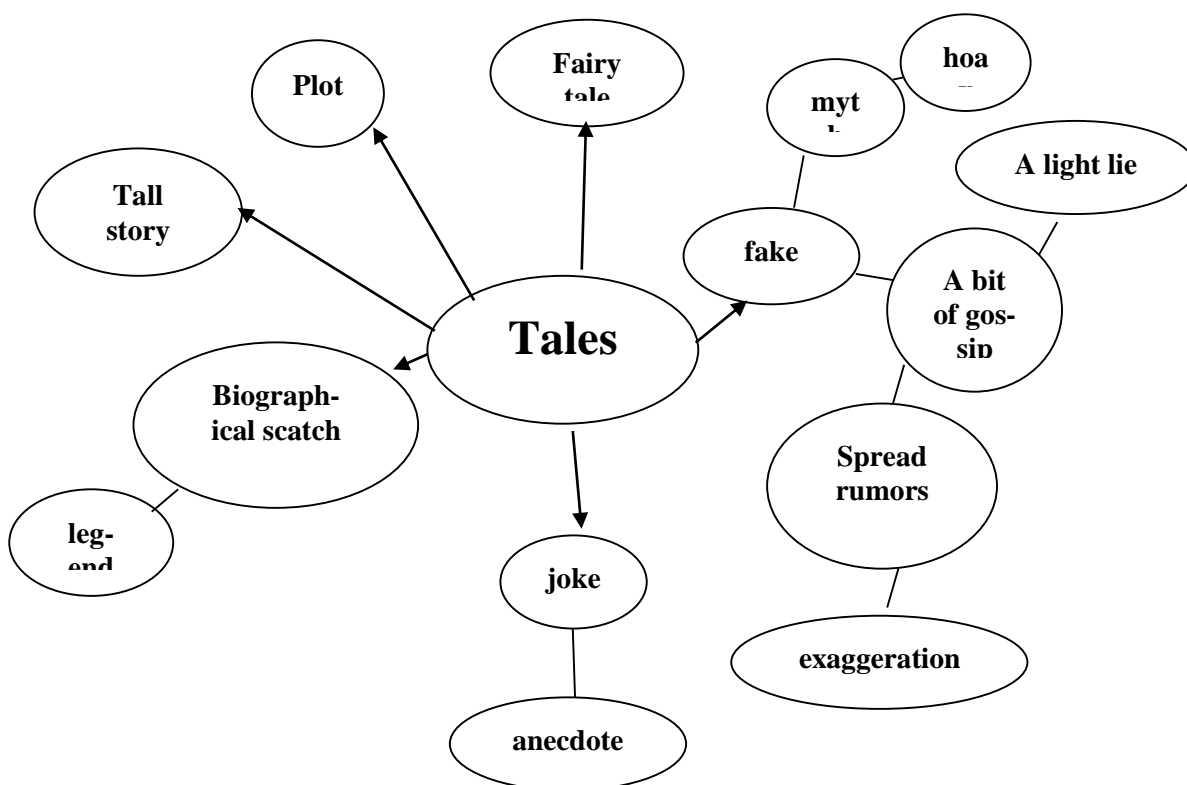


Рисунок 11 – Пример САС

Этапы работы над ассоциативной картой:

1 этап: индивидуальное свободное выдвижение ассоциаций, связанных с темой «Tales». Построение каждым участником собственной интеллект-карты.

2 этап: обсуждение ассоциаций в малых группах. Составление групповой интеллект-карты. Составление первой редакции коллективной карты.

3 этап: повторное озвучивание ассоциаций каждым участником группы. Коррекция индивидуальных интеллект-карт.

4 этап: обмен идеями, редактирование групповых интеллект-карт. Подготовка второй редакции коллективной интеллект-карты.



5 этап: сравнение карт двух редакций. Построение финальной редакции. Коллективный анализ интеллект-карты. Принятие решения либо о завершении исследования, если его цель достигнута, либо о продолжении работы с составлением её плана [71].

При анализе полученных ассоциативных связей оценивается наличие яркого, объемного центрального образа; чёткой разветвлённой структуры, построенной на основе ключевых слов и ключевых фраз; ассоциаций, наполняющих структуру; рисунков, символов, смайликов, побуждающих ассоциирование; блоков, подчёркивающих структуру; связей между элементами структуры. Отмечается: полнота или бедность содержания полученной карты, выраженные количеством ключевых слов и ключевых фраз; богатство и разнообразие или практическое отсутствие ассоциаций, выраженных наличием заполненных ответвлений разного уровня [101].

**На этапе контроля усвоения знаний была выбрана парная форма взаимодействия.**

### **1.«беговой диктант» (тема «Communities»)**

Особенностью данного вида диктанта является то, что обучающиеся перемещаются по аудитории, где на стенах/доске/окнах находится текст с ранее изученной лексикой по теме «Communities» (приложение 2). Студенты запоминают информацию с листа, возвращаются на свое рабочее место и диктуют напарникам, тогда как вторые фиксируют то, что запомнили. Количество перемещений не ограничено. Подобного рода диктанты отличаются мотивационным компонентом, что не мало важно при изучении иностранного языка [40].

### **2. Диктант «спина к спине» (тема «Destination Paradise»)**

Правила организации диктанта:

- обучающиеся сидят в парах спина к спине. У каждого имеется один и тот же текст, но с разными пропусками (приложение 2);
- один из них диктует, другой заполняет свои пропуски. Затем меняются;

- разрешено диктовать слово/словосочетание максимум три раза. Чтобы партнер услышал и записал пропущенные слова, их необходимо четко артикулировать;

- если кто-то все еще не понял, что должно быть на месте пропуска, то студенты переходят к следующему слову [45].

Диктант «спина к спине» не только доставляет много удовольствия, он позволяет тренировать все навыки (аудирование, чтение, письмо и т.п.) различными способами. Кроме того, данный вид диктанта развивает навыки идентификации (заполнение пропусков) и прогнозирования (предвосхищение пропущенных слов по контексту), а также способствует самооценке и самокоррекции [27].

Характерной особенностью рассмотренных выше форм реализации педагогической интеракции является высокая степень взаимодействия всех участников образовательного процесса в разных социальных формах взаимодействия: фронтальной, парной и групповой. Применение данных форм интеракции способно активизировать обучающихся, совершенствовать их модель поведения и в корне изменить сам процесс обучения при правильной организации занятия преподавателем. Но нужно помнить, что эффективность занятия может быть достигнута за счет смены деятельности, форм и приемов.

Завершением опытно-экспериментальной работы среди студентов экспериментальной и контрольной групп стала диагностика сформированности компонентов лексической компетенции. Предложенный тест послужил основанием для оценки сформированности мотивационного компонента после проведенного эксперимента (приложение 1).

Проанализировав ответы выполненной работы студентов экспериментальной и контрольной группы, мы получили результаты: количество студентов с низким уровнем в ЭГ снизилось с 9% до 0%, количество студентов со средним уровнем в ЭГ изменилось с 76% до 67%, количество студентов с высоким уровнем в ЭГ возросло с 15% до 33%. Результаты представлены в

таблице 11.

Таблица 11 – Оценка уровня сформированности мотивационного компонента лексической компетенции в экспериментальной и контрольной группах в ходе контрольного этапа эксперимента

Группа	Уровни сформированности мотивационного Компонента		
	Низкий	Средний	Высокий
Экспериментальная	0	8	4
	0%	67%	33%
Контрольная	3	7	1
	27%	64%	9%

Представим полученные данные, отражающие информацию по уровням сформированности мотивационного компонента в виде диаграммы на рисунке 12.

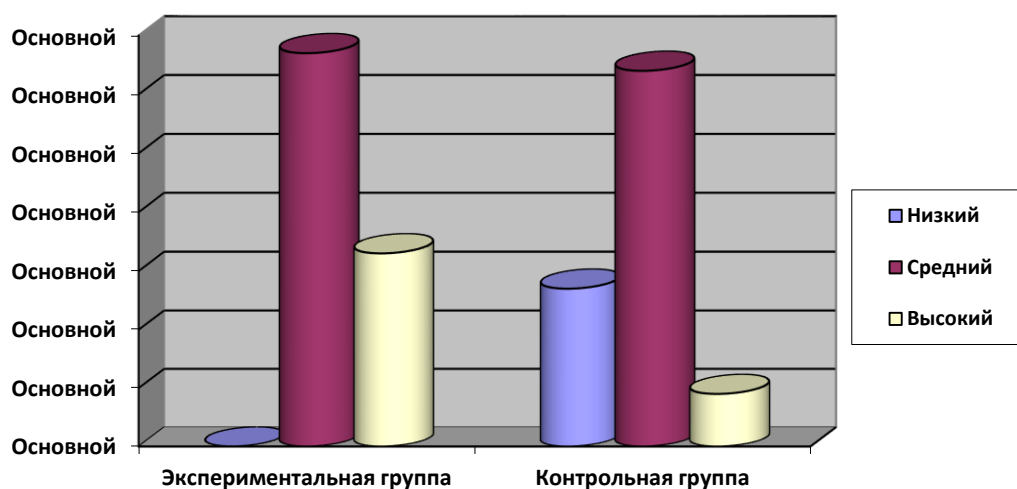


Рисунок 12 – Диаграмма распределения студентов экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности мотивационного компонента в процессе контрольного этапа эксперимента

Проанализировав данные таблицы и диаграммы, мы можем сделать вывод, что после проведенного эксперимента в экспериментальной группе уровень сформированности мотивационного компонента лексической ком-

петенции у 1 студента повысился с низкого до среднего, а также у 2 студентов повысился со среднего до высокого. Уровень сформированности мотивационного компонента ЛК в контрольной группе не изменился.

Для оценки сформированности когнитивного компонента студентам была предложена анкета для заполнения (приложение 1).

Проанализировав ответы выполненной работы студентов экспериментальной и контрольной группы, мы получили результаты: количество студентов с низким уровнем в ЭГ снизилось с 25% до 17%, количество студентов со средним уровнем изменилось с 58% до 50%, а количество студентов с высоким уровнем в ЭГ возросло с 17% до 33%. Результаты представлены в таблице 12.

Таблица 12 - Оценка уровня сформированности когнитивного компонента ЛК в экспериментальной и контрольной группах в ходе контрольного этапа эксперимента

Группа	Уровни сформированности когнитивного компонента		
	Низкий	Средний	Высокий
Экспериментальная	2	6	4
	17%	50%	33%
Контрольная	3	6	2
	27%	55%	18%

Представим полученные данные, отражающие информацию по уровням сформированности когнитивного компонента в виде диаграммы на рисунке 13.

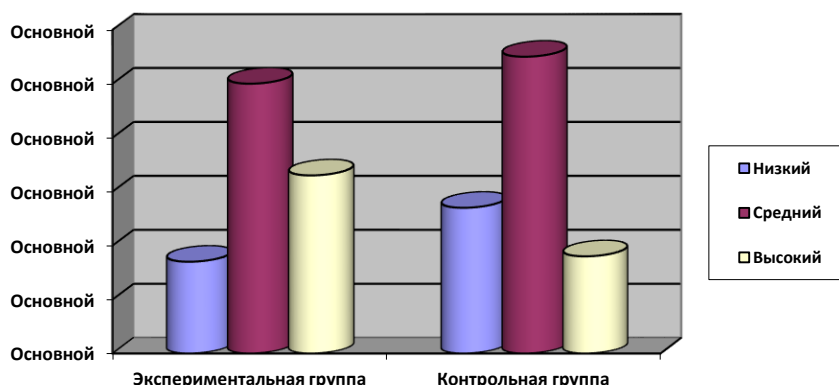


Рисунок 13 – Диаграмма распределения студентов экспериментальной и

## контрольной группы по уровням сформированности когнитивного компонента ЛК в процессе контрольного этапа эксперимента

Проанализировав данные таблицы и диаграммы, мы можем сделать вывод, что после проведенного эксперимента в экспериментальной группе уровень сформированности когнитивного компонента лексической компетенции у 1 студента повысился с низкого до среднего, а также у 2 студентов повысился со среднего до высокого. Уровень сформированности когнитивного компонента в контрольной группе изменился следующим образом: у 2 студентов понизился с высокого до среднего.

Для оценки сформированности деятельностного компонента студентам была предложена анкета.

Анализ ответов студентов обеих групп показал: количество студентов с низким уровнем в экспериментальной группе снизилось с 23% до 16%, количество студентов со средним уровнем изменилось с 46% до 42%, количество студентов с высоким уровнем в экспериментальной группе возросло с 31% до 42%. Результаты представлены в таблице 13.

Таблица 13 – Оценка уровня сформированности деятельностного компонента ЛК в экспериментальной и контрольной группах в ходе контрольного этапа эксперимента

Группа	Уровни сформированности деятельностного Компонента		
	Низкий	Средний	Высокий
Экспериментальная	2	5	5
	16%	42%	42%
Контрольная	2	7	2
	18%	64%	18%

Представим полученные данные, отражающие информацию по уровням сформированности деятельностного компонента в виде диаграммы на рисунке 14.



Рисунок 14 – Диаграмма распределения студентов экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности деятельностного компонента в процессе контрольного этапа эксперимента

Проанализировав данные таблицы и диаграммы, мы видим, что уровень деятельностного компонента сформированности повысился у студентов экспериментальной группы, у студентов контрольной группы остался на том же уровне.

Таким образом можно сделать вывод, что использование разработанной модели позволяет студентам повысить уровень лексической компетенции.

Анкета с вопросами, связанными с самооценкой учебной деятельности, послужила источником результатов для оценки сформированности рефлексивного компонента (приложение 1).

Проанализировав ответы выполненной работы студентов экспериментальной и контрольной группы, мы получили результаты: количество студентов с низким уровнем в ЭГ снизилось с 58% до 17%, количество студентов со средним уровнем в ЭГ изменилось с 34% до 58%, количество студентов с высоким уровнем в ЭГ возросло с 8% до 25%. Результаты представлены в таблице 14.

Таблица 14 – Оценка уровня сформированности рефлексивного компонента в экспериментальной и контрольной группах в ходе контрольного этапа эксперимента

Группа	Уровни сформированности рефлексивного Компонента		
	Низкий	Средний	Высокий
Экспериментальная	2	7	3
	17%	58%	25%
Контрольная	5	4	2
	45%	36%	19%

Представим полученные данные, отражающие информацию по уровням сформированности рефлексивного компонента в виде диаграммы на рисунке 15.

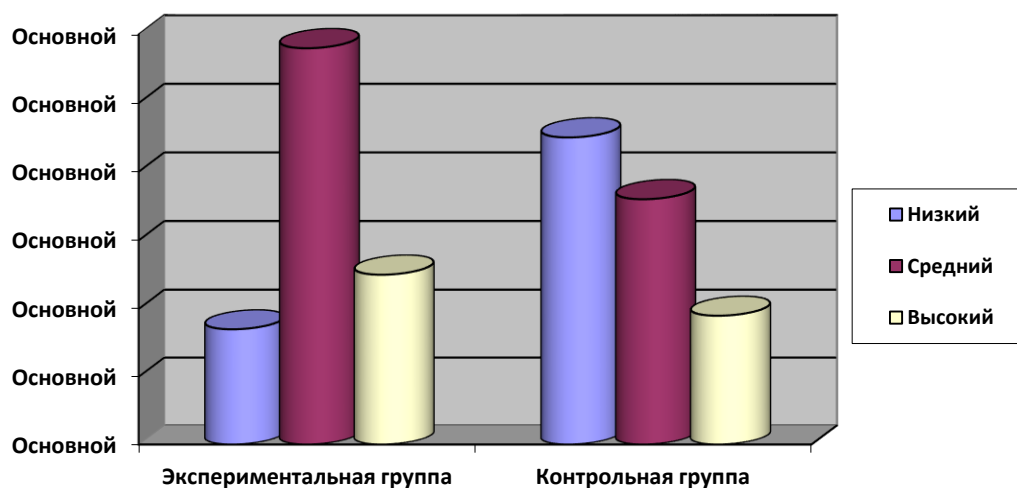


Рисунок 15 – Диаграмма распределения студентов экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности рефлексивного компонента ЛК в процессе контрольного этапа эксперимента

Проанализировав данные таблицы и диаграммы, мы видим, что уровень рефлексивного компонента лексической компетенции повысился у студентов экспериментальной группы, у студентов контрольной группы остался на том же уровне.

Диагностический комплекс контрольного этапа опытно-экспериментальной работы позволил нам выявить уровни сформированности каждого

из четырех компонентов ЛК для каждого студента ЭГ и КГ. Для объединения результатов приведем таблицы 15 и 16 с полученными данными.

Таблица 15 – Распределение студентов экспериментальной группы по уровням сформированности компонентов ЛК

Номер студента	Мотивационный компонент	Когнитивный компонент	Деятельностный компонент	Рефлексивный компонент	Уровень сформированности ЛК
1. Маргарита А.	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний
2. Диана А.	Средний	Средний	Высокий	Высокий	Высокий
3. Юлия Б.	Высокий	Высокий	Средний	Средний	Высокий
4. Алина В.	Средний	Средний	Средний	Высокий	Средний
5. Ольга В.	Средний	Высокий	Высокий	Средний	Высокий
6. Дарья Г.	Средний	Средний	Низкий	Средний	Средний
7. Арина Г.	Высокий	Средний	Высокий	Высокий	Высокий
8. Зарина И.	Высокий	Средний	Высокий	Средний	Высокий
9. Полина О.	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Средний
10. Полина П.	Средний	Низкий	Средний	Низкий	Средний
11. Дарья Т.	Средний	Низкий	Средний	Низкий	Средний
12. Анастасия Ч.	Высокий	Высокий	Высокий	Средний	Высокий

Таблица 16 – Распределение студентов контрольной группы по уровням сформированности компонентов ЛК

Студент	Мотивационный компонент	Когнитивный компонент	Деятельностный компонент	Рефлексивный компонент	Уровень сформированности ЛК
---------	-------------------------	-----------------------	--------------------------	------------------------	-----------------------------

*Продолжение таблицы 16*



1. Юлия В.	Высокий	Средний	Высокий	Средний	Высокий
2. Екатерина Г.	Средний	Средний	Высокий	Высокий	Высокий
3. Дарья К.	Средний	Высокий	Средний	Средний	Средний
4. Анастасия К.	Средний	Низкий	Средний	Средний	Средний
5. Софья М.	Средний	Средний	Средний	Высокий	Средний
6. Анастасия П.	Средний	Средний	Средний	Низкий	Средний
7. Анна С.	Низкий	Низкий	Средний	Низкий	Низкий
8. Ильяна С.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
9. Лейла С.	Средний	Высокий	Средний	Низкий	Средний
10. Валерия С.	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний
11. Алексей Ш.	Низкий	Средний	Низкий	Низкий	Низкий

На основе данных выше представленных таблиц представим сводную таблицу 17.

Таблица 17 – Оценка уровня сформированности ЛК в экспериментальной и контрольной группах в ходе контрольного этапа эксперимента

Группа	Уровни сформированности ЛК		
	Низкий	Средний	Высокий
Экспериментальная	0	6	6
	0%	50%	50%
Контрольная	3	6	2
	27%	55%	18%

Представим полученные данные, отражающие информацию по уровням сформированности ЛК в виде диаграммы на рисунке 16.

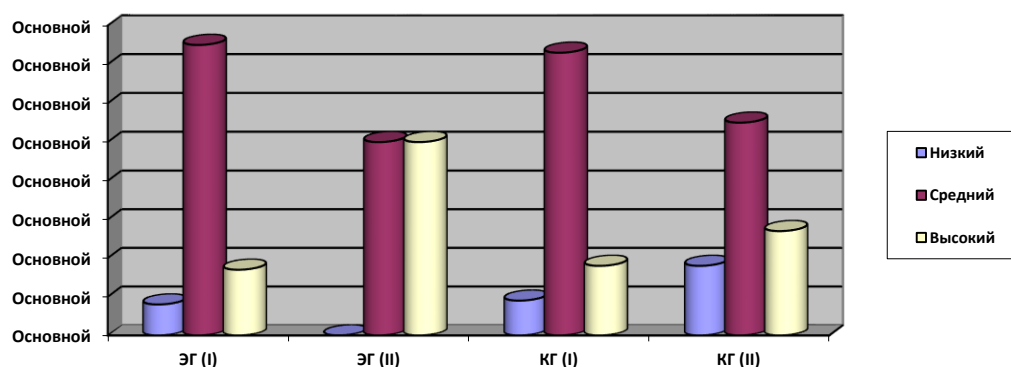


Рисунок 16 – Диаграмма распределения студентов экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности лексической компетенции в процессе контрольного этапа эксперимента

Из данных таблицы и диаграммы мы видим, что у студентов экспери-

ментальной группы после педагогического эксперимента повысился уровень сформированности ЛК. Результаты выглядят следующим образом: количество студентов с низким уровнем в ЭГ изменилось с 8% до 0%, количество студентов со средним уровнем в ЭГ снизилось с 75% до 50%, количество студентов с высоким уровнем в ЭГ возросло с 17% до 50%. В контрольной группе уровень студентов с низким уровнем возросло с 9% до 27%, в то время как уровень студентов со средним уровнем изменилось с 73% до 55%. Количество студентов с высоким уровнем осталось прежним.

Следовательно, можно сделать вывод, что применение разработанной модели формирования ЛК и соблюдение необходимых педагогических условий положительным образом отражаются на формировании ЛК у студентов факультета иностранных языков. Так как в ходе проведенного эксперимента были получены положительные результаты и отмечена тенденция к повышению уровня сформированности ЛК, то разработанную модель можно считать эффективной, а предложенные нами педагогические условия достаточными для успешного функционирования данной модели.

### **Выводы по второй главе**

Вторая глава нашего исследования включала в себя обозначение цели, задач и этапов педагогического эксперимента.

Цель эксперимента: апробация педагогических условий функционирования модели формирования лексической компетенции у студентов языкового факультета (иностранных языков).

К задачам педагогического исследования относились разработка программ эксперимента; выбор экспериментальной и контрольной групп; апробация разработанной модели формирования лексической компетенции; подведение итогов эксперимента.

Определены этапы эксперимента: констатирующий, формирующий, контрольный.

Констатирующий эксперимент способствовал выявлению первоначального уровня сформированности лексической компетенции у студентов экспериментальной и контрольной групп. Это стало возможным благодаря диагностическому комплексу, выявившему уровень сформированности четырех компонентов лексической компетенции.

Проанализировав результаты констатирующего эксперимента, мы обнаружили недостаточный уровень сформированности лексической компетенции.

В ходе формирующего эксперимента было осуществлено следующее:

- проверка педагогических условий;
- внедрение разработанной модели формирования лексической компетенции в процесс обучения экспериментальной группы.

Диагностический комплекс на контрольном этапе эксперимента позволил нам сравнить уровни сформированности лексической компетенции у студентов экспериментальной и контрольной групп.

У студентов экспериментальной группы после педагогического эксперимента повысился уровень сформированности лексической компетенции. Мы получили результаты: количество студентов с низким уровнем в ЭГ снизилось с 8% до 0%, количество студентов со средним уровнем в ЭГ изменилось с 75% до 50%, количество студентов с высоким уровнем в ЭГ возросло с 17% до 50%. В контрольной группе уровень студентов с низким уровнем возросло с 9% до 27%, в то время как уровень студентов со средним уровнем изменилось с 73% до 55%. Количество студентов с высоким уровнем осталось прежним.

Педагогический эксперимент показал, что уровень сформированности лексической компетенции экспериментальной и контрольной групп отличаются. В экспериментальной ЭГ студенты имеют более высокий уровень сформированности ЛК после формирующего эксперимента, чем в КГ, где занятия проходили по традиционной модели.

Анализ результатов педагогического эксперимента показал, что формирование лексической компетенции у студентов языкового факультета возможно при внедрении разработанной модели и реализации педагогических условий, достаточных для ее успешного функционирования.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность данного исследования определяется повышением требований к выпускникам вузов по причине изменения социально-экономических условий в нашей стране. Рынок труда обязует будущих специалистов быть коммуникабельными, мобильными и конкурентоспособными. Будущим педагогам иностранного языка очень важно владеть определенным набором компетенций. В нашем исследовании мы рассматриваем лексическую компетенцию как один из важнейших компонентов в образовании. У студентов факультета иностранных языков была обнаружена недостаточная разработанность теоретико-методологических основ и технологического аппарата процесса формирования лексической компетенции.

В первой главе диссертационной работы нами дан анализ состояния проблемы формирования лексической компетенции, определены основополагающие и сопряженные с ними понятия; рассмотрены идеи отечественных и зарубежных ученых по исследуемому вопросу; разработана и теоретически обоснована специальная модель формирования лексической компетенции у студентов факультета иностранных языков с точки зрения интерактивного обучения.

Разработанная нами модель формирования лексической компетенции основывается на компетентностном и системно-деятельностном подходах. Модель представлена в исследовании как целостный интегративный конструкт, содержащий в себе взаимосвязанные и взаимозависимые компоненты: целевой, содержательный, деятельностный и результативно-рефлексивный.

Нами были определены следующие педагогические условия успешной реализации разработанной модели:

1. формирование у студентов положительной мотивации к овладению ЛК;

2. включение студентов в интеракцию, обеспечивающую переход студента с объектной в субъектную позицию;

3. организация педагогического взаимодействия с нарастающей степенью самоуправления деятельностью обучающихся.

Вторая глава научного исследования включала в себя определение цели, задач и этапов опытно-экспериментальной работы. Цель заключалась в апробации педагогических условий функционирования модели формирования лексической компетенции у студентов факультета иностранных языков. Задачами педагогического исследования стала разработка программы эксперимента. Необходимо было выбрать экспериментальную и контрольную группы, на которых можно апробировать разработанную модель формирования лексической компетенции. В конце второй главы были подведены итоги опытно-экспериментальной работы. Определены этапы эксперимента: констатирующий, формирующий, контрольный.

Констатирующий эксперимент, в ходе которого был проведен диагностический комплекс, позволил выявить первоначальный уровень сформированности лексической компетенции у студентов ЭГ и КГ посредством выявления сформированности четырех компонентов лексической компетенции.

Анализ результатов констатирующего эксперимента выявил недостаточный уровень сформированности лексической компетенции.

В ходе формирующего эксперимента было осуществлено следующее:

- проверка педагогических условий;
- внедрение разработанной модели формирования лексической компетенции в процесс обучения экспериментальной группы.

Контрольный этап эксперимента состоял из диагностического комплекса. Данный этап позволил нам сравнить уровни сформированности ЛК у студентов экспериментальной и контрольной групп.

Проведенный педагогический эксперимент показал, что в экспериментальной группе, где был проведен формирующий эксперимент, включающий в себя апробацию модели формирования лексической компетенции

через интеракцию и реализацию вышеуказанных педагогических условий, были отмечены значимые качественные изменения, в отличие от контрольной группы, в которой не проводился формирующий эксперимент, изменений не наблюдалось. Все перечисленные факты позволяют нам убедиться в достоверности выдвинутой нами гипотезы.

#### **Список использованных источников**

1. Активные методы обучения и их роль в формировании творческого мышления студентов : межвузовский сборник научных трудов / Ростовский институт сельскохозяйственного машиностроения ; ред. А. Ф. Хлебунов. – Ростов-на-Дону : РИСХМ, 1988. – 102 с. : ил.

2. Андреев В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс : учебное пособие для студентов вузов / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2013. – 500 с. : ил., табл. – ISBN 5-93962-093-7.

3. Аниськина Л. В. Дискуссия как организационная форма учебного диалога – Л. В. Аниськина // Известия ПГУ им. В.Г. Белинского. – 2008. – №10. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diskussiya-organizatsionnaya-forma-uchebnogo-dialoga> (дата обращения: 12.01.2020).

4. Ахмедова Э. М. Актуальные аспекты использования технологии интеллект-карт (mind-map) в педагогическом процессе / Э. М. Ахмедова // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – №2 (81). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-aspekty-ispolzovaniya-tehnologii-intellekt-kart-mind-map-v-pedagogicheskom-protsesse> (дата обращения: 04.01.2021).

5. Багирова З. К., Гамидов Л. Ш., Яндиева А. И. Использование возможностей интерактивных методов обучения на занятиях в вузе / З. К. Багирова, Л. Ш. Гамидов, А. И. Яндиева // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – №2 (81). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-vozmozhnostey-interaktivnyh-metodov-obucheniya-na-zanyatiyah-v-vuze> (дата обращения: 04.01.2021).

6. Байбородова Л. В. Теория, методика и практика взаимодействия в разновозрастных группах учащихся : монография / Л. В. Байбородова ; Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2007. – 319 с.



7. Бароненко А. С. Теория и практика формирования обществоведческой культуры учащихся старших классов среднего общеобразовательного учреждения в учебном процессе (гуманитарный аспект) : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / Бароненко Анатолий Сергеевич ; Челябинский государственный университет. – Челябинск, 1999. – 379 с.

8. Бим И. Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 11–15.

9. Блейхер В. М. Толковый словарь психиатрических терминов : около 3000 терминов / В. М. Блейхер, И. В. Крук. – Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. – 638 с. – ISBN 5-87224-067-8.

10. Большакова Е. С., Дудкина А. С., Сарайкова Д. А., Стембурис И. М. Повышение мотивации к изучению иностранного языка путем написания «бегового» диктанта «Laufdiktat» / Е. С. Большакова, А. С. Дудкина, Д. А. Сарайкова, И. М. Стембурис // Актуальные проблемы изучения иностранных языков и литератур. – Пермь, 2018. – Ч. 2. – С. 306–313.

11. Брель А. К., Складановская Н. Н., Жарова К. Р., Танкабемян Н. А., Жогло Е. Н. «Круглый стол» как метод интерактивного обучения, развивающий мотивационную сферу личности современного студента / А. К. Брель, Н. Н. Складановская, К. Р. Жарова, Н. А. Танкабемян, Е. Н. Жогло // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 3. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27633> (дата обращения: 11.01.2020).

12. Бурденюк Г. М. Управление самостоятельной учебной деятельностью при обучении иностранным языкам взрослых : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / Бурденюк Галина Михайловна ; Московский ордена Дружбы народов государственный лингвистический университет. – Кишинев, 1992. – 558 с. : ил.

13. Бурняшева Л. А. Активные и интерактивные методы обучения в образовательном процессе высшей школы : методическое пособие / Л. А.

Бурняшева, Л. Х. Газгиреева. – Москва : КНОРУС ; Пятигорск : Пятигорский государственный лингвистический университет, 2016. – 192 с. – ISBN 978-5-406-05470-3.

14. Ванчикова Е. Н. Маркетинговые исследования : учебное пособие / Е. Н. Ванчикова ; Федеральное агентство по образованию, Восточно-Сибирский государственный технологический университет. – Улан-Удэ : Изд-во ВСГТУ, 2005. – 158 с. : ил., табл. – ISBN 5-89230-203-2.

Винник В. К. Организация занятий с применением активных и интерактивных форм обучения / В. К. Винник. – Нижний Новгород : Нижегородский государственный университет, 2018. – 34 с.

16. Власенко С. В., Чемоданова Г. И. Педагогическая интеракция как способ профессиональной адаптации педагога / С. В. Власенко, Г. И. Чемоданова // Вектор науки ТГУ. – 2012. – № 2 (9). – С. 73–76.

17. Гаврилова З. А. Феноменологический анализ понятия «Творческое взаимодействие» / З. А. Гаврилова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №9. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/logicheskiyanaliz> (дата обращения: 14.08.2019).

18. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учебное пособие для студентов учреждений высшего образования / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 8-е изд., испр. и доп. – Москва : Академия, 2015. – 363 с. : табл. – ISBN 978-5-4468-1721-4.

19. Гарунов М. Г. Развитие у студентов опыта самостоятельной профессиональной деятельности / М. Г. Гарунов, Р. А. Блохина, Г. С. Лаптева. – Москва : НИИВШ, 1985. – 14 с.

20. Голованова Н. Ф. Самообразование как составная часть самовоспитания старших школьников : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Голованова Надежда Филипповна. – Рязань, 1976. – 169 с. : ил.

21. Горбунова М. Ю. Символический интеракционизм как методологическое основание исследования эмоций в социологии / М. Ю. Горбунова

// Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. Т. 11 – 2011. – №2. – С. 10–15.

22. Горшкова О. В. Активные методы обучения: формы и цели применения / О. В. Горшкова // научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktivnye-metody-obucheniya-formy-i-tseli-primeneniya> (дата обращения: 30.06.2020).

23. Григальчик Е. К., Губаревич Д. И. Обучаем иначе. Стратегия активного обучения / Е. К. Григальчик, Д. И. Губаревич, И. И. Губаревич, С. В. Петрусев. – Минск : «БИП-С», 2003. – 182 с. – ISBN 985-6537-59-2.

24. Грушина Н. В. Примеры методик парной работы в рамках деятельностного подхода на уроках иностранного языка / Н. В. Грушина. – URL: <http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2015/09/01> (дата обращения 12.01.2019).

25. Двумичанская Н. Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций / Н. Н. Двумичанская // Наука и образование: электронное научно-техническое издание. – Москва : Просвещение, 2011. – 176 с.

26. Девлет-Гельды Г. К. Современный подход к преподаванию экономических дисциплин в техническом вузе / Г. К. Девлет-Гельды // Гуманитарный вестник. – 2014. – №11 (25). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/sovremennyy-podhod-k-prepodavaniyu> (дата обращения: 11.01.2020).

27. Добрынина Т. Н. Интерактивное обучение в системе высшего образования : монография / Т. Н. Добрынина ; Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет». – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2008. – 183 с. : ил., табл. – ISBN 978-5-85921-707-6.

28. Добрынина Т. Н. Педагогические условия применения интерактивных форм обучения в педагогическом вузе : автореферат дис. ... канди-

дата педагогических наук : 13.00.01 / Добрынина Татьяна Николаевна ; Новосибирский государственный педагогический университет. – Новосибирск, 2003. – 20 с.

29. Дудкина А. С., Заседателева М. Г. Интерактивные формы обучения иностранным языкам в вузе в условиях реализации ФГОС ВО / А. С. Дудкина, М. Г. Заседателева // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2019. – №2 (42). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-formy-obucheniya-inostrannym-yazykam-v-vuze-v-usloviyah-realizatsii-fgos-vo> (дата обращения: 12.01.2020).

30. Евреинов Н. Н. Оригинал о портретистах / Н. Н. Евреинов. – Москва : Совпадение, 2005. – 398 с. : ил., портр. – ISBN 5-86402-146-6.

31. Енин А. В. Творчески активная личность как педагогическое понятие / А. В. Енин, Е. В. Лысенко, Е. Г. Казанцев // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, 2008. – №15. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tvorcheski-aktivnaya-lichnost-kak-pedagogicheskoe-ponyatie> (дата обращения: 13.08.2019).

32. Ермолаева Ж. Е., Герасимова И. Н. Применение интерактивных методов обучения на этапе итогового контроля знаний, умений и навыков курсантов и слушателей при изучении дисциплин «Риторика» и «Экология» / Ж. Е. Ермолаева, И. Н. Герасимова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-interaktivnyh-metodov-obucheniya-na-etape-itogovogo-kontrolya-znaniy-umeniy-i-navykov-kursantov> (дата обращения: 14.10.2019).

33. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 2-е изд., стер. – Москва : издательский центр «Академия», 2005. – 208 с. – ISBN 5-7695-2146-5.

34. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – Москва : исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с. : табл.

35. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5 –С. 34-42.

36. Золотовицкий Р. А. Организационная арттерапия и тренинг : социодрама и социометрия в работе с организациями / Р. А. Золотовицкий. – Москва : Морено-Институт, 2003. – 208 с. : ил., табл.

37. Иванова И. И. Использование интерактивных технологий на уроках информатики как средства повышения мотивации учащихся к предмету / И. И. Иванова // Человек и Образование. – 2018. – №2 (55). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-interaktivnyh-tehnologiy-na-urokah-informatiki-kak-sredstva-povysheniya-motivatsii-uchaschihsya-k-predmetu> (дата обращения: 12.01.2020).

38. Интерактивные методы, формы и средства обучения : методические рекомендации ; Ростовский юридический институт (филиал). – Ростов-на-Дону, 2013. – URL: [https://rostov.rpamu.ru/Media/Svedenia\\_ob\\_OO/metodicheskie\\_rekomendacii/interaktiv.pdf](https://rostov.rpamu.ru/Media/Svedenia_ob_OO/metodicheskie_rekomendacii/interaktiv.pdf) (дата обращения 20.11.2018).

39. Исаев И. Ф., Шаршов И. А. Профессионально-творческое саморазвитие личности : восхождение к акме / И. Ф. Исаев, И. А. Шаршов // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-tvorcheskoe-samorazvitielichnosti-voshozhdenie-k-akme> (дата обращения: 13.08.2019).

40. Кавтарадзе Д. Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения : учебное пособие для учителей / Д. Н. Кавтарадзе. – Москва : Московский психолого-социальный институт, Изд-во «Флинта», 1998. – 191 с. : ил. – ISBN 5-89502-015-1.

41. Калинина Е. Э. Методы и формы обучения на языковых курсах DAAD / Е. Э. Калинина, И. А. Голубева, А. Н. Повышева // Многоязычие в образовательном пространстве. – Ижевск, 2014. – Т. 6. – С. 160–164.

42. Караяни А. Г. Активные методы социально-психологического обучения / А. Г. Караяни. – Москва, 2003. – 68 с.

43. Качалов Н. А., Шатилов С. Ф. Организация самостоятельной работы студентов – важный фактор интенсификации учебного процесса в языковом педагогическом вузе / Н. А. Качалов, С. Ф. Шатилов // Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты: научный журнал. – Москва : Изд-во «АНО «СоДействие», 2010. – С. 20–46.

44. Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения : учебное пособие / С. С. Кашлев. – Минск : Белорусский верасень, 2005. – 176 с.

45. Ким Н. П. Теория и практика формирования умений самообразования слушателей юридических институтов МВД : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.08 / Ким Наталья Павловна. – Костанай, 2000. – 410 с. : ил.

46. Клесарева Е. Ю. Применение интерактивных технологий при реализации компетентностного подхода к подготовке бакалавров рекламы и связи с общественностью в техническом ВУЗе / Е. Ю. Клесарева, А. Р. Каберова // Экономика и качество систем связи. – 2017 – №4 (6) – С. 56–60.

47. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – 2-е изд., стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2003. – 173 с. – ISBN 5-7695-2145-7.

48. Козырева О. А. Система принципов педагогического взаимодействия и условия самореализации педагога по физической культуре / О. А. Козырева, Е. О. Зинкова, Д. А. Пащенко // Педагогическое мастерство: материалы Междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). – Москва : Буки-Веди, 2012. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/22/2145/> (дата обращения: 14.08.2019).

49. Колесник Н. П. Использование интерактивных форм изучения педагогики в вузе : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Колесник Наталья Петровна ; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2007. – 19 с.

50. Колзина А. Л. Интерактивные формы обучения : учебное пособие для студентов исторического факультета направления подготовки 03.06.00 «История» (специалитет, бакалавриат, магистратура) / А. Л. Колзина. – Ижевск : Изд-во «Удмуртский университет», 2013. – 24 с.

51. Коломинский Я. Л. Социальная психология школьного класса : научно-методическое пособие для педагогов и психологов / Я. Л. Коломинский. – Минск : ФУ Аинформ, 2003. – 312 с. – ISBN 985-656-453-0.

52. Коротаева Е. В. Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников / Е. В. Коротаева ; ред. М. А. Ушакова. – Москва : Сентябрь, 2003. – 174 с. : портр, табл. – ISBN 5-88753-062-6.

53. Коротаева Е. В. Организация взаимодействий в образовательном процессе школы / Е. В. Коротаева. – Москва : Сентябрь, 2016. – 192 с. – ISBN 978-5-88753-168-7.

54. Коротаева Е. В. Педагогическое взаимодействие: становление дефиниции / Е. В. Коротаева // Педагогическое образование в России. – 2007. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-vzaimodeystvie-stanovlenie-definitsii> (дата обращения: 13.08.2019).

55. Короткова И. П. Методика формирования лексической компетенции младших школьников посредством английского фольклора : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Короткова Инна Петровна ; Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова. – Москва, 2012. – 189 с.

56. Котикова Д. С. Методы активного социально-психологического обучения : методические рекомендации для студентов 3 курса специальности 030301.65 «Психология» / Д. С. Котикова. – Нижний Новгород, 2009. – 42 с.

57. Краткий словарь педагогических понятий : учебное издание / сост. Е. А. Коняева, Л. Н. Павлова. – Челябинск : Изд-во Челябинского государственного педагогического университета, 2012. – 131 с.

58. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина – Ленинград : Изд-во Ленинградского университета, 1970. – 114 с.

59. Куприян А. В. Интерактивное обучение / А. В. Куприян // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2015. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnoe-obuchenie-1> (дата обращения: 21.09.2019).

60. Куприян А. В. Интерактивное обучение / А. В. Куприян // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2019. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnoe-obuchenie-2> (дата обращения: 12.01.2020).

61. Курлянд З. Н. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова. – 2-ге вид., перероб. і доп. – Києва : Знання, 2005. – 399 с. – ISBN 966-346-010-5.

62. Курьянов М. А. Активные методы обучения : методическое пособие / М. А. Курьянов, В. С. Половцев. – Тамбов : Изд-во ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2011. – 80 с. – ISBN 978-5-8265-1033-9.

63. Лобанова Е. Ю., Тумакова Н. А. Эффективность использования интерактивных методов обучения в техническом вузе / Е. Ю. Лобанова, Н. А. Тумакова // Молодой ученый. – 2015. – №8. – С. 971–974. – URL: <https://moluch.ru/archive/88/17677/> (дата обращения: 12.01.2020).

64. Лушникова Е. Е. Дидактические условия формирования мотивации достижения и мотивации аффиликации у старших школьников: диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Лушникова Елена Евгеньевна ; Калининградский государственный университет. – Калининград, 1995. – 164 с.



65. Мамонтова М. Ю. Интеллект-карта как средство оценивания качества знаний обучающихся : возможности и ограничения структурно-информационного подхода / М. Ю. Мамонтова // Педагогическое образование в России. – 2017. – №6. – С. 83–91.

66. Махотин Д. А. Метод анализа конкретных ситуаций (кейсов) как педагогическая технология / Д. А. Махотин // Вестник РМАТ. – 2014. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-analiza-konkretnyh-situatsiy-keysov-kak-pedagogicheskaya-tehnologiya> (дата обращения: 12.01.2020).

67. Мезенина Н. В. Компетентностный подход в подготовке обучающихся к сдаче ОГЭ по английскому языку / Н. В. Мезенина // Педагогические и социологические аспекты образования. – Москва, 2018. – С. 212–213.

68. Мещерякова Е. В. Педагогическое взаимодействие в образовательном пространстве : методологические основы профессиональной подготовки учителя / Е. В. Мещерякова. – Волгоград : Перемена, 2001. – 323 с.

69. Мильруд Р. П., Максимова И. Р. Коммуникативная компетенция как готовность учащихся к общению на иностранном языке / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Язык и культура. – 2017. – №38. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-kompetentsiya-kak-gotovnost-uchaschihsya-k-obscheniyu-na-inostrannom-yazyke> (дата обращения: 12.01.2020).

70. Мирошниченко Л. А. Управление процессом формирования учебной деятельности студентов / Л. А. Мирошниченко // Проблемы образования и развития личности учащихся. – Магнитогорск, 1997. – С. 43–45.

71. Митрофанова К. А. Этапы формирования лексического навыка при обучении студентов 1 и 2 курсов иноязычной лексике медицинской сферы / К. А. Митрофанова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2010. – №15. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-formirovaniya-leksicheskogo-navyuka-pri-obuchenii-studentov-1-i-2-kursov-inoyazychnoy-leksike-meditsinskoj-sfery> (дата обращения: 29.06.2020).

72. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка : монография / ред. К. М. Ирисханова. – Москва : Департамент по языковой политике ; Московский государственный лингвистический университет, 2003. – 256 с.

73. Основы менеджмента : полное руководство по кейс-технологиям / А. П. Панфилова, Л. А. Громова, И. А. Богачек, В. А. Абчук ; ред. В. П. Соломин- – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 236 с. – ISBN 5-94723-936-1.

74. Павлова Л. П. Формирование иноязычной лексической компетенции у студентов экономического вуза / Л. П. Павлова // Инновационные образовательные технологии. – 2011. – №2. – С. 44–50.

75. Павлюковец М. А., Пантюхова П. В. Использование синквейна и ПОПС-формулы как интерактивных методов обучения английскому языку при формировании учебно-познавательной компетенции у студентов-лингвистов / М. А. Павлюковец, П. В. Пантюхова // Вестник евразийской науки. – 2014. – №1 (20). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-sinkveyna-i-pops-formuly-kak-interaktivnyh-metodov-obucheniya-angliyskomu-yazyku-pri-formirovanii-uchebno-poznavatelnoy> (дата обращения: 12.01.2020).

76. Панюшкин В. П. Функции и формы сотрудничества учителя и учащихся в учебной деятельности : автореф. дис. кандидата психологических наук : 19.00.07 / Панюшкин Виталий Петрович ; Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. – Москва, 1984. – 24 с.

77. Педагогический словарь / сост. В. И. Загвязинский [и др.] ; ред. В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова. – Москва : Академия, 2008. – 343 с. – ISBN 978-5-7695-4652-5.

78. Педагогический терминологический словарь. – Санкт-Петербург : Российская национальная библиотека. – 2006. – URL: <https://rus-pedagogical-dict.slovaronline.com/> (дата обращения: 12.01.2020).

79. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – Москва : Большая российская энциклопедия, 2002. – 527 с. : ил., портр. – ISBN 5-85270-230-7.

80. Перминова Е. П. Развитие интеллектуального потенциала учащихся : использование интеллект-карт / Е. П. Перминова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2011. – № 13. – С. 135–140.

81. Петренко М. А. Интерактивная технология развития творческой активности / М. А. Петренко // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2014. – №4 (21). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnaya-tehnologiya-razvitiya-tvorcheskoj-aktivnosti> (дата обращения: 13.08.2019).

82. Петренко М. А. Теория педагогической интеракции : автореф. дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / Петренко Марина Александровна ; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону, 2010. – 49 с.

83. Петровская Л. А. Общение — компетентность — тренинг: избранные труды / Л. А. Петровская. – Москва : Смысл, 2007. – 387 с. – ISBN 978-5-89357-245-2.

84. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л. А. Петровская. – Москва : Изд-во МГУ, 1982. – 168 с.

85. Повышение мотивации к изучению иностранного языка в ходе реализации системно-деятельностного подхода / М. Г. Заседателева, Е. Б. Быстрой, Л. А. Белова, Т. В. Штыкова // Вестник ЮУрГГПУ. – 2018. – №5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-motivatsii-k-izucheniyu-inostrannogo-yazyka-v-hode-realizatsii-sistemno-deyatelnostnogo-podhoda> (дата обращения: 04.01.2021).

86. Помелова М. С., Артюхин О. И. Интерактивные формы обучения в системе курсов по выбору / М. С. Помелова, О. И. Артюхин // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – №3. – URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-formy-obucheniya-v-sisteme-kursov-po-vyboru> (дата обращения: 12.01.2020).

87. Приезжева Е. М. Интерактивные формы и методы обучения студентов в туристском вузе / Е. М. Приезжева // Вестник РМАТ. – 2011. – №3 (3). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-formy-i-metody-obucheniya-studentov-v-turistskom-vuze> (дата обращения: 12.01.2020).

88. Проблемы и перспективы развития общего среднего образования / А. Ф. Киселев, Н. Д. Никандров, В. Д. Шадриков [и др.] ; Российская академия образования, институт общего среднего образования. – Москва : Изд-во ИОСО РАО, 1999. – 262 с. : табл. – ISBN 5-8247-0008-7.

89. Процуто М. В. Использование элементов метода психодрамы в построении продуктивного процесса иноязычного обучения / М. В. Процуто // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2008. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-elementov-metoda-psihodramy-v-postroenii-produktivnogo-protssessa-inoazychnogo-obucheniya> (дата обращения: 12.01.2020).

90. Психологический словарь / ред. А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Политиздат, 1990. – 494 с. – ISBN 5-250-00364-8.

91. Путистина О. В. Развитие коммуникативно-когнитивной автономии студентов на продвинутом этапе обучения иностранному языку через использование интерактивных форм работы : автореф. дис. кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Путистина Ольга Владимировна ; Карельский государственный педагогический университет. – Петрозаводск, 2008. – 23 с.

92. Ревкова Е. В., Санькова И. М. Результативность работы в однородных и разнородных по уровню знаний парах на занятиях по иностранному языку на примере отдельно взятого задания / Е. В. Ревкова, И. М. Санькова // Universum: психология и образование. – 2017. – №4 (34). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rezultativnost-raboty-v-odnorodnyh-i->

raznorodnyh-po-urovnyu-znaniy-parah-na-zanyatiyah-po-inostrannomu-yazyku-na-primere-otdelno-vzyatogo (дата обращения: 03.01.2021).

93. Рожков М. И. Теория и методика воспитания : учебник и практикум для академического бакалавриата / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Изд-во Юрайт, 2018. – 330 с. – ISBN 978-5-534-06464-3.

94. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности : дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.02 / Сафонова Виктория Викторовна ; Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. – Москва, 1992. – 528 с.

95. Сафонова Л. Ю. Методы интерактивного обучения : методические указания / Л. Ю. Сафонова. – Великие Луки, 2015. – 86 с.

96. Сергеева Л. Н. Педагогическое руководство самообразованием старших школьников: Автореф. дис. кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Сергеева Лидия Николаевна ; Ленинградский государственный педагогический институт им. А. И. Герцена. – Ленинград, 1982. – 22 с.

97. Серова Т. С. Концептуальные характеристики коммуникативного обучения иностранным языкам в вузе / Т. С. Серова // Коммуникативное обучение иностранным языкам. – Пермь-Москва, 1998. – С. 12–25.

98. Сидоров С. В. Возможности использования ментальных карт в процессе повышения квалификации учителей. Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров / С. В. Сидоров. – 2013. – № 1 (14). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-ispolzovaniya-mentalnyh-kart-v-protssesse-povysheniya-kvalifikatsii-uchiteley> (дата обращения: 15.06.2019).

99. Сирота Н. М. Общая социология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050400 Социально-экономическое образование / Н. М. Сирота, С. А. Сидоров ; Национальный открытый институт России. – Санкт-Петербург : НОИР, 2009. – 169 с. : табл. – ISBN 978-5-98976-014-5.

100. Сиротюк А. Л. Инновационный подход к обучению в профессиональной школе : монография / А. Л. Сиротюк, М. Г. Сергеева. – Курск : изд-во РФЭИ, 2011. – 229 с. : ил., табл. – ISBN 978-5-903219-54-4.

101. Слостенин В. А. Педагогика : учебное пособие для студентов вузов / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – 8-е изд., стер. – Москва : Академия, 2008. – 566 с. : табл. – ISBN 978-5-7695-4762-1.

102. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин : Минск : Харвест, 1998. – 551 с. – ISBN 985-433-167-9.

103. Создание и проведение ролевых игр на английском языке; методические рекомендации для преподавателей / сост. И. Б. Васильева, В. М. Шафоростова. – Москва : издательский дом ГУ ВШЭ, 2005. – 38 с.

104. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций : пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 4-е изд. – Москва : Просвещение, 2006. – 336 с. : ил., табл. – ISBN 5-09-015202-0.

105. Сонин В. А. Классики мировой психологии : биографический энциклопедический словарь / В. А. Сонин, Л. М. Шлионский. – Санкт-Петербург : Речь, 2001. – 282 с. – ISBN 5-9268-0065-X.

106. Социологический энциклопедический словарь : на русском, английском, немецком, французском и чешском языках / ред. Г. В. Осипов. – Москва : Изд-во Норма, 2000. – 480 с. – ISBN 5-89123-162-X.

107. Социология: словарь социологических терминов (справочное пособие для студентов всех факультетов) / сост. Т. Н. Духина, Т. П. Болотова. – Ставрополь, 2011. – URL: <http://samzan.ru/163086> (дата обращения: 21.09.2019).

108. Стариков П. А. Пиковые переживания и технологии творчества: учебное пособие / П. А. Стариков. – Красноярск : филиал НОУ ВПО «Санкт-Петербургский институт внешнеэкономических связей, экономики и права» в г. Красноярске, 2011. – 92 с.

109. Старченко Д. В. Интерактивные технологии в обучении иностранным языкам / Д. В. Старченко // Труды БГТУ. Серия 6: История, философия. – 2014. – №5 (169). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnyye-tehnologii-v-obuchении-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 30.06.2020).
110. Стретерн П. Сократ за 90 минут / П. Стретерн. – Москва : Астрель, 2003. – 87 с. : портр. – ISBN 5-17-021009-4.
111. Ступина С. Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учебно-методическое пособие / С. Б. Ступина. – Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. – 52 с. – ISBN 978-5-91272-909-6.
112. Трапезникова Т. Н. Новейшие педагогические технологии: кейс-метод (метод ситуационного анализа) / Т. Н. Трапезникова // Территория науки. – 2015. – №5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/noveyshie-pedagogicheskie-tehnologii-keys-metod-metod-situatsionnogo-analiza> (дата обращения: 12.01.2020).
113. Турова О. В. Иноязычная лексическая компетенция как компонент подготовки будущих специалистов неязыкового вуза / О. В. Турова. – Минск : БГУ, 2015 – С. 131–139. – ISBN 978-985-500-282-7.
114. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования – URL: <https://fgos.ru> (дата обращения 31.03.2019).
115. Философский энциклопедический словарь / ред. Е. Ф. Губский [и др]. – Москва : ИНФРА-М, 1997. – 574 с. – ISBN 5-86225-403-Х.
116. Фридман Л. М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач / Л. М. Фридман. – Москва : Педагогика, 1977. – 207 с. : ил.
117. Хархенова А. Ф. Интерактивные формы обучения как условие повышения мотивации к изучению английского языка / А. Ф. Хархенова // Вестник БГУ. Гуманитарные исследования Внутренней Азии. – 2015. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnyye-formy-obucheniya-kak-usloviye-povysheniya-motivatsii-k-izucheniyu-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 03.01.2021).

118. Цезерани Д. От мозгового штурма к большим идеям: NLP и синектика в инновационной деятельности / Д. Цезерани. – Москва : Фаир-Пресс, 2005. – 224 с.

119. Чепель Т. Л. Психологические механизмы интенсивного педагогического образования / Т. Л. Чепель // Педагог: наука, технология, практика. – Барнаул, 2002. – №1-2. – С. 93–99.

120. Чермокина Р. Ш. Интерактивные формы работы в обучении студентов вуза грамматической стороне речи : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Чермокина Регина Шамиловна ; Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова. – Нижний Новгород, 2012. – 24 с.

121. Шавкиева Д. Ш. Применение интерактивных методов в процессе обучения иностранным языкам / Д. Ш. Шавкиева, Н. А. Абдукадырова, Д. К. Камалова // Молодой ученый. – 2014. – № 10 (69). – С. 450–451.

122. Шамов А. Н. Лексические навыки устной речи и чтения – основа семантической компетенции обучаемых / А. Н. Шамов // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 4. – С. 19–25.

123. Шантарин Е. В., Гурвич П. Б. Методика проведения иноязычных дискуссий на старших курсах языкового факультета / Е. В. Шантарин, П. Б. Гурвич // Проблемы обучения иностранным языкам. Т. 7. – Владимир, 1973. – С. 177–187.

124. Этнопсихологический словарь / сост. В. Г. Крысько, Д. И. Фельдштейн. – Москва : МПСИ, 1999. – 343 с. – ISBN 5-89502-058-5.

125. Ярёмченко А. С. Интерактивные формы работы и мотивационный компонент на уроках английского языка в рамках дистанционного обучения / А. С. Ярёмченко // Научно-практический электронный журнал «Оригинальные исследования (ОРИС)». – 2020. – №11. – URL: [https://ores.su/media/filer\\_public/c3/6b/c36b9cc5-a4be-4e14-81d7-e1d7f97f8d61/21\\_interaktivnye\\_formy\\_raboty\\_i\\_motivatsionnyi\\_komponent\\_na](https://ores.su/media/filer_public/c3/6b/c36b9cc5-a4be-4e14-81d7-e1d7f97f8d61/21_interaktivnye_formy_raboty_i_motivatsionnyi_komponent_na)



\_urokakh\_angliiskogo\_iazyka\_v\_ramkakh\_distantsionnogo\_obucheniia.pdf

(дата обращения: 12.01.2021).

126. Bahtiyorova F. H. Language learning through interactive games / F. H. Bahtiyorova // Достижения науки и образования. – 2019. – №8. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/language-learning-through-interactive-games>

(дата обращения: 04.01.2021).

127. Brown V. Paulus P. B. A simple dynamic model of social factors in group brainstorming : Small Group Research / V. Brown, P. B. Paulus. – 1996. – P. 91–114.

128. Case A. Teaching English Using Games & Activities / Alex Case. – 2019. – URL: <https://www.usingenglish.com/articles/using-ball-games-to-teach-english.html> (Дата обращения: 01.12.2020).

129. Celikkaya T. The Views and Suggestions Of Social Studies Teachers About The Implementation Of Drama Method / T. Celikkaya. – 2014 – URL: [https://www.researchgate.net/publication/289819517\\_The\\_Views\\_and\\_Suggestions\\_Of\\_Social\\_Studies\\_Teachers\\_About\\_The\\_Implementation\\_Of\\_Drama\\_Method](https://www.researchgate.net/publication/289819517_The_Views_and_Suggestions_Of_Social_Studies_Teachers_About_The_Implementation_Of_Drama_Method) (дата обращения: 05.01.2021).

130. Haring C. The Fly Swatter Game / C. Haring. – 2003. – URL: <http://www.teachingenglish.org.uk/activities/fly-swatter-game> (дата обращения: 19.11.2020).

131. Jackson J. R. Learning from experience in business decision games. California Management Review / J. R. Jackson. – University of California Press Journals. – 1(2). – 1959. – P. 92–107.

132. Leigh D. The Group trainer's handbook : Designing and Delivering Training for Groups / D. Leigh. – 2006. – 216 p. – ISBN 0749449586.

133. Livingstone C. Role Play in Language Learning / C. Livingstone. – Oxford. – 1992. – 104 p.

134. Oxford dictionary. – URL: <https://www.oxforddictionaries.com> (дата обращения: 07.01.2021).

135. Rezkiah H., Amri Z., Ed M. Pendidikan Bahasa Inggris Fakultas bahasa dan seni, Universitas Negeri Padang “Using fly swatter game to improve students’ vocabulary of grade 5 of elementary school” / H. Rezkiah, Z. Amri, M. Ed // Journal of English Language Teaching, Vol. 1 – No. 2 – 2013. – 278 p.

136. Simon C. A. Reading in the Content Areas: Brainstorming and Reviewing Using the Carousel Strategy / C. A. Simon. – URL: <http://www.read-writethink.org/professional-development/strategy-guides/brainstorming-reviewing-using-carousel-30630.html> (дата обращения: 20.11.2020).

137. Wicke Aufgaben, Übungen, interaktion. Deutsch lehren / H. Funk, C. Kuhn, D. Skiba, D. Spaniel-Weise, E. Rainer – 2014. – 184 p.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

### Тест оценки потребности в формировании лексической компетенции (по Ю. М. Орлову)

1. Думаю, что успех в жизни скорее зависит от случая, чем от расчета.
2. Если я лишусь любимого занятия, жизнь для меня потеряет всякий смысл.
3. Для меня в любом деле важнее не его исполнение, а конечный результат.
4. Считаю, что люди больше страдают от неудач на работе, чем от плохих взаимоотношений с близкими.
5. По моему мнению, большинство людей живут далекими целями, а не близкими.
6. В жизни у меня было больше успехов, чем неудач.
7. Эмоциональные люди мне нравятся больше, чем деятельные.
8. Даже в обычной работе я стараюсь усовершенствовать некоторые ее элементы.
9. Поглощенный мыслями об успехе, я могу позабыть о мерах предосторожности.
10. Мои близкие считают меня ленивым.
11. Думаю, что в моих неудачах повинны скорее обстоятельства, чем я сам.
12. Терпения во мне больше, чем способностей.
13. Мои родители слишком контролировали меня.
14. Лень, а несомненные успехи вынуждают меня часто отказываться от своих намерений.
15. Думаю, что я уверенный в себе человек.
16. Ради успеха я могу рискнуть, даже если шансы невелики.
17. Я усердный человек.
18. Когда идет все гладко, моя энергия усиливается.

19. Если бы я был журналистом, я писал бы скорее об оригинальных изобретениях людей, чем о происшествиях.

20. Мои близкие обычно не разделяют моих планов.

21. Уровень моих требований к жизни ниже, чем у моих товарищей.

22. Мне кажется, что настойчивости во мне больше, чем способностей.

23. Я мог бы достичь большего, освободившись от текущих дел.

**Тест на оценку уровня когнитивного компонента сформированности лексической компетенции (раздел “Challenge”)**

1. A form of language which is spoken in only one are, with it’s own words/grammar.

a) dialect b) language c) flexion

2. To learn something so well that you have no difficulty with it.

a) pick up b) master c) garble

3. To speak in a way that is impossible to understand.

a) unintelligibly b) unbelievable c) unintelligent

4. To neglect something or allow it to get worse.

a) let slide b) let aside c) let side

5. To speak quickly in a way that is difficult to understand.

a) talk b) garble c) babble

6. Too much information to remember.

a) information overload b) information download

c) information load

7. To learn without consciously studying.

a) pick out b) take up c) pick up

8. To mix or confuse words.

a) talk b) garble c) babble

9. –Who won the first Oscar? – I haven’t ...

a) an idea b) a point c) a clue

10. – What was the first book ever published? - I don't know off the top of my...
- a) head b) hand c) fingers
11. – What date did Man first go to the moon? –....offhand, but I can look it up.
- a) I don't know b) I'm sure c) I don't understand
12. – Where did Elisha Gray come from? – Who? I've never ...of him.
- a) heard b) known c) listened
13. – Do you know Paris? – Yes. I lived there for years so I know it like the back of my ...
- a) neck b) head c) hand
14. – Which state has the smallest population? – I'm pretty... it's the Vatican.
- a) sure b) positive c) fine
15. – Do you know Eliot's poem about cats? – I know it ...heart.
- a) at b) by c) from
16. – What do know about company law? – I know it inside...
- a) in b) out c) off
17. – What do you know about Belgian politics? – I know...to nothing about it.
- a) close b) next c) near
18. – Which country has the biggest population? – I haven't the faintest...
- a) idea b)clue c) thought
19. – Are you sure Russia is the biggest country in the world? – I'm fairly...it is.
- a) certain b) positive c) sure
20. – Are you sure the Nile is the longest river in the world? – Yes. I'm...it is.
- a) positive b) fairly positive c) fairly certain

**Анкета на оценку деятельностного компонента сформированности  
лексической компетенции**

<b>Характеристика</b>	<b>Шкала</b>
Я стараюсь активизировать новую лексику в своей речи.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Я использую современные информационные технологии для пополнения словарного запаса (Skyeng, YouTube, Instagram и пр).	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Я владею основными способами получения, хранения и переработки информации по конкретной теме.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Я стараюсь запоминать слова, чтобы свободно коммуницировать на иностранном языке с носителями языка.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Я стремлюсь изучать новые слова и выражения вне учебной программы.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Я знаю разные способы запоминания новых слов и выражений.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Я могу продуктивно использовать свое время при изучении новой лексики.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

**Анкета оценки рефлексивного компонента сформированности**

### лексической компетенции

№	Вопрос	Ответ
1	Каковы были мои цели?	
2	Какой результат я получил(а)?	
3	Чему я научился(ась)?	
4	Какие способы я выбрал(а) для выполнения заданий	
5	Что у меня хорошо получилось?	
6	Какие были трудности?	
7	Как я преодолевал(а) трудности?	
8	Достоинства моей работы	
9	Недостатки моей работы	

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### «Беговой диктант» (Communities)

#### Variant 1

Lower-paid workers often cannot afford the high cost of living in the capital.

New York is a highly cosmopolitan city.

Billions were needed to improve the urban infrastructure.

The weather this month has been mostly mild.

Freedom of speech is integral to democracy.

#### Variant 2

The treatment wasn't covered by her healthcare insurance.

This salary increase makes no difference to my standard of living.

Ancient monuments are protected by law.

Crime rates have declined in recent years.

The level of unemployment is rising.

#### Variant 3

Building more roads isn't always the best remedy for traffic congestion.

Pollution from cars has become a major problem.

In those days, there was a great deal of racial tension on campus.

Eager to participate in the city's cultural life.

It was a vibrant group that challenged the system.



## Диктант «спина к спине» (Destination paradise)

### Variant 1

With its wonderful food, semitropical climate, and vibrant nightlife, \_\_\_\_\_ that the city has everything going for it. Local bartender Juan Hernandez tells me, '*It's no coincidence* that the city is sprawling. We've worked hard to improve everything: the infrastructure, the standard of living, the nightlife. When I think back to 20 years ago, *it's surprising* how fast things are changing here. \_\_\_\_\_.' *It cannot be denied* that the city is on the way up and \_\_\_\_\_ I only have a few days here, but I'll be back!

### Variant 2

With its wonderful food, semitropical climate, and vibrant nightlife, *it appears* that the city has everything going for it. Local bartender Juan Hernandez tells me, '*\_\_\_\_\_* that the city is sprawling. We've worked hard to improve everything: the infrastructure, the standard of living, the nightlife. When I think back to 20 years ago, \_\_\_\_\_ how fast things are changing here. *We love it when tourists come to stay.*' \_\_\_\_\_ that the city is on the way up and *it's a pity* I only have a few days here, but I'll be back!

## «Идейная карусель» (Crime)

### 1a/2a *Read the text and answer three questions.*

Sex crimes involve an act against the will of the person. It can be a rape, a sexual abuse, prostitution and others. They are usually arrested, even with lifetime imprisonment. Sex crimes are usually committed by sick people or ones with mental problems. Usually they are called maniacs. The victims are usually young girls and women. But the most awful thing in our life is the presence of sex crimes with children involved, as being a victim of a maniac can result in a broken life or even suicide.

crime /question	1. What is it? (definition)	2. Who does commit this crime?	3. Who are the victims?
<i>drug crime</i>			
<i>sex crime</i>			
<i>violent crime</i>			
<i>theft crime</i>			
<i>white-collar crime</i>			

<i>terrorism</i>			

## 1b/2 b *Read th*

*e text and answer three questions.*

Drug crimes are crimes that include possession, distribution or manufacturing of narcotics and drugs. People, who work with drugs, are called dealers and it is often met that if a person sells forbidden drugs, it means he is also addicted to them or just earns money, though connected with the criminal world. They sell drugs to young people mostly. And there are cases when rich and famous people are addicted, too.

<b>crime /question</b>	<b>1. What is it? (definition)</b>	<b>2. Who does commit this crime?</b>	<b>3. Who are the victims?</b>
<i>drug crime</i>			
<i>sex crime</i>			
<i>violent crime</i>			
<i>theft crime</i>			
<i>white-collar crime</i>			
<i>terrorism</i>			

## 1c/2c *Read the text and answer three questions.*

Violent crimes are those ones committed against another person attempting to cause or causing some body harm. The victim violent crimes include such types as murder, assault, kidnapping, manslaughter, domestic violence and others. Usually these crimes result in bodily injuries or even death of the victim. Most of them are committed by force, threats or violence and depending on the “strike” of the crime, a judge will impose a suitable penalty.

<b>crime /question</b>	<b>1. What is it? (definition)</b>	<b>2. Who does commit this crime?</b>	<b>3. Who are the victims?</b>
<i>drug crime</i>			
<i>sex crime</i>			
<i>violent crime</i>			
<i>theft crime</i>			
<i>white-collar crime</i>			
<i>terrorism</i>			

## 1d/2d *Read the text and answer three questions.*

White-collar crimes are non-violent crimes involving financial thefts or unlawful behavior. People committing them are mostly politicians or business representatives. Such crimes always contain an intention and a plan of its realization. Fraud, tax evasion or embezzlement are their kinds. The individuals, who are accused of them, very often have to pay big money as a fine, but if the damage is enormous, the imprisonment can be quite long. Ordinary people and clients of various organizations suffer from this kind of crime.

<b>crime /question</b>	<b>1. What is it? (definition)</b>	<b>2. Who does commit this crime?</b>	<b>3. Who are the victims?</b>
<i>drug crime</i>			
<i>sex crime</i>			
<i>violent crime</i>			
<i>theft crime</i>			
<i>white-collar crime</i>			
<i>terrorism</i>			

## 1e/2e *Read the text and answer three questions.*

Theft crimes are the most widely-spread ones and involve the act of taking someone's property against this person's will. There are various types of thefts. Fraud is a theft with the intentional deception of the victim. Shoplifting is a theft of property in public transport or in the street usually taken from the pocket or bag without victim's noticing. Robbery is a theft by force. Burglary is an unlawfully breaking into the house with the purpose of stealing something. Carjacking is a theft of a motor vehicle etc.

<b>crime /question</b>	<b>1. What is it? (definition)</b>	<b>2. Who does commit this crime?</b>	<b>3. Who are the victims?</b>
<i>drug crime</i>			
<i>sex crime</i>			
<i>violent crime</i>			
<i>theft crime</i>			
<i>white-collar crime</i>			
<i>terrorism</i>			

# 1f/2f

Read the text and answer three questions.

Terrorism is a term used to describe violence or other harmful acts committed (or threatened) against civilians by groups or persons (terrorists) for political or other ideological goals. The word terrorism indicates that extremists who use terror tactics use to develop fear in the hearts of people everywhere. They succeed in it because they target civilians in places where they would ideally be safe such as schools, malls, shopping thoroughfares, pubs, nightclubs, churches, and mosques.

<b>crime /question</b>	<b>1. What is it? (definition)</b>	<b>2. Who does commit this crime?</b>	<b>3. Who are the victims?</b>
<i>drug crime</i>			
<i>sex crime</i>			
<i>violent crime</i>			
<i>theft crime</i>			
<i>white-collar crime</i>			
<i>terrorism</i>			

