



**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

**СТАШКОВА ОЛЬГА АЛЕКСАНДРОВНА**

**ТЕХНОЛОГИЯ «ЭДЬЮТЕЙМЕНТ» КАК СРЕДСТВО**  
**РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**  
**СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

**Направление подготовки 44.04.01. Педагогическое образование**  
**Теория и практика преподавания иностранных языков в вузе**

**Диссертация на соискание академической степени магистра**

Проверка на объем заимствований:  
73% авторского текста

Работа рекомендована к защите  
рекомендована/не рекомендована

зав. кафедрой, доктор педагогических наук,  
профессор  
Быстрая Е. Б.

*Быстра*

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

Научный руководитель:  
кандидат педагогических наук, доцент  
Санникова С.В.

**Челябинск**  
**2021**

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ.....</b>	<b>4</b>
<b>ГЛАВА 1. ТЕХНОЛОГИЯ «ЭДЬЮТЕЙМЕНТ» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА .....</b>	<b>11</b>
1.1 Современное состояние проблемы применения технологии «эдютеймент» как средства развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей.....	11
1.2 Модель развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей на основе технологии "эдютеймент".....	19
1.3 Педагогические условия эффективного функционирования модели развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей на основе технологии «эдютеймент» .....	32
<b>Выводы по главе 1 .....</b>	<b>43</b>
<b>ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРИМЕНЕНИЮ ТЕХНОЛОГИИ «ЭДЬЮТЕЙМЕНТ» КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ .....</b>	<b>45</b>
2.1. Цель, задачи и этапы экспериментальной работы по применению технологии «эдютеймент» как средства развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей .....	45
2.2 Реализация системы развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей на основе технологии «эдютеймент» и комплекса педагогических условий ее эффективного функционирования .....	53

2.3 Анализ, оценка и интерпретация результатов экспериментальной работы по развитию коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей на основе технологии «эдьютеймент».....	60
<b>Выводы по главе 2 .....</b>	<b>66</b>
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....</b>	<b>67</b>
<b>СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....</b>	<b>71</b>

## ВВЕДЕНИЕ

Глобальные изменения, происходящие в различных сферах общества, не могли не привести к реформированию системы высшего профессионального образования. В современном обществе владение иностранным языком является одним из главных инструментов повышения уровня профессиональных знаний и умений. С целью такого повышения, а также обеспечения конкурентоспособности на мировой арене и успешности в профессиональной деятельности, принято говорить о смене традиционной парадигмы образования на компетентностную.

Факт присоединения России к Болонскому договору открыл для преподавателей и студентов новые возможности в профессиональной сфере. Появилась возможность принимать участие в зарубежных проектах, стажировках, академических обменах. Однако реализация всего вышеперечисленного возможна лишь при развитии иноязычных компетенций. Владение такими компетенциями позволит специалистам использовать иностранный язык в профессиональной деятельности, в своей письменной и устной речи. Но несмотря на пристальное внимание к методике обучения иностранных языков в последние годы, средний уровень знаний российских студентов остается ниже желаемого.

Обучение иностранным языкам – это целенаправленный процесс. Одним из основных документов, на которые мы опираемся в процессе обучения, это Федеральный государственный стандарт высшего образования, который говорит нам, что выпускник вуза должен обладать «способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» [92]. Таким образом, мы можем сделать вывод, что в настоящее время именно развитие коммуникативной компетенции выходит на первый план.

Поэтому мы считаем, что процесс обучения иностранному языку изначально должен быть направлен на создание всех возможных дидактических

условий для развития именно коммуникативных навыков студентов и создание эффективной иноязычной среды, способствующей дальнейшему успешному применению студентами приобретенных знаний в различных коммуникативных ситуациях.

Выявленные проблемы свидетельствуют о том, что преподавателям иностранных языков необходимо искать и использовать в своей деятельности более оптимальные и целесообразные образовательные технологии. Такой технологией, на наш взгляд, является «эдьютеймент».

Использование технологии «эдьютеймент» в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей может способствовать повышению уровня мотивации изучения данного языка и, соответственно, уровня развития коммуникативной компетенции. Тем не менее, данная технология пока не нашла широкого применения в практике преподавания иностранного языка. Это связано с отсутствием четкого представления о сущности и содержании данной технологии и не освещенности вопроса практического применения технологии «эдьютеймент» применительно к развитию коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей.

Таким образом, на сегодняшний день в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей выявлен ряд противоречий:

- 1) противоречие между высокими современными требованиями, предъявляемые студентам и их реальный низкий уровень владения иностранным языком, как правило, из-за традиционной парадигмы обучения.
- 2) противоречие между имеющейся образовательной технологией «эдьютеймент», отвечающей современным требованиям, и проблематичным внедрением её на практике, обусловленное отсутствием четкого представления о сущности и содержании «эдьютеймента» и опыта работы преподавателей с данной технологией.

Выявленные противоречия, недостаточная теоретическая и практическая разработанность данного направления, его практическое значение привели нас к определению **проблемы исследования**: необходимость теоретического и методического обеспечения развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей при помощи технологии «эдьютеймент».

Выбор темы исследования «Технология «эдьютеймент» как средство развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей» определен **актуальностью** выделенной проблемы и ее недостаточной разработанностью.

**Цель исследования** – теоретически обосновать и экспериментально апробировать модель развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей, а также педагогических условий ее эффективного функционирования.

**Объект исследования** – обучение иностранному языку студентов неязыковых специальностей в высших учебных заведениях.

**Предмет исследования** – процесс развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей при помощи технологии «эдьютеймент».

**Гипотеза исследования**: процесс развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей будет более эффективным, если:

- 1) он будет осуществляться в соответствии с построенной на основе системного, деятельностного и коммуникативного подходов моделью, состоящей из мотивационного, когнитивного, деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов;
- 2) будет обеспечен комплексом необходимых педагогических условий, включающим:

- актуализацию профессионального контекста ситуативной направленности;
- реализацию личностно-ориентированного обучения;
- применение технологии «эдьютеймент».

В ходе исследования решались следующие **задачи**:

- 1) рассмотреть проблему развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей при помощи технологии «эдьютеймент», проанализировать ее современное состояние;
- 2) разработать модель развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей при помощи технологии «эдьютеймент»;
- 3) определить педагогические условия ее эффективного функционирования;
- 4) разработать и апробировать программу опытно-экспериментальной работы по развитию коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей в процессе применения технологии «эдьютеймент»;
- 5) проанализировать и интерпретировать результаты опытно-экспериментальной работы.

**Теоретико-методологическую основу исследования** составили идеи и положения теорий *системного* (В.Г. Афанасьев [7], Л. Берталанфи [10], И.В. Блауберг [13] и др.), *деятельностного* (Л.П. Буева [16], М.В. Демин [27], Н.В. Кузьмина [52] и др.), *коммуникативного* (И.Л.Бим, Н.Д.Гальскова, Н.И. Гез, Г.А. Китайгородская, Р.П. Мильруд, А.А. Мирошобов, Е.И. Пассов, А.Н. Щукин и др.) *подходов*; разработки ученых в области *общей и профессиональной педагогики* (Г.Д. Бухарова [17], Э.Ф. Зеер [35], Н.Н. Тулькибаева [88], Н.О. Яковлева [107] и др.); работы, посвященные изучению вопросов сущности понятий *компетенции*

и компетентности (В.С. Безрукова [9], С.Г. Молчанов [63], В.М. Шепель [100] и др.); работы в сфере *личностно-ориентированного образования* (Н.А. Алексеев [3], Э.Ф. Зеер [34], И.С. Якиманская [105] и др.); вопросам *коммуникативной компетенции* (И.Л. Бим [12], И.А. Зимняя [38], В.В. Сафонова [83] и др.), *педагогического эксперимента* (Ш.А. Амонашвили [4], В.П. Беспалько [11], В.И. Загвязинский [32] и др.), *технологии «эдьютеймент»* Я. Ванг [119], М. Эддис [110], О.Л. Гнатюк [24], и др.).

**База исследования:** экспериментальная работа проводилась на базе ФГБОУ ВО «Челябинский Государственный Университет» в г. Миассе. Всего в экспериментальной работе приняли участие 21 студент-первокурсник, обучающиеся по специальности 38.03.04 Государственное и муниципальное управление.

**Этапы исследования:** исследование проходило в три этапа с 2018 по 2020 годы.

**На первом этапе исследования** нами была определена цель, задачи, гипотеза, объект и предмет исследования, разрабатывался понятийный аппарат, изучалось современное состояние разработанности проблемы развития коммуникативной компетенции при помощи технологии «эдьютеймент», определялись педагогические условия развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей, разрабатывалась модель развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей.

**На втором этапе исследования** реализовывалась модель развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей, внедрялись педагогические условия ее эффективного функционирования.

**На третьем этапе исследования** проводился анализ и интерпретация результатов опытно-экспериментальной работы, проверка достоверности гипотезы исследования, оформлялось диссертационное исследование.

**Методы исследования:**

- 1) - теоретические (теоретический анализ, обобщение, синтез);

- 2) - эмпирические (метод экспертной оценки, наблюдение);
- 3) - методы количественной и качественной обработки данных.

**Научная новизна** исследования заключается в следующем:

- 1) определена методологическая стратегия исследования проблемы развития коммуникативной компетенции при помощи технологии «эдьютеймент» – взаимосвязь системного, деятельностного и коммуникативного подходов, функционирование которой обеспечивает продуктивное решение вышеназванной проблемы;
- 2) на основе данных подходов разработана модель развития коммуникативной компетенции при помощи технологии «эдьютеймент», состоящая из следующих компонентов: мотивационного, когнитивного деятельностного и рефлексивно-оценочного;
- 3) выявлен комплекс педагогических условий эффективного функционирования разработанной нами модели развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей, включающий: актуализацию профессионального контекста ситуативной направленности; реализацию личностно-ориентированного обучения; применение технологии «эдьютеймент».
- 4) разработан критериально-диагностический аппарат для оценивания сформированности коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей при помощи технологии «эдьютеймент».

**Теоретическая значимость** исследования заключается в том, что:

- 1) рассмотрено современное состояние проблемы применения технологии «эдьютеймент» как средства развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей;

- 2) уточнены понятия «компетенция», «коммуникативная компетенция», «технология», «эдьютеймент», «подход», «эксперимент», что расширяет понятийно-терминологический аппарат педагогики высшей школы;
- 3) реализована взаимосвязь системного, деятельностного и коммуникативного подходов к решению проблемы развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей при помощи технологии «эдьютеймент».

**Практическая значимость** заключается в том, что материалы исследования могут применяться в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей в высшей школе.

**Апробация и внедрение результатов исследования** осуществлялась:

- 1) на международных научно-практических конференциях:
  - Международная научно-практическая конференция «Новые подходы в научных исследованиях» (г. Чебоксары, 2021)
- 2) в процессе педагогической деятельности в ФГБОУ ВО «ЧелГУ» в г. Миассе.

# **ГЛАВА 1. ТЕХНОЛОГИЯ «ЭДЬЮТЕЙМЕНТ» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

## **1.1 Современное состояние проблемы применения технологии «эдютеймент» как средства развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей**

Педагогика, как известно, является одной из самых древних профессий, и во все времена уделялось особое внимание образовательной сфере, происходило переосмысление преобладающих образовательных моделей, совершенствование уже действующих методов обучения, а также внедрение инновационных дидактических подходов, стратегий, в том числе и в практике преподавания иностранных языков. Все это было необходимо для того, чтобы адаптировать обучение к меняющимся потребностям студентов и сделать изучение языка более эффективным.

В настоящее время в высших учебных заведениях студенты получают большой объем информации, необходимой для овладения фонетическими, лексическими и грамматическими навыками, которые требуются для освоения иностранного языка. Однако, в век коммуникационных технологий наиболее важным становится коммуникативный навык. Ведь большинство студентов, даже владеющих вышеперечисленными навыками, не всегда могут построить успешную коммуникацию. Причиной данного явления, на наш взгляд, является все еще традиционно-ориентированное обучение, которое фокусируется в большей степени на теории языка, чем на его практическом применении: учебного времени часто не хватает для закрепления теоретических знаний, которые могли бы пригодиться в реальных ситуациях общения. Можно заметить, что студенты достаточно быстро изучают грамматические правила и структуры и применяют их, выполняя упражнения, но забывают эти правила и базовую

грамматику при решении настоящих коммуникативных задач. Следовательно, развитие коммуникативной компетенции студентов должно стать приоритетным направлением в обучении иностранному языку [96].

Обратимся к понятию **компетенция**. Понятие компетенция используется в методике преподавания языка при определении общих и частных целей и содержания обучения. Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин под «компетенцией» понимают «совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплины, а также способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных знаний, навыков и умений» [2].

В.Д. Шадриков рассматривает понятие компетенция, как «готовность осуществлять какую-либо деятельность для решения определенных задач на основе усвоенных знаний, умений и навыков» [58].

Одно из значений, зафиксированное в «Энциклопедическом словаре» Б.А. Введенского: «Компетенция – это круг полномочий; круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом» [104]

Мы в своей работе будем придерживаться точки зрения А.В. Хуторского, который считает необходимым «наличие в компетенции знаний, умений, навыков и личностных качеств индивида, которые позволяют ему квалифицированно осуществлять какой-либо вид деятельности» [97].

Итак, **компетенция** – это совокупность взаимосвязанных знаний, умений и личностных качеств индивида, которые позволяют ему квалифицированно, качественно и продуктивно осуществлять какую-либо деятельность.

В методической литературе можно найти разные виды компетенций, которые взаимодействуют друг с другом по-разному. Одной из важнейших компетенций для современной методики преподавания иностранного языка является **коммуникативная компетенция**, в составе которой, по мнению разных ученых, можно выделить такие составляющие, как:

- лингвистический, компенсаторный, учебный компоненты (И.Л. Бим);
- коммуникативная, речевая, языковая, страноведческая, лингвострановедческая (И.А. Зимняя);
- языковая, предметная, прагматическая (Д.И. Изаренков);
- грамматическая, социолингвистическая, дискурсивная, стратегическая (М. Кэнел, М. Свейн);
- языковая, предметная, прагматичная (Х. Меленк).

Понятие **коммуникативная компетенция**, предполагающее владение языком, а не просто знание о нем, было предложено в 1966 году Д. Хаймсом. Он говорил, что даже грамматически правильно построенные предложения очень часто не соответствуют реальной, живой ситуации общения. Поэтому, под коммуникативной компетенцией он понимает не только знание отдельных лексических единиц и способность правильно употреблять эти единицы в предложениях, но и умение использовать их в нужный момент для достижения коммуникативной цели.

В словаре Macmillian приводится следующая дефиниция этого понятия: «communicative competence – the ability to communicate well in a language – способность эффективно общаться на иностранном языке» [116].

Н. В. Щеглова в статье «Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранным языкам» рассматривает данное понятие, как «совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для понимания иноязычного участника диалога и порождения собственной модели речевого общения. Она требует знания основных понятий лингвистики (стилей, типов, способов связей предложений в тексте и пр.), умений и навыков анализа текста и собственно коммуникативных умений, т.е. навыков речевого общения применительно к различным сферам и ситуациям общения, с учетом адресата, цели» [103].

И.А. Зимняя понимает под коммуникативной компетенцией «выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способностей человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации» [37].

Резюмируя вышеизложенное, мы пришли к выводу, что коммуникативная компетенция при обучении иностранному языку – это совокупность знаний о системе языка, о его единицах, построении этих единиц и функционировании их в речи, о способах формулирования мыслей на изучаемом языке и понимания суждений других людей, о национальных и культурных особенностях носителей изучаемого языка, о специфике разных видов дискурсов; это способность изучающего осуществлять общение на изучаемом языке в разных видах речевой деятельности в соответствии с решаемыми коммуникативными задачами, понимать, интерпретировать и порождать связные высказывания, в том числе и в процессе общения.

Поскольку в качестве средства развития коммуникативной компетенции студентов мы выбрали технологию «эдьютеймент», раскроем это понятие.

В научное употребление термин **технология** был введен в 1772 немецким ученым И. Бекманом.

Словарь С.И. Некрасова «Философия науки и техники: тематический словарь» дает следующее определение термина: «Технология (от греч. искусство, мастерство, умение и греч. изучение) - совокупность методов и инструментов для достижения желаемого результата; метод преобразования данного в необходимое; способ производства» [66].

В большом толковом социологическом словаре Д. Джерри понятие технология раскрывается, как «практическое применение знания и использование методов в производственной деятельности» [28].

Толковый словарь С.И. Ожегова определяет технологию, как «совокупность производственных методов и процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства» [86].

Понятие «эдютеймент» появилось в современной науке сравнительно недавно, хотя сама технология имеет глубокие исторические корни. Еще в Древней Греции обучение и воспитание были основаны на сопоставлении и сравнении. Юноши постоянно соревновались в музыке, танцах, гимнастике.

Однако, впервые термин «эдютеймент» был использован в статье британской газеты Guardian, посвященной образовательной передаче Sesame Street (1969 год). Цель этой передачи была в возможности получения детьми из неблагополучных семей такого же образования, что получали дети среднего класса. В современной зарубежной литературе данной технологией занимаются такие ученые, как М. Эддис, Я. Ванг, Р. Донован и др.

Так, Ванг Я., профессор австралийского университета Маккуори, утверждает, что «эдютеймент – это место, в котором дети могут наслаждаться тем, что изучают с помощью музыки, видео, изображений». Он полагает, что главная задача «эдютеймента» в том, чтобы помочь разнообразить процесс получения знаний развлечением, но от него не требуется кардинального преобразования традиционной модели обучения [119].

Эддис М. считает, что «эдютеймент – это специфическая деятельность, основанная на «одновременном обучении и удовлетворении собственного любопытства» [109]. Таким образом, она рассматривает «эдютеймент» как особый тип обучения, но не просто как развлечение, а только как первичное развлечение, ведущее к дальнейшему, постоянному увлечению.

Р. Донован, преподаватель Австралийского университета им. Дж. Кертина, определяет «эдютеймент» как «преднамеренное соединение социального заказа с развлекательным механизмом для быстрого достижения целей, поставленных социумом» [113]. Он считает, что для получения большого объема информации в короткий промежуток времени большим количеством людей, технология

«эдютеймент» очень эффективна. При этом разбор сложных грамматических, лексических и фонетических тем происходит в игровой форме, что позволяет снять нежелательное давление на психику. Таким образом, можно сделать вывод, что «эдютеймент» следует рассматривать более широко: это такой тип обучения, который связан не только с развлекательным механизмом, но и с другими процессами (например, с социальным заказом).

В отечественных исследованиях понятие «эдютеймент» пока встречается редко. Так, Н. А. Кобзева определяет технологию «эдютеймент» как «технологию обучения, рассматриваемую как совокупность современных технических и дидактических средств обучения, которая основана на концепции обучения через развлечение» [47]

О.Л. Гнатюк, профессор РГПУ им. А.И. Герцена, в учебном пособии «Основы теории коммуникации» считает, что «эдютеймент» – это «цифровой контент, соединяющий образовательные и развлекательные элементы и обеспечивающий при этом информирование аудитории при максимально облегчённом анализе событий» [24]. Под «цифровым контентом» понимают определенную информацию, для работы с которой, нужно использовать различные мультимедийные средства. Однако для некоторых пользователей это достаточно трудный процесс, поэтому он не совсем может быть приравнен к развлечению.

По мнению М. М. Зиновкиной, профессора МГИУ, формирование опыта творческой деятельности на основе собственных знаний, умений и навыков (творческого опыта) в совокупности с целенаправленной и последовательной методологией, предлагаемой в освоение обучающимся, ни что иное, как креативное образование [39]. Такое креативное образование активно вовлекает студентов в образовательный процесс, способствует формированию и развитию творческой личности.

Обобщая вышесказанное, можно выделить основные признаки технологии «эдютеймент»: наличие субъект-субъектных отношений, комфортных условий

обучения, комплексное применение технологических, дидактических средств обучения и контроля.

Таким образом, проанализировав некоторые источники, мы можем определить понятие «эдьютеймент» следующим образом: это особый вид обучения, формирующий первичный интерес обучающегося к изучаемому предмету, с получением удовольствия от процесса обучения и стойким дальнейшим интересом.

В работе Е. Б. Гулк и К. П. Захаров «Развитие коммуникативной компетенции студентов инженерных специальностей» основу обучения составила организация ассоциативного диалогового общения: «опрос мнений», парная и групповая работа, методика добавлений и мониторов, методика абзацного изучения текста, методика технологических карт, методика взаимотренажера. [25]

В своей статье «Развитие коммуникативных компетенций студентов посредством тренинговых программ» А. В. Лазарева исследует возможность повышения уровня владения коммуникативной компетенцией студентов посредством осуществления групповой работы в форме психолингвистического тренинга на языке специальности. Проведение такого тренинга способствует повышению мотивации студентов к освоению иностранного языка, развитию речевых способностей, снятию барьера. В процессе апробации эксперимента были задействованы методы групповой дискуссии (брейнсторминг, кейс-метод), ролевые и деловые игры, арт-терапии [54].

Зорина О. С. в своей диссертации «Формирование коммуникативной компетенции будущих инженеров» разработала и экспериментально апробировала модель формирования коммуникативной компетенции на основе интерактивных методов обучения [40].

Н. А. Дворядкина предлагает формировать коммуникативную компетенцию у космонавтов используя метод проектов, различные интернет-ресурсы и компьютерные технологии [26].

Разобрав категориальный аппарат, необходимый для нашего исследования, мы пришли к выводу, что ключевую роль в изучении иностранного языка играет развитие и формирование именно коммуникативной компетенции. Проанализировав ряд исследований, мы можем утверждать, что в педагогике и смежных с ней дисциплинах накоплен позитивный опыт формирования коммуникативной компетенции студентов, однако целостной модели развития коммуникативной компетенции с использованием технологии "эдьютеймент" до сих пор нет, что и обуславливает необходимость создания модели данного процесса.

## **1.2 Модель развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей на основе технологии "эдьютеймент"**

Проведенный нами анализ научной литературы показал, что в теории и практике обучения иностранным языкам студентов неязыковых специальностей на сегодняшний день накоплен богатый опыт. Однако проблема развития коммуникативной компетенции остается одной из наиболее актуальных и нерешенных. Невозможность использования для ее решения существующих педагогических систем привела нас к необходимости разработки модели, которая бы соответствовала реалиям нашего времени. Процесс формирования коммуникативной компетенции – это сложное явление, которое требует комплексного обучения с использованием различных теоретико-методологических подходов. Рассмотрим теоретико-методологические подходы, на основе которых мы строим модель развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей при помощи технологии "эдьютеймент".

Начнем с того, что в методике имеется несколько вариантов определения подхода. Согласно новому словарю методических терминов и понятий, разработанного Э.Г. Азимовым и А.Н. Щукиным, подход – это «базисная категория методики, определяющая стратегию обучения языку и выбор метода обучения, реализующего такую стратегию; представляет собой точку зрения на сущность предмета, которому надо обучать» [2]. И.Л. Колесникова определяет подход в качестве «реализации ведущей, доминирующей идеи обучения на практике в виде определенной стратегии и с помощью того или иного метода обучения» [48]. Сам термин подход был предложен А. Энтони в 1963 году для обозначения положений, на основе которых исследователь определяет природу языка, способы и стратегии овладения им.

Основными методологическими подходами в педагогике являются: системный (Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, В.А. Якунин); личностный (Ш.А. Амонашвили, И.А. Зимняя, К. Роджерс); деятельностный (И.Б. Ворожцова, А.Н.

Леонтьев, С.Л. Рубинштейн); полисубъектный (диалогический) (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Г.С. Трофимова); аксиологический (В.Г. Воронцова, А.В. Кирьякова, А.А. Орлов, З.И. Равкин, А.А. Ручка); культурологический (Б.М. Бим-Бад, Е.В. Бондаревская, М.С. Каган, Н.Б. Крылова); антропологический (Б.М. Бим-Бад., К.Д. Ушинский); компетентностный (О.Е. Лебедев, Г.Н. Сериков, А.С. Хуторской), коммуникативный (И.Л. Бим, Б.А. Лapidус, С.Ф. Шатилов, В.Г. Костомаров, О.Н. Митрофанова, Е.И. Пассов).

Исходя из цели нашего исследования, мы считаем целесообразным использование системного, деятельностного и коммуникативного подходов для конструирования модели.

Обоснуем причины выбора данных подходов. Во-первых, задачей нашего исследования является разработка модели развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей, поэтому для выявления структурно-компонентного состава данной системы и ее внутренних связей мы используем системный подход. Во-вторых, достижение результата по развитию выбранной нами компетенции возможно только в соответствующей деятельности, в учебном процессе. Для этого необходимо использование деятельностного подхода. В-третьих, овладение студентами определенными языковыми средствами, их способность к речевому общению требует применения коммуникативного подхода.

Проанализируем каждый из подходов применительно к нашему исследованию.

С философских позиций **системный подход** означает рассмотрение явлений действительности с точки зрения целостности, комплексной организации изучаемых объектов, их внутреннего функционирования и динамики. Использование системного подхода в педагогических исследованиях рассматривается в работах Т.А. Ильиной, Ю.А. Конаржевского, Н.В. Кузьминой, Л.И. Новиковой и др.

По мнению В.Г. Афанасьева, способность процессов и явлений мира образовывать системы, наличие систем, системного строения материальной действительности и форм ее познания получила название системности [7].

Многоуровневая иерархическая структура объекта, представленного в виде системы, позволяет выделить специфику каждого из уровней и одновременно представить их в единстве [89]. С позиций этого утверждения, формирование коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей следует рассматривать не только как процесс, совокупность последовательных действий для достижения поставленного результата, но и как систему определенных взаимосвязанных действий, формирующих иерархическую структуру.

В литературе можно найти множество определений понятия «система». Как утверждает один из основоположников современной «общей теории систем» Л. Берталани, система есть комплекс элементов, находящихся во взаимодействии. По И. Миллеру, система – это множество элементов вместе с отношениями между ними. Согласно Р. Акоффу, система – это сеть взаимосвязанных элементов любого типа концепций, объектов, людей. В строгом смысле слова система – это целостное образование, обладающее новыми качественными характеристиками, не содержащимися в образующих его компонентах. Исходя из сказанного, следует определить систему как совокупность объектов, взаимодействие которых вызывает появление новых, интегративных качеств, не свойственных отдельно взятым образующим систему компонентам [7].

Таким образом, компонент или элемент – это минимальная структурная единица системы, имеющая предел делимости в ее границах при данном способе расчленения, обладающая структурной и функциональной специфичностью, а также функциональной интерактивностью [8]. Элементы, образующие систему, находятся во взаимодействии, которое происходит между двумя элементами, между элементом и группой элементов, между элементом и внешней средой.

Системный подход позволяет проанализировать внутренние и внешние связи, отношения педагогического объекта, рассмотреть все его элементы с учетом их места и функций в нем. В своем исследовании мы руководствовались основными принципами системного подхода.

Принцип целостности позволил нам создать единую систему формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей, которая обладает специфическими свойствами.

Принцип структурности позволил описать созданную нами систему как целостную структуру, состоящую из компонентов, которые взаимосвязаны и взаимодействуют друг с другом.

Принцип иерархичности позволил нам рассматривать созданную нами систему развития исследуемой компетенции и как самостоятельную систему, и как элемент системы профессиональной подготовки студентов неязыковых специальностей, учитывая при этом взаимозависимость внешних и внутренних факторов системы.

Кроме того, на основании системного подхода нами были выявлены:

- связи, обеспечивающие целостность системы формирования коммуникативной компетенции (исходного, обратного, встречного и параллельного направлений);
- внешний системообразующий фактор системы формирования коммуникативной компетенции (цель) и внутренний (самоуправление процессом формирования коммуникативной компетенции).

Обеспечивая изучение системных свойств исследуемого нами феномена и определяя общие характеристики созданной нами системы, вышеназванный подход не акцентирует ее деятельностные характеристики, что требует дополнения системного подхода деятельностным.

В настоящее время **деятельностный подход** имеет общетеоретический статус наравне с системным и другими подходами.

Как известно, формирование компетенции может происходить только в процессе деятельности, которая является основой, средством и фактором развития личности. Деятельность, являясь формой активности человека, позволяет ему преобразовывать себя, свое отношение к миру (окружающей среде и социуму) и самому себе. Таким образом, деятельность является ведущей категорией деятельностного подхода.

Чтобы осуществить подобные преобразования, человеку необходимо осознанно изменить идеальный образ своих действий, замысел деятельности. Элемент осознанности позволяет индивиду овладевать общечеловеческими и общекультурными ценностями, анализировать свои действия с позиции критического самоанализа и самооценки, которые способствуют коррекции деятельности и улучшению взаимоотношений с окружающим миром.

По мнению Н.О. Яковлевой, деятельностный подход:

- позволяет глубже увидеть основы взаимодействия педагога и воспитанника в ракурсе методологических подходов;
- способствует экстраполяции основных положений теории деятельности в плоскость педагогики, что позволяет глубже проникнуть в специфику взаимодействия участвующих в педагогическом процессе субъектов;
- позволяет рассматривать педагогическую деятельность как интегративную характеристику взаимообусловленного сотрудничества педагога и воспитанника;
- способствует признанию деятельности как одной из важных причин, дающих импульс развитию личности обучающегося;
- рассматривает образовательный процесс как постоянное чередование разнообразных видов деятельности;

- позволяет структурировать образовательный процесс в соответствии с компонентами деятельности студента [107].

Согласно данному подходу, деятельность выступает в качестве основы, средства и главного условия развития и формирования личности; ориентирует личность на организацию творческого труда как наиболее эффективное преобразование окружающего мира; позволяет определить наиболее оптимальные условия развития личности в процессе деятельности. Реализация деятельностного подхода к решению исследуемой нами проблемы развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей осуществлялась в соответствии со следующими положениями:

- процесс развития коммуникативной компетенции представляет собой совместную деятельность преподавателя и студента;
- основным средством является технология "эдьютеймент"
- методами выступают решение ситуационных задач, тренинговые технологии, творческие задания, работа в малых группах, развивающая кооперация и др.;

Хотя реализация системного и деятельностного подходов и способствует выявлению структурных и деятельностных характеристик разработанной нами системы, они не позволяют сформировать коммуникативную компетенцию в полной мере, что говорит о необходимости применения коммуникативного подхода.

**Коммуникативный подход** начинает набирать популярность в 90-х годах. Его целью является не столько освоение грамматических правил и набор словарного запаса, сколько овладение определенными языковыми средствами: способность к речевому общению.

О.Е. Ломакина в своей статье рассматривает пути становления коммуникативного подхода. Согласно О.Е. Ломакиной, в 60-70-е годы велись дискуссии по поводу природы коммуникативного обучения, и автор указывает

на появление двух точек зрения касательно его сущности. Сторону «умеренной» коммуникативности принимали И.Л. Бим, Б.А. Лapidус, С.Ф. Шатилов, к направлению «абсолютная» коммуникативность принадлежали В.Г. Костомаров, О.Н. Митрофанова и Е.И. Пассов.

Представители «умеренной» коммуникативности настаивали на постепенном введении коммуникативного подхода в обучение иностранных языков. По их мнению, коммуникативность должна появляться на последнем этапе обучения языка, когда у обучающихся уже есть определенные знания и навыки владения языком. Такое видение коммуникативного обучения привело к созданию ряда учебников для средней школы, авторами которых были А.П. Старков (английский язык), И.Л. Бим (немецкий язык), В.А. Слободчиков (французский язык). Е.И. Пассов был одним из немногих, кто отстаивал явление коммуникативности в методике обучения, которая «должна определять и цель, и содержание, и принципы, и пути, и методы обучения» [71]. По мнению О.Е. Ломакиной, «учебники с заложенной коммуникативностью на последнем этапе обучения просуществовали более 15 лет и переиздаются до сих пор. Второе направление коммуникативности как модели реального общения больше касалось методики обучения русскому языку как иностранному» [55].

Принципы коммуникативного обучения в России были впервые представлены Е.И. Пассовым, утверждавшим, что «коммуникативность состоит в том, что наше обучение должно быть организовано так, чтобы по основным своим качествам, чертам оно было подобно процессу общения [70].

Определение коммуникативного подхода вытекает из его целей и направленности. Таким образом, коммуникативный подход – это подход, «направленный на формирование у учащихся смыслового восприятия и понимания иностранной речи, а также овладение языковым материалом для построения речевых высказываний», «моделирующий общение, направленное на создание психологической и языковой готовности к общению, на

сознательное осмысление материала и способов действия с ним, а также на осознание требований к эффективности высказывания» [70].

Таким образом, вышеназванные подходы являются методологическим обоснованием созданной нами системы развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей посредством технологии "эдьютеймент".

Разработанная нами модель представляет взаимосвязь преподавателя с обучающимися для достижения поставленных целей и результатов обучения. Модель состоит из мотивационного, когнитивного, деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов.



**Рис. 1. Модель развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей.**

Ядром модели является содержательная совокупность, включающая следующие компоненты: мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивно-оценочный.

В рамках **мотивационного компонента** мы воздействуем на мотивационную сферу студентов, стимулируем их познавательную активность, в результате чего у студентов формируется стремление к овладению коммуникативной компетенцией. Мотивационный компонент выражен в мотивационной направленности на результативное профессиональное общение, а также формирование его личностно-окрашенного стиля; в ценностно-смысловом отношении к содержанию и результату деятельности. Мотивация студентов осуществляется посредством стимулирующих методов, средств и форм (например, обращение к личностным интересам студента, убеждение и т. д.). Мотивация – динамический процесс внутреннего, психологического и физиологического управления поведением, включающий его инициацию, направление, организацию, поддержку. Нами выделены следующие этапы формирования мотива: осознание побуждения; осмысление личностной значимости потребности; закрепление мотива.

**Когнитивный компонент** определяет предметное содержание системы развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей, так как успешность осуществления профессиональной деятельности требует определенного объема предметных знаний.

Ю.С. Ценг полагает, что знания являются тем базисом, на основе которого могут развиваться, в определенной степени, мировоззренческие взгляды человека, а вместе с ними убеждения. В целом же знания являются краеугольным камнем развития человеческих способностей [99].

Когнитивный компонент задает то информационное наполнение, которое необходимо усвоить студентам в процессе развития коммуникативной компетенции. Основная цель этого компонента состоит в том, чтобы

систематизировать предметное содержание, связанное с комплексом знаний, умений и профессионально важных качеств.

Таким образом, данный компонент определяет содержательное наполнение системы в целом.

**Деятельностный компонент** направлен на непосредственное формирование составляющих коммуникативной компетенции – знаний, умений и профессионально значимых личностных качеств – через совокупность определенных методов, форм и средств.

В соответствии с логической последовательностью нами выделены следующие этапы формирования данной компетенции:

- этап накопления представлений – студент усваивает необходимые для проявления компетенции знания;
- этап ситуативно-контролируемого проявления компетенции – компетенция проявляется в определенных ситуациях под контролем сознания;
- этап ситуативно-неконтролируемого проявления компетенции – компетенция проявляется на уровне навыка без контроля сознания только в некоторых ситуациях;
- этап устойчивого проявления компетенции – стабильное проявление компетенции в любых ситуациях (устойчивое оперирование усвоенными знаниями, умениями и личностными качествами, составляющими коммуникативную компетенцию).

Данный компонент включает в себя три группы умений общения:

1) речевые умения – связаны с речевой деятельностью – умения грамотно и ясно формулировать свои мысли; достигать желаемой коммуникативной цели; умения осуществлять основные речевые функции (подтвердить, возразить,

усомниться, одобрить, согласиться, предложить); выразительно говорить (тон, интонирование, правильная паузация);

2) социально-психологические умения – умения понимать партнера, организовать взаимоотношения с партнерами, психологически верно и в соответствии с ситуацией вступить в общение; умения оперативно ориентироваться в меняющейся обстановке; продуктивно использовать коммуникативные средства для достижения стратегических целей, предвидеть возможные варианты процесса общения;

3) ситуативно-интеракциональные – умения коммуницировать с партнерами, обращая их внимание на важные для беседы моменты; умения вербально выразить различные эмоционально-окрашенные состояния согласно изменяющимся ситуациям общения; умения коммуницировать в различных ситуациях делового общения: приветствие, просьба, прощание и т. д.;

Таким образом, данный компонент обеспечивает формирование у студентов поведенческих образцов, умений адекватно вести себя в процессе коммуникации и формирование личностных качеств, необходимых для него.

**Рефлексивно-оценочный компонент** направлен на оценивание степени сформированности коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей, соответствия полученных результатов запланированным.

Основу данного компонента составляет диагностика, пронизывающая весь процесс развития исследуемой нами компетенции и определяющая переход от одного компонента системы к другому. Начальная диагностика дает возможность проанализировать степень сформированности мотива и личностных качеств, важных для формирования коммуникативной компетенции, а также определяет переход к следующим компонентам. Итоговая диагностика предполагает выявление степени сформированности всего комплекса составляющих коммуникативную компетенцию компонентов. Нами выделены три этапа мониторинга: организационный этап, этап сбора данных и этап интерпретации полученных данных.

Так как развитие коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей представляет собой поэтапный процесс усложнения действий, важной становится задача выявления уровней сформированности исследуемой компетенции, а также критериев, позволяющих дать характеристику изучаемого явления на каждом выделенном уровне. Анализ психолого-педагогической и методической литературы позволили выделить критерии сформированности коммуникативной компетенции: когнитивный, операциональный, личностный. Нами были определены следующие уровни сформированности коммуникативной компетенции: низкий, средний, высокий.

Таким образом, данный компонент неразрывно связан с остальными компонентами системы и определяет переходы между ними. В зависимости от диагностических данных, полученных в процессе реализации модели, преподаватель принимает решение о возврате или переходе к следующему компоненту.

Разработанная нами модель будет успешно функционировать при соблюдении педагогических условий, описание которых представлено в следующем параграфе нашей диссертации.

### **1.3 Педагогические условия эффективного функционирования модели развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей на основе технологии «эдьютеймент»**

Успешное функционирование разработанной нами модели развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей посредством использования технологии "эдьютеймент" невозможно без реализации соответствующих педагогических условий.

По мнению Н.Ю. Посталюк, педагогические условия являются базисом эффективного функционирования и совершенствования любого педагогического процесса [78].

В настоящее время ученые выделяют различное количество условий. Например, Ю.К. Бабанский [8] выделяет такие группы условий как внешние, к числу которых можно отнести социальные, общественные и культурные, и внутренние, к числу которых можно отнести такие условия, которые связаны с внутренним состоянием субъекта образования.

Вслед за Н.О. Яковлевой [107], под педагогическими условиями мы понимаем систему элементов воздействия на учебно-воспитательный процесс, которая способствует либо достижению необходимого уровня сформированности какого-либо качества личности, либо достижению обучающимися необходимого уровня знаний, умений и навыков. Мы согласны с идеями, предложенными Е.В. Яковлевым и Н.О. Яковлевой, утверждающими, что комплекс педагогических условий должен иметь гибкий и динамичный характер. Кроме того, он должен быть вариативным согласно меняющимся социальным требованиям к системе высшего профессионального образования, а также обладать свойствами необходимости и достаточности [106]. В этой связи следует выделить необходимые и достаточные условия эффективного развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей. Вслед за Е.В. Яковлевым мы полагаем, что необходимость условий доказывается путем анализа психолого-педагогической литературы по теме исследования с учетом

опыта работы исследователя и результатов констатирующего этапа эксперимента. Достаточность же педагогических условий может быть доказана только результатами вариативной и пролонгированной опытно-экспериментальной работы [106].

В Философской энциклопедии [94] достаточные условия представлены как некоторое множество объектов, где каждый элемент этого множества является необходимым условием, а полная совокупность необходимых условий образует достаточные условия. Под необходимыми и достаточными условиями мы понимаем полный набор условий, из которых нельзя исключить ни одного компонента, не нарушив обусловленности данного явления. Поэтому мы будем говорить о совокупности условий, подчеркнув, что случайные, разрозненные условия не могут решить поставленную задачу эффективно.

Педагогические условия развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей детерминированы социальным заказом общества, требованиями к подготовке специалистов, изложенными в ФГОС ВО.

Анализ теории и практики подготовки специалистов в вузе, результаты констатирующего эксперимента, подтвердившие необходимость развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей, позволили определить педагогические условия:

- актуализация профессионального контекста ситуативной направленности;
- реализация личностно-ориентированного обучения;
- применение технологии «эдьютеймент».

Раскроем, каким образом выделенные нами условия могут способствовать эффективному построению учебной деятельности при развитии данной компетенции.

**Первым условием** развития исследуемой нами компетенции выступает актуализация профессионального контекста ситуативной направленности.

Проблемные профессионально направленные ситуации на занятиях имитируют в основном характеристики естественного профессионального общения будущих специалистов (управленцев).

Понятие «ситуация» определяется в психологии как система условий, побуждающих субъекта и опосредствующих его активность [крат псих словарь]. О взаимосвязи контекста и ситуации свидетельствует тот факт, что в ситуацию включаются не только внешние условия, но и сам действующий студент и другие студенты, с которыми он находится в отношениях общения и межличностного взаимодействия. Как отмечает Л.С. Обухова, «в своей первоначальной функции слово лишь указывает на предмет и способ его достижения; оно неразрывно связано с ситуацией и является как бы одним из свойств предмета или действия» [68]. В отношении развития коммуникативной компетенции будущих управленцев ситуация, как система взаимоотношений, является необходимым условием. Любая учебная ситуация позволяет студенту открыть для себя новое знание в отличие от традиционного способа предъявления нового материала в виде лекции. Речь идет о творческом тандеме субъекта познания, то есть самого студента, с объектом познания: новым учебным материалом, носящим проблемный характер. В процессе решения проблемной ситуации студент активно включен в канву урока, что позволяет ему более эффективно овладевать необходимым для успешного развития коммуникативной компетенции багажом знаний.

Ситуации профессиональной направленности должны иметь, как и в естественных условиях, вариативный характер, так как без постоянной вариативности ситуаций немислима речевая деятельность в меняющихся условиях коммуникативного общения. Ситуации позволяют строить занятия таким образом, что в их процессе всегда присутствует аспект взаимодействия, то есть, принимая участие в ситуациях, будущие управленцы готовятся к решению профессиональных задач.

Е.И. Пассов, например, рассматривает ситуацию как основу обучения. По его мнению, ситуация динамична, то есть изменяется постоянно, так как зависит от реакции поведения каждого из коммуникантов. Каждая фраза меняет, продвигает ситуацию. В рамках ситуации развивается определенная система взаимоотношений коммуникантов, которая может изменяться из-за эмоционально-речевой интенции ее участников. Таким образом, необходимо четкое знание структуры ситуативных позиций, которые питают взаимоотношения студентов. К числу компонентов ситуативной позиции, которые выделяются как элементы реального процесса общения, относятся: вид, область, форма деятельности; предмет обсуждения; нравственные отношения; содержание события, пространственно-временные сведения; мировоззрение, интересы, чувства субъекта общения; моральные и волевые качества субъекта общения; коммуникативная задача. Взаимоотношения, складывающиеся в процессе общения, как бы «отягощены» ситуативной позицией. Данный принцип заставляет работать студентов в условиях обмена мыслями, информацией, знаниями в процессе осуществления коммуникативной деятельности. Подготовка студентов-управленцев к ведению диалога с толерантных позиций в процессе развития у них коммуникативной компетенции должна происходить в условиях, приближенных к условиям реального профессионального общения, хотя мы понимаем, что невозможно в полной мере спрогнозировать широкую палитру профессиональных ситуаций. В процессе обучения моделируются лишь некоторые стороны профессионального общения. Но, тем не менее, речь должна идти не о педагогическом воздействии на студента, а о том, чтобы он из объекта превращался в субъект педагогического процесса. В учебном процессе представляется возможным предвидеть варианты развития взаимоотношений студентов через создание и организацию определенных комплексов ситуативных позиций, в результате реализации эвристического потенциала которых будет функционировать управляемая «цепная реакция» взаимодействий субъектов общения. Из вышеизложенного следует, что ситуация как система взаимоотношений не рождается произвольно.

Будущим управленцам можно задать определенные ситуативные позиции, сама же ситуация возникнет и будет функционировать на их основе, а это, при управляемом обучении, позволяет заранее планировать (программировать) необходимые ситуации.

Е.И. Пассов рассматривает ситуацию и как основу отбора и организации речевого материала. Тема является содержательным компонентом любой учебной ситуации, поэтому выбор темы для практических занятий со студентами представляется очень важным, при чем предметы обсуждения должны находиться в плоскости их профессионально-направленной деятельности. Таким образом, ситуация межтемна. Участвуя в таких ситуациях, будущий управленец готовится к осуществлению своей деятельности в естественных условиях. Ситуация должна содержать событие, которое бы инициировало активность будущего управленца. Студент узнает о событии, которое вносит рассогласование в систему взаимоотношений между будущим управленцем и средой. Появляется проблема (нарушается «норма»). Ситуация должна носить обязательно проблемный характер, так как, заметив рассогласованность системы, у студента возникает желание снова привести рассогласованные отношения в «норму», изменить их. У разных ситуаций – разной широты ситуативное поле, или разной величины контекст ситуации. Широта поля (контекста) и, конечно же, цели обучения регламентируют набор материала для каждой ситуации, глубину ее обсуждения.

Велика роль ситуации и в развитии качества самостоятельности будущего управленца. Оно развивается именно потому, что в процессе анализа ситуации студент опирается на свое мышление, на ход своих мыслей и даже на свою интуицию, но, вместе с тем, мы не исключаем наличие вербальных опор (речевые клише, которые могут быть использованы в процессе беседы с коллегами, во время переговоров с партнерами и др.). В процессе анализа ситуации могут быть использованы также и иллюстративные опоры (план выступления на собрании коллектива, протокол намерений о сотрудничестве и

др.). Таким образом, будущий управленец поставлен в такое положение самой темой ситуации, когда он сам принимает управленческие решения. Следует учитывать тот факт, что чем скорее он избавится от опор, тем быстрее начнет формироваться собственно умение.

На фоне столкновения разных точек зрения возникает проблемная ситуация, в которой студент-управленец должен самостоятельно применить полученные знания. С точки зрения Е.Н. Солововой, проблематизация ситуации способствует восприятию и получению знаний в виде готовой информации, которую, как правило, предъявляет преподаватель. Студент соотносит знания из различных дисциплин, таких как «Философия», «Психология», «Деловой этикет» друг с другом, что формирует у него аналитические умения, которые необходимы для осуществления коммуникации в коллективе. Создавая проблематизацию ситуации, преподаватель инициирует столкновение различных точек зрения студентов по поводу решения проблемы, что положительным образом сказывается на развитии их рефлексии, на создании, в определенной степени, личного социального опыта в решении проблемных ситуаций. Кроме того, аргументируя правильность своей точки зрения, аргументируя свое согласие или несогласие с точкой зрения сокурсника, студенты учатся «вживаться» в образ другого, что является важным для их будущей профессии [85].

Г.В. Рогова полагает, что использование проблемных ситуаций еще недостаточно разработано, поэтому можно наметить лишь общие положения, связанные с этим аспектом [80]. Следует видеть отличие проблемной ситуации от ролевой игры по заданной преподавателем проблеме, так как во время последней студент играет какую-либо роль, а участие в анализе проблемной ситуации побуждает его выражать свое собственное мнение, давать свою собственную оценку ситуации, конфронтировать с мнением другого студента, что способствует развитию коммуникативной компетенции.

Проблемные ситуации моделируют реальные ситуации профессионального общения, способствуют развитию различных типов речевого поведения, способствуют расширению социального опыта студентов. Преподавателю для создания проблемной ситуации следует ориентироваться на определенный алгоритм действий:

- представить себе аналогичную ситуацию в реальном общении в коллективе;
- определить место и время возникновения данной ситуации (производственное собрание, разговор с коллегой, проведение переговоров и др.);
- определить партнеров по общению и их характеры (коллега, начальник, партнер, заказчик и т. д.);
- определить поведенческую линию в общении (выражение несогласия, согласия, конфронтирование и т. д.);
- создать целевую установку для каждого участника проблемной ситуации с тем, чтобы другой участник не знал ее.

Учитывая вышеназванную алгоритмизацию действий преподавателя, мы отмечаем, что в данном случае сохраняется элемент неожиданности, дается возможность участникам решать речевые задачи в соответствии с ролью [соловова].

Таким образом, реализация данного условия позволяет повысить результативность процесса развития коммуникативной компетенции будущих управленцев благодаря созданию профессионально направленных проблемных ситуаций, где студенты могут применить свои знания, проявить личностные качества.

**Второе условие** представляет собой реализацию личностно-ориентированного обучения. Особенность метода заключается в изменении привычной схемы взаимодействия субъектно-объектного типа, где

преподаватель – объект педагогического влияния и контроля над обучающимися. Вместо этого, предлагается использовать субъектно-субъектную модель сотрудничества, где преподаватель и обучающиеся решают поставленные задачи посредством совместного процесса обучения, организованного педагогическим работником [3].

Личностно-ориентированное обучение основано на гуманистической психологии нач.1960-х гг., направлении психологии, в рамках которого изучаются разные аспекты личности: развитие и самореализация, ценности и смыслы, любовь, творчество, свобода, ответственность, автономия, глубинное общение и пр.

Представители данного направления, американские ученые Р. Берн, А. Маслоу, К. Роджерс и др., считали, что личность представляет собой целостное, активное, творческий образ. А. Маслоу предполагал, что целью человека является самоактуализация – реализация своих возможностей; К. Роджерс подразумевал, что у человека есть возможность для развития своих естественных ресурсов (физические, умственные, духовные компоненты), способность выбирать определенные решения проблем, быть ответственным за них и т.д..

Следовательно, личностно-ориентированное обучение направлено на самоисследование обучающихся. В рамках такого обучения люди могут определить свои особенности, сформировать собственное представление о мире в аспекте социально-культурных и нравственных ценностей страны, культуры, жизни, изучить нюансы конкурентоспособности на профессиональном рынке и т.д. [105]. Такие задачи ставит перед собой образовательное учреждение для достижения положительной мотивации у обучающихся к дальнейшему гармоничному развитию, раскрытию творческих особенностей и решению задач. Так, например, при изучении новой темы (лексика, грамматика иностранного языка) обучающиеся могут оформить полученные данные в виде рисунков, таблиц, личных ассоциаций для лучшего запоминания, при этом преподаватель адекватно оценивает ответы учеников.

**Третье педагогическое условие** подразумевает обучение с применением технологии «эдьютеймент». Такой метод обучения, предполагает не прямое изложение фактов и понятий, которые необходимо было выучить, как было раньше, а решение обучающимися различных задач, представленных в виде интерактивных, игровых упражнений и заданий, направленных не только на закрепление уже изученного материала, но и на анализ и запоминание нового.

Игровое обучение является специальной формой организации познавательной деятельности, в которой реализуется традиционная типология методов. Внедрение игровых форм обучения – одно из важнейших направлений совершенствования подготовки обучающихся в учебных заведениях [47].

Использование технологии «эдьютеймент» может способствовать развитию навыков критического мышления, навыков решения проблем и навыков общения. Она также может предоставить возможности для работы в группах, поиска и оценки исследовательских материалов и обучения в течение всей жизни. Данный подход может включаться в учебный процесс в качестве одного из основных методов обучения при выполнении необходимых работ в лабораторных и проектных классах или элементов оценивания способностей обучающихся. Например, для лучшего запоминания грамматических конструкций можно представить изучаемый материал в виде анимационной истории, аудио- и визуальной стихотворной формы, театрализованной постановки и пр., подготовленных как педагогом, так и обучающимися вместе или отдельно.

Любая предметная область может быть адаптирована к игровой форме с определенным творческим потенциалом. Особенности данного типа обучения являются:

- Акцент на увлечение. Важным для образовательного процесса становится интерес обучающего. При грамотной организации процесса, развитие интереса приводит к накоплению знаний.

– Мотивация через развлечение. Удовольствие, получаемое в процессе образования, становится помощником в раскрепощении обучаемого, и способствует формированию стойкого интереса к учебному процессу

– Игра как важнейший принцип, она становится краеугольным камнем обучения. Это связано с преодолением преувеличенного внимания к осознаваемым (рефлексивным) механизмам обучения (их осознанному формированию и развитию) и с реанимацией роли неосознаваемых механизмов, которые в игровых формах деятельности являются доминирующими. В результате эдьютеймент оказывается универсальным подходом к конструированию обучения как взрослых, так и детей.

– Современность сопровождения. Разнообразия этих форм обучения оказываются привлекательны и для солидных людей, и для молодёжи, и для детей школьного и дошкольного возраста ещё и потому, что их реализация связана с использованием актуальных видео и аудио источников, дидактических игр, образовательных программ на девайсах.

Таким образом, игровое обучение отличается от других педагогических технологий тем, что:

1. Связано с хорошо известной, привычной и любимой формой деятельности для человека любого возраста.

2. Одно из наиболее эффективных средств активизации, вовлекающее участников в учебную деятельность за счёт самой игровой ситуации, вызывающей у них высокое эмоциональное и физическое напряжение (в игре значительно легче преодолеваются трудности, препятствия, психологические барьеры).

3. По отношению к познавательной деятельности, оно требует и вызывает у участников инициативу, настойчивость, творческий подход, воображение, устремлённость.

4. Позволяет решать вопросы передачи знаний, навыков, умений; добиваться глубинного личностного осознания участниками законов природы и общества; позволяет оказывать на них воспитательное воздействие; позволяет увлекать, убеждать, а в некоторых случаях, и лечить.

5. Многофункционально, его влияние на человека невозможно ограничить каким-либо одним аспектом, но все его возможные воздействия актуализируются одновременно.

6. Преимущественно в коллективных, групповых формах деятельности, в основе которых часто лежит соревновательный аспект. В качестве соперника, однако, может выступать не только другой человек, но и обстоятельства, и он сам (преодоление себя, своего результата).

7. Нивелирует значение конечного результата. В игровой деятельности участника могут устраивать разные типы «призов»: материальный, моральный (поощрение, грамота, широкое объявление результата), психологический (самоутверждение, подтверждение самооценки) и другие. Причём при групповой деятельности результат воспринимается им через призму общего успеха, отождествляя успех группы, команды как собственный.

8. Отличается наличием чёткой конкретики в поставленной ситуационной цели, стимулируемой ею творческой деятельности исполнителей и эмоционально-делового (то есть не равнодушно-формально) педагогического результата.

Таким образом, применение вышеизложенных педагогических условий позволит разработанной нами модели развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей функционировать успешно.

## Выводы по главе 1

Приоритетным направлением современного образования является ориентация обучения на формирование и развитие компетенций обучающихся, ведущей среди них, согласно ФГОС ВО, считается именно коммуникативная компетенция. Необходимо научить студентов не только запоминать грамматические и лексические конструкции и применять их в упражнении, но и не забывать их при решении настоящих коммуникативных задач.

Понятийный аппарат исследуемой проблемы включает следующие основные дефиниции:

– **компетенция** – это совокупность взаимосвязанных знаний, умений и личностных качеств индивида, позволяющих ему квалифицированно, качественно и продуктивно осуществлять какую-либо деятельность;

– **коммуникативная компетенция** – это совокупность знаний о системе языка и его единицах, их построении и функционировании в речи, о способах формулирования мыслей на изучаемом языке и понимания суждений других, о национально-культурных особенностях носителей изучаемого языка, о специфике различных типов дискурсов; это способность изучающего язык его средствами осуществлять общение в различных видах речевой деятельности в соответствии с решаемыми коммуникативными задачами, понимать, интерпретировать и порождать связанные высказывания, в том числе и в процессе общения;

– **технология** – практическое применение знания и использование методов в производственной деятельности;

– **эдьютеймент** – это особый вид обучения, направленный на формирование первичного интереса обучающегося, с получением удовольствия от процесса обучения и стойким дальнейшим интересом к изучаемому предмету.

Построение системы развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов посредством технологии «эдьютеймент» целесообразно осуществлять на основе системного, деятельностного и коммуникативного подходов.

**Системный подход** позволяет выявить структуру данной системы, выявляет единство взаимосвязи всех компонентов педагогической системы, выделяет общие свойства и характеристики отдельных компонентов; **деятельностный подход** позволяет определить наиболее оптимальные условия развития личности в процессе деятельности; **коммуникативный подход** позволяет формировать у студентов смысловое восприятие и понимание иностранной речи, а также овладение языковым материалом для построения речевых высказываний.

Модель развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей в процессе применения технологии «эдьютеймент» состоит из следующих компонентов: мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивно-оценочный. Все компоненты объединены общей целью: развитие коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей посредством технологии "эдьютеймент".

Для успешного функционирования предлагаемой модели по развитию коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей посредством технологии "эдьютеймент", необходимо соблюдение комплекса педагогических условий:

- актуализация профессионального контекста ситуативной направленности;
- реализация личностно-ориентированного обучения;
- применение технологии «эдьютеймент».

## **ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРИМЕНЕНИЮ ТЕХНОЛОГИИ «ЭДЬЮТЕЙМЕНТ» КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

### **2.1. Цель, задачи и этапы экспериментальной работы по применению технологии «эдьютеймент» как средства развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей**

В первой главе нашего исследования мы раскрыли состояние проблемы развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей при помощи технологии «эдьютеймент», разработали модель ее развития, выявили комплекс педагогических условий ее эффективного функционирования. В подтверждение научной истинности выдвинутых нами теоретических положений требуется проведение педагогического эксперимента.

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

В философии под **экспериментом** понимается метод научного познания, который способствует исследованию явления действительности в специально созданных, контролируемых и управляемых условиях [94].

Слово «эксперимент» латинского происхождения и в переводе означает «опыт», «испытание».

Педагогический эксперимент является одним из методов исследования, который позволяет выявить эффективность функционирования педагогических

систем и моделей в процессе реализации соответствующих педагогических условий. В процессе педагогического эксперимента происходит верификация выдвинутой исследователем гипотезы; осуществляется совместная деятельность испытуемых и экспериментатора, который выполняет активную роль, разрабатывая программу эксперимента и осуществляя его ход. Необходимо учитывать тот факт, что педагогический эксперимент должен носить вариативный и лонгитюдный характер. В частности, при апробации комплекса педагогических условий исследователю необходимо быть уверенным в том, что именно данный комплекс условий обладает такими качествами, как необходимость и достаточность, которые позволяют успешно функционировать созданной им модели. В процессе педагогического эксперимента исследователь имеет возможность учитывать влияние тех или иных условий на изучаемые явления, изменять одни условия, оставляя инвариантными другие.

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

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

В процессе эксперимента внедрялась разработанная нами модель развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей и выявлялась необходимость и достаточность педагогических условий её эффективного функционирования.

**Целью** педагогического эксперимента являлась апробация модели развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей и педагогических условий её эффективного функционирования.

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

- 1) разработка программы эксперимента;
- 2) выбор экспериментальной и контрольной групп;
- 3) проведение опытно-экспериментальной работы, направленной на развитие коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей при помощи технологии «эдьютеймент»;
- 4) подведение итогов опытно-экспериментальной работы;
- 5) анализ результатов опытно-экспериментальной работы.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе ФГБОУ ВО «Челябинский Государственный Университет» в г. Миассе. В опытно-экспериментальной работе приняли участие студенты 1 курса (направление подготовки «Государственное и муниципальное управление»):

- контрольная группа – состав 11 человек.
- экспериментальная группа – состав 10 человек.

Обучение учебных групп происходит по Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования.

В процессе апробации педагогических условий развития коммуникативной компетенции при помощи технологии «эдьютеймент» нами были использованы следующие **методы** исследования:

- наблюдение;
- изучение учебной документации;
- тестирование.

Метод наблюдения использовался нами с целью выявления степени активности и участия студентов в ходе занятия. Изучение учебной документации (ФГОС ВО, учебные программы, планы и т.д.) позволило нам узнать особенности содержания образовательной деятельности учреждения и всех участников образовательного процесса. Метод тестирования позволил нам выявить уровень развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей.

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

**На констатирующем этапе** была изучена литература по проблеме исследования, определена цель, выдвинуты задачи, сформулирована гипотеза, подготовлены диагностические и учебные материалы для проведения опытно-экспериментальной работы. Также на данном этапе проводилась беседа с преподавателем с целью получения информации об уровне знаний студентов, о применении технологии «эдьютеймент» на занятиях.

Целью этого этапа стало выявление исходного уровня развития коммуникативной компетенции студентов, уровень мотивации и трудности, с которыми обучающиеся сталкиваются при использовании английского языка в устной речи.

**На формирующем этапе** осуществлялся процесс внедрения разработанной нами модели развития коммуникативной компетенции студентов с использованием комплекса необходимых педагогических условий.

Таким образом, целью данного этапа эксперимента являлась экспериментальная проверка эффективности разработанной модели с использованием комплекса необходимых педагогических условий.

В нашем исследовании педагогический эксперимент носил естественный характер и проходил в филиале ФГБОУ ВО «Челябинский государственный

университет» в г. Миассе среди студентов специальности «Государственное и муниципальное управление».

На **обобщающем** этапе опытно-экспериментальной работы мы проанализировали полученные результаты при реализации предложенной модели, проверили достоверность выдвинутой гипотезы.

Для проверки выдвинутой гипотезы и решения задач констатирующего этапа, апробации педагогических условий данной опытно-экспериментальной работы, на основании полученных результатов по вводному контролю были выбраны КГ (контрольная группа) и ЭГ (экспериментальная группа).

После определения КГ и ЭГ проводилось тестирование обучающихся. Количество студентов в группах – 10-11 человек. Тестирование проводилось с целью выявления начального уровня знаний.

Далее было организовано обучение на основе разработанной программы. Экспериментальную группу составили студенты, для обучения которых использовалась специально разработанная методика, способствующая вовлечению студентов в образовательную деятельность на занятии по практическому курсу английского языка с применением технологии «эдьютеймент».

А в контрольную группу вошли студенты, обучение которых строилось на применении традиционной методики.

По итогам проведенных занятий учащимся было предложено пройти тестирование, которое предполагало определить уровень развития коммуникативной компетенции.

Постэкспериментальный срез показал значительное повышение уровня развития коммуникативной компетенции студентов как в экспериментальной группе, так и в контрольной. Однако в контрольной группе улучшение было не столь существенное, как в экспериментальной.

Нами применялись следующие критерии оценивания студентов при прохождении вводного и итогового тестирования (табл. 1).

**Таблица 1. Критерии оценивания уровня сформированности коммуникативной компетенции.**

Критерий оценивания	Уровень		
	низкий	средний	высокий
Когнитивный (знания)	Поверхностные и бессистемные знания по проблеме межличностного общения.	Знание основных правил и норм в области коммуникации.	Отличные системно-организованные знания в области культуры общения.
Операциональный (умения)	Недостаточная сформированность умений грамотно и ясно формулировать свои мысли; осуществлять основные речевые функции; выразительно говорить, организовать взаимоотношения с партнерами, психологически верно и в	Испытывает частичные затруднения в грамотной и ясной формулировке своих мыслей; осуществлении основных речевых функций; выразительно говорить, организовать взаимоотношения с партнерами, психологически верно и в	Умеет грамотно и ясно формулировать свои мысли; осуществлять основные речевые функции; выразительно говорить, организовать взаимоотношения с партнерами, психологически верно и в соответствии с ситуацией вступать в общение; оперативно

	<p>соответствии с ситуацией вступать в общение; оперативно ориентироваться в меняющейся обстановке, коммуницировать с партнерами, обращая их внимание на важные для беседы моменты; вербально выражать различные эмоционально-окрашенные состояния согласно изменяющимся ситуациям общения; коммуницировать в различных ситуациях делового общения: приветствие,</p>	<p>соответствии с ситуацией вступать в общение; оперативно ориентироваться в меняющейся обстановке, коммуницировать с партнерами, обращая их внимание на важные для беседы моменты; вербально выражать различные эмоционально-окрашенные состояния согласно изменяющимся ситуациям общения; коммуницировать в различных ситуациях делового общения: приветствие, просьба, прощание и т. д. но допускает</p>	<p>ориентироваться в меняющейся обстановке, коммуницировать с партнерами, обращая их внимание на важные для беседы моменты; вербально выражать различные эмоционально-окрашенные состояния согласно изменяющимся ситуациям общения; коммуницировать в различных ситуациях делового общения: приветствие, просьба, прощание и т. д. Допускает незначительные ошибки, не влияющие на понимание.</p>
--	--	---	---

	просьба, прощание и т. д.	ошибки, влияющие на понимание.	
Личност- ный	Во время разговора не проявляет коммуникабельнос- ть, гибкость, открытость и активность по отношению к собеседнику.	Во время общения испытывает затруднения при проявлении коммуникабельнос- ти, гибкости, открытости и активности, что влияет на разговор с собеседником (понимание, длительность, откровенность и т.д.).	Проявляет высокий уровень коммуникабельности , гибкости, открытости и активности, что делает разговор с собеседником полноценным.

При проведении опытно-экспериментальной работы были реализованы педагогические условия, анализу которых посвящен следующий параграф.

## **2.2 Реализация системы развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей на основе технологии «эдьютеймент» и комплекса педагогических условий ее эффективного функционирования**

Процесс внедрения разработанной нами модели осуществлялся с использованием комплекса необходимых педагогических условий. Таким образом, целью формирующего этапа эксперимента являлась экспериментальная проверка эффективности разработанной модели с использованием комплекса необходимых педагогических условий. Опытно-экспериментальная работа по апробации этих педагогических условий формирования эффективного функционирования разработанной нами модели проводилась в период с октября 2018 года по декабрь 2020 года.

В нашем исследовании педагогический эксперимент носил естественный характер и проходил в филиале ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет» в г. Миассе среди студентов 1 курса специальности «Государственное и муниципальное управление».

В эксперименте участвовали одна экспериментальная и одна контрольная группы. С целью выбора этих групп нами было проведено вводное тестирование. В ходе данного тестирования студенты были разбиты на пары. Каждая пара должна была составить диалог на уже пройденную тему (Free time), используя нужную лексику и грамматику.

Итак, проанализировав результаты тестирования по критериям оценивания из таблицы 1, мы пришли к выводу, что незначительная часть студентов имеет высокий уровень развития коммуникативной компетенции, больше половины испытывают сложности в процессе коммуникации.

Сравнительный анализ данных констатирующего этапа эксперимента показал, что обе группы находятся примерно на одном уровне развития коммуникативной компетенции, что позволяет провести разработанный нами эксперимент.

Образовательный процесс в контрольной группе был организован согласно учебному плану подготовки бакалавров по направлению 38.03.04 Государственное и муниципальное управление. В экспериментальной группе была апробирована разработанная нами модель развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей и педагогические условия ее эффективного функционирования.

В ходе опытно-экспериментальной работы нами внедрялись все компоненты модели развития исследуемой компетенции и создавались необходимые педагогические условия ее эффективного функционирования, а именно: актуализация профессионального контекста ситуативной направленности; реализация личностно-ориентированного обучения; применение технологии «эдьютеймент».

Первым педагогическим условием эффективного функционирования разработанной нами модели развития коммуникативной компетенции является актуализация профессионального контекста ситуативной направленности.

По мнению многих ученых-исследователей (Н.Е. Зыбина, О.В. Коробова, Д.Л. Матухин, Н.Ф. Михеева, Л.В. Покушалова, С.А. Шейпак и др.), профессиональная направленность в обучении дисциплине «Иностранный язык» дает возможность развивать у студента многие важные для будущей профессиональной деятельности качества, обеспечить будущему управленцу значимые для профессиональной деятельности знания, придать личности студента профессиональную направленность, повысить у обучаемого мотивацию постоянно совершенствоваться в профессиональном плане и таким образом обеспечить всестороннюю и полноценную профессиональную подготовку будущего управленца в процессе обучения в высшей школе.

Профессиональная направленность процесса обучения студентов факультета управления иностранным языкам также стимулирует познавательную активность студентов, при этом создаются все условия для плодотворной аудиторной и самостоятельной работы обучаемых. По нашему

мнению, крайне важна роль практической связи обучения с будущей профессиональной деятельностью для сознательного и прочного усвоения будущими управленцами содержания дисциплины. Сознательность и активность в учебной деятельности может обеспечиваться за счет ориентации процесса обучения на профессиональные интересы студентов-управленцев и повышения интереса к учебно-познавательной деятельности по обучению дисциплине «Иностранный язык» как средству достижения успеха и повышению уровня конкурентоспособности в профессиональной сфере.

Далее рассмотрим пример упражнения, которое было использовано для развития коммуникативной компетенции студентов в процессе актуализации профессионального контекста ситуативной направленности.

Студенты получили задание, в котором им необходимо было составить диалог между начальником и подчиненным в офисе по теме «Family», расположив фразы и речевые клише в правильном порядке, а затем инсценировать этот диалог, подобрав все возможные фразы вежливости и учтивости. Также была дана проблематика данного диалога: подчиненному нужно было отпроситься с работы по семейным обстоятельствам (на усмотрение студентов). Студенты с высоким уровнем развития коммуникативной компетенции инсценировали этот диалог без опоры на клише, студенты с низким уровнем с опорой на клише.

В ходе выполнения данного упражнения, будущие управленцы познакомились с коммуникативными выражениями изучаемого языка и расширили свой кругозор посредством заучивания аутентичных речевых клише. Данный тип деятельности позволяет участникам в значительной степени влиять на ход общения, обеспечивает быструю и качественную обратную связь, позволяет студентам учиться друг у друга.

Следующим педагогическим условием эффективного функционирования разработанной нами модели развития коммуникативной компетенции является реализация личностно-ориентированного обучения.

Главная цель личностно-ориентированного обучения и воспитания заключается в создании такой среды, в которой обучающийся приобретает знания и развивает навыки, реализует способности и таланты, достигает конечной цели. Теория и практика личностно-ориентированной технологии обучения разрабатывалась: А.В. Петровским, В.И. Слободчиковым, Г.А. Цукерман, И.С. Якиманской и другими. Все педагоги – исследователи считают, что при личностно-ориентированном образовании на первый план выходит развитие личности. Таким образом, осуществление личностно-ориентированного подхода в образовании возможно при соблюдении следующих условий:

- наличие комфортных и безопасных условий обучения;
- осуществление воспитания саморегулирующего поведения личности;
- формирование и развитие мышления;
- учёт уровня способностей и возможностей каждого студента в процессе обучения;
- адаптация учебного процесса к особенностям групп учащихся.

Личностно-ориентированное обучение – это методическая ориентация в педагогической деятельности, позволяющая обеспечить и поддержать процессы самопознания, самореализации личности, развитие его неповторимой индивидуальности. Наличие у педагога представлений о сущности, строении и структуре личностно-ориентированного обучения позволяет ему более целенаправленно и эффективно моделировать, и строить конкретные учебные занятия и воспитательные мероприятия [34].

На базе нашего исследования, мы повышали и поддерживали интерес к обучению с помощью технологии «эдьютеймент», которая является третьим педагогическим условием эффективного функционирования разработанной нами модели.

Современное образование невозможно без внедрения инновационных форм и методов, которые делают весь процесс обучения эффективным, а значит и качественным. Учебный процесс осуществляется при условии активного взаимодействия всех обучающихся. Педагог выступает лишь в роли организатора процесса обучения. Организация обучения через развлечение предусматривает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых и дидактических игр, видео и аудио фрагментов, образовательных программ на электронных девайсах и в сети Интернет. Оно способствует формированию умений, навыков, созданию атмосферы сотрудничества, взаимодействия.

Методы, применяемые нами в опытно-экспериментальной работе:

- 1) Кооперативная учебная деятельность (работа в парах, сменные тройки, экспертные группы, перекрестные группы, проектная работа)
- 2) Фронтальная работа – это методы, в которых предполагается работа всей группы (микрофон, мозговой штурм, обучающая - учусь, дерево решений)
- 3) Дискуссионное обучение – это публичное обсуждение спорного вопроса (шумовая группа, дискуссия в форме ток-шоу, дебаты)
- 4) Игровое обучение – это построение учебного процесса путем вовлечения в игру (ролевая группа, игра – путешествие, ролевые и дидактические игры).

Все эти методы вызывают желание учиться, работать вместе, развивать умение учиться.

Для реализации этих двух подходов были использованы следующие упражнения.

При изучении темы «Celebrations» студентам, разбитым на группы по 4 человека, было предложено посмотреть видео отрывок про известный американский праздник День Благодарения (с опорой на лексику). Следующим этапом урока являлось составление вопросов по ролику. Затем каждая команда задавала свои вопросы другим командам. За каждый правильный ответ студенты

зарабатывали баллы. Команда, ответившая правильно на большее количество вопросов, побеждала.

Далее студенты читали и переводили диалог про не менее известный праздник Хэллоуин из учебника. Затем разбивались на пары и по примеру составляли устно свой диалог (про День Благодарения) используя картинки в учебнике и информацию из видео.

Еще одним из способов реализации данных педагогических условий был образовательный qr-квест. Основой данного квеста являлось интерактивное задание, с применением IT технологий (qr-коды, задания в сети Интернет) с элементами игры. В образовательном процессе, такой квест был логичным завершением изучения пройденного раздела («Celebrations») и завершением опытно-экспериментальной работы. В отличие от стандартного решения учебной задачи, квест обладал интерактивностью, ведь нам нужно было добиться наличия обратной связи, которая делает решения игроков необходимыми для дальнейшего продвижения и позволяет реагировать на них в виде планирования или коррекции учебной деятельности. Педагог во время реализации квеста являлся куратором процесса.

Во время занятий по разработанной нами модели за студентами велось наблюдение. В процессе наблюдения за экспериментальной группой, где на уроках широко применялись выбранные методы, способствующие развитию коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей и при сравнении их работы на уроке с работой студентов контрольной группы, где уроки велись по традиционной системе, были установлены следующие факты:

- студенты экспериментальной группы были вовлечены в учебный процесс, о чем свидетельствовала высокая активность на занятии.
- занятия в экспериментальной группе проходили в непринужденной, игровой форме;

– обучающиеся стали использовать устную речь чаще в процессе коммуникации, не боялись совершить ошибку.

– уровень мотивации к изучению иностранного языка вырос (улучшилась посещаемость занятий, выполнение домашнего задания стало на более высоком уровне).

### **2.3 Анализ, оценка и интерпретация результатов экспериментальной работы по развитию коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей на основе технологии «Эдьютеймент»**

С целью получения информации об уровне развития когнитивного, операционального и личностного критериев составляющих коммуникативную компетенцию, по окончании опытно-экспериментальной работы был проведен обобщающий этап. На этом этапе контрольное тестирование на определение уровня развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей проводилось с использованием той же методики, что и на констатирующем этапе.

Полученные данные подтвердили эффективность применения разработанной нами модели по развитию коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей.

Результаты диагностирования когнитивного критерия представлены в таблице 2.

**Таблица 2. Характеристика уровней развития коммуникативной компетенции студентов на обобщающем этапе эксперимента (когнитивный критерий)**

Группа	Количество человек	Уровни					
		Низкий		Средний		Высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
ЭГ	10	3	30%	5	50%	2	20%
КГ	11	3	27,2%	6	54,5%	2	18,1%

Результаты выполненных заданий по развитию когнитивного критерия и их анализ свидетельствуют о том, что студенты и контрольной, и

экспериментальной групп стали обладать более прочными знаниями, чем на констатирующем этапе. Однако в ЭГ эти изменения более существенные.

Результаты диагностики операционального критерия представлены в таблице 3.

**Таблица 3. Характеристика уровней развития коммуникативной компетенции студентов на обобщающем этапе эксперимента (операциональный критерий)**

Группа	Количество человек	Уровни					
		Низкий		Средний		Высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
ЭГ	10	1	10%	5	50%	4	40%
КГ	11	2	18,1%	7	63,6%	2	18,1%

Студентам было предложено аналогичное задание на проверку коммуникативных умений, что и на констатирующем этапе. По результатам анализа тестирования операционального критерия мы констатируем, что в ЭГ значительная часть студентов (80%) стала обладать достаточным уровнем сформированности коммуникативных умений. Речь студентов приблизилась к аутентичной: они не ограничивались однотипными фразами, но и употребляли ситуативно подходящие лексические единицы.

Результаты диагностирования третьего критерия представлены в таблице 4.

**Таблица 4. Характеристика уровней развития коммуникативной компетенции студентов на обобщающем этапе эксперимента (личностный критерий)**

Группа	Количество человек	Уровни					
		Низкий		Средний		Высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
ЭГ	10	0	0%	5	50%	5	50%
КГ	11	2	18,1%	6	54,5%	3	27,2%

По результатам проведенного тестирования мы можем увидеть, что почти все обучающиеся ЭГ проявляют достаточный уровень гибкости, коммуникабельности. В разговоре чувствуют себя более открыто, ведут себя активно. В процессе тестирования цель коммуникации была достигнута, разговор с собеседником получился полноценным.

По завершении опытно-экспериментальной работы был проведен сравнительный анализ констатирующего и обобщающего этапов, который выявил значительное повышение уровня сформированности коммуникативной компетенции в экспериментальной группе. В контрольной группе видна не настолько значительная положительная динамика. Результаты сравнительного анализа экспериментальной группы по трём критериям (когнитивный, операциональный, личностный) представлены в таблицах 5, 6, 7.

**Таблица 5. Сравнение характеристик уровней сформированности коммуникативной компетенции студентов на констатирующем и обобщающем этапах эксперимента в экспериментальной группе (когнитивный)**

Этап	Количество человек	Уровни					
		Низкий		Средний		Высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%

Конст. этап	10	5	50%	4	40%	1	10%
Обобщ. этап	10	3	30%	5	50%	2	20%

**Таблица 6. Сравнение характеристик уровней сформированности коммуникативной компетенции студентов на констатирующем и обобщающем этапах эксперимента в экспериментальной группе (операциональный критерий)**

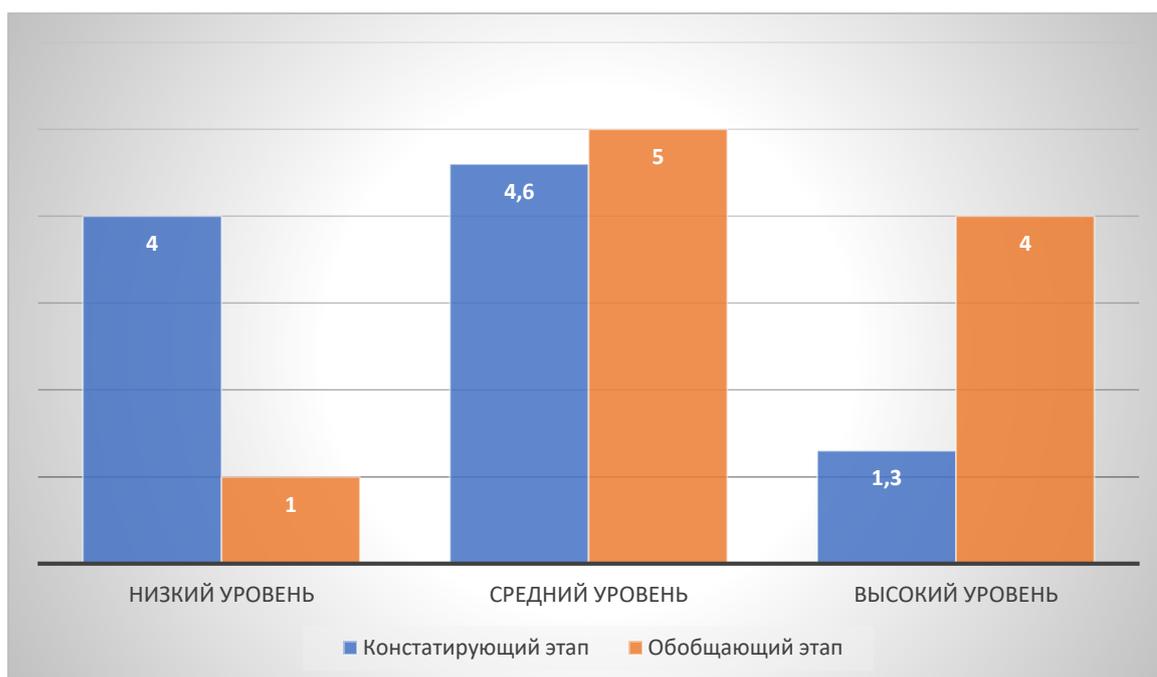
Этап	Количество человек	Уровни					
		Низкий		Средний		Высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
Конст. этап	10	3	30%	6	60%	1	10%
Обобщ. этап	10	1	10%	5	50%	4	40%

**Таблица 7. Сравнение характеристик уровней сформированности коммуникативной компетенции студентов на констатирующем и обобщающем этапах эксперимента в экспериментальной группе (личностный критерий)**

Этап	Количество человек	Уровни					
		Низкий		Средний		Высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
Конст. этап	10	3	30%	6	60%	1	10%
Обобщ. этап	10	1	10%	5	50%	4	40%

Конст. этап	10	4	40%	4	40%	2	20%
Обобщ. этап	10	0	0%	5	50%	5	50%

Анализ проведенных итоговых срезов свидетельствует об эффективном функционировании разработанной нами модели развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей, а также её педагогических условий. Об этом же свидетельствует диаграмма на рисунке 2, в которой представлен сравнительный анализ уровня сформированности коммуникативной компетенции на констатирующем и обобщающем этапах в экспериментальной группе.



**Рисунок 2. Сравнительный анализ уровня сформированности коммуникативной компетенции на констатирующем и обобщающем этапах в экспериментальной группе.**

Резюмируя вышеизложенное, можно сделать вывод, что в экспериментальной группе, где разработанная нами модель развития коммуникативной компетенции реализовывалась при соблюдении комплекса

необходимых педагогических условий, количество студентов с низким уровнем развития коммуникативной компетенции снизилось на 75%, со средним уровнем развития увеличилось на 8%, а количество студентов с высоким уровнем поднялось на 67,5%.

Суммируя вышесказанное, можно констатировать: обучение с использованием разработанной модели, с определенным набором педагогических условий по развитию коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей, доказало ее эффективность.

Проверенная в опытно-экспериментальном обучении модель может использоваться в практике преподавания иностранного языка. Таким образом, выдвинутая нами гипотеза, что процесс развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей будет более эффективным, если он будет осуществляться в соответствии с разработанной нами моделью и будет обеспечен комплексом выделенных нами педагогических условий, подтвердилась.

## Выводы по главе 2

Во второй главе мы подробно описали весь процесс опытно-экспериментальной работы по развитию коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей с применением технологии «эдьютеймент». Работа проводилась в 3 этапа: констатирующий, формирующий, обобщающий. Были определены экспериментальная и контрольная группы.

В ходе экспериментальной работы нами были выделены критерии сформированности коммуникативной компетенции: когнитивный, операциональный и личностный. На их основе были определены уровни сформированности коммуникативной компетенции студентов: низкий, средний, высокий.

Реализация эксперимента происходила в естественных условиях, в рамках традиционной системы подготовки в высшем учебном заведении. В начале экспериментальной работы уровень развития коммуникативной компетенции был практически одинаковым в экспериментальной и контрольной группах.

Проанализировав результаты итогового тестирования обеих групп, мы можем сделать вывод, что цель эксперимента, а именно апробация модели развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей и педагогических условий ее эффективного функционирования, была достигнута.

По окончании экспериментальной работы нужно отметить, что повышение уровня сформированности коммуникативной компетенции будущих управленцев реализовалось благодаря целенаправленному педагогическому воздействию. Отсюда следует, что применение комплекса разработанных нами педагогических условий способствует достижению более высокого уровня сформированности коммуникативной компетенции. Таким образом, данные условия являются необходимыми и достаточными.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование современного состояния и тенденций в развитии коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей, анализ нормативных документов, научной литературы, социальный заказ общества, а также результаты вводного тестирования на констатирующем этапе доказали необходимость развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей.

Повышение требований к уровню и качеству владения иностранным языком студентами неязыковых специальностей, реализация последнего ФГОС ВО, а также недостаточная разработанность проблемы развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей при помощи технологии «эдьютеймент» повлияли на значимость нашей работы. Для решения данной проблемы нами была обоснована, разработана и экспериментально апробирована модель развития коммуникативной компетенции, а также разработан комплекс педагогических условий её эффективного функционирования.

В первой главе нами был представлен ретроспективный анализ и современное состояние проблемы применения технологии «эдьютеймент» как средства развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей, упорядочен её понятийный аппарат, определена специфика и содержание коммуникативной компетенции, обоснован выбор и реализация системного, деятельностного и коммуникативного подходов, разработана модель развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей при помощи технологии «эдьютеймент», выявлен комплекс необходимых педагогических условий.

К категориальному аппарату исследования относятся следующие дефиниции:

- 1) **компетенция** – это совокупность взаимосвязанных знаний, умений и личностных качеств индивида, которые позволяют ему

квалифицированно, качественно и продуктивно осуществлять какую-либо деятельность;

2) **коммуникативная компетенция** – это совокупность знаний о системе языка, о его единицах, построении этих единиц и функционировании их в речи, о способах формулирования мыслей на изучаемом языке и понимания суждений других людей, о национальных и культурных особенностях носителей изучаемого языка, о специфике разных видов дискурсов; это способность изучающего осуществлять общение на изучаемом языке в разных видах речевой деятельности в соответствии с решаемыми коммуникативными задачами, понимать, интерпретировать и порождать связные высказывания, в том числе и в процессе общения;

3) **технология** – совокупность производственных методов и процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства;

4) **эдьютеймент** – это особый вид обучения, формирующий первичный интерес обучающегося к изучаемому предмету, с получением удовольствия от процесса обучения и стойким дальнейшим интересом.

Анализ современного состояния проблемы применения технологии «эдьютеймент» как средства развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей показал, что целостной модели развития коммуникативной компетенции с использованием технологии "эдьютеймент" до сих пор нет. Поэтому нами была разработана специальная модель, которая:

- построена с учетом Закона об образовании, ФГОС ВО и социального заказа общества;
- конструируется на основе системного, деятельностного и коммуникативного подходов;

- включает в свою структуру мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты;
- характеризуется открытостью (может развиваться и взаимодействовать с внешней средой), целостностью, интегративностью.

Проблема развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей решается более эффективно при использовании специально разработанной модели, реализованной на фоне комплекса педагогических условий.

Необходимыми и достаточными педагогическими условиями эффективного функционирования разработанной нами модели являются:

- 1) актуализация профессионального контекста ситуативной направленности;
- 2) реализация личностно-ориентированного обучения;
- 3) применение технологии «эдьютеймент».

Вторая глава посвящена проведению опытно-экспериментальной работы по развитию коммуникативной компетенции студентов-управленцев с использованием разработанной нами модели, реализуя комплекс педагогических условий. В данной главе представлены цель, задачи и этапы экспериментальной работы, ее содержание, анализ и интерпретация полученных результатов.

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

- 1) актуальность изучения проблемы использования технологии «эдьютеймент» для развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей определяется социальным заказом общества, ФГОС ВО, а также повышением требований к уровню

владения студентом иностранным языком и недостаточной разработанностью данной проблемы;

- 2) построение модели развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей целесообразно осуществлять на основе системного, деятельностного и коммуникативного подходов. Системный подход позволяет изучить системные свойства исследуемой компетенции и определить общие характеристики созданной нами системы. Деятельностный подход позволяет определить наиболее оптимальные условия развития личности в процессе деятельности. Коммуникативный подход позволяет выстроить процесс общения в соответствии с нормами и правилами этикета.
- 3) модель развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей включает в свою структуру мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты.
- 4) модель развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей будет эффективно функционировать при соблюдении комплекса педагогических условий, включающий:
  - актуализацию профессионального контекста ситуативной направленности;
  - реализацию личностно-ориентированного обучения;
  - применение технологии «эдьютеймент».
- 5) проведенный в рамках исследования педагогический эксперимент показал значительное повышение уровня сформированности коммуникативной компетенции по всем показателям (когнитивный, операциональный, личностный) с применением всего комплекса педагогических условий.

Таким образом, проведенное нами теоретико-экспериментальное исследование показало значимость внедрения полученных результатов.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агафонова И.Д. Формирование коммуникативной компетенции у менеджеров в дополнительном профессиональном образовании: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Агафонова Ирина Даниловна. – Барнаул, 2009. – 204 с.
2. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение; вопросы теории и практики: Монография / Н.А. Алексеев. – Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 1996. – 216 с.
4. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 2001. – 464 с.
5. Андреев В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие / В.И. Андреев. – Казань.: Центр инновационных технологий, 2013. – 500 с.
6. Асламова Т.В. Практическая реализация инновационного подхода к изучению иностранного языка в неязыковых вузах / Т.В. Асламова, И.С. Башмакова // Известия Московского государственного технического университета МАМИ. – 2009. – № 1. – С. 210-215.
7. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
8. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1977. – 261 с.
9. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: учебник для индустриально-педагогических техникумов и для студентов инженерно-педагогических специальностей / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 329 с.

10. Берталанфи Л. Общая теория систем: критический обзор / Л. Берталанфи // Исследования по общей теории систем: Сборник переводов. – М.: Прогресс, 1969. – С. 23-82
11. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. - М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
12. Бим И.Л. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ. пособие / Под ред. Е.В. Шаповалова. – М.: Высшая школа, 1992. – 445 с.
13. Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 271 с
14. Болонская конвенция // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 66-71.
15. Босикова К.Н. Условия повышения учебной активности студентов неязыковых специальностей средствами новых информационных технологий / К.Н. Босикова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 332-337.
16. Буева Л.П. Человек: деятельность и общение / Л.П. Буева. – М.: Мысль, 1978. – 216 с.
17. Бухарова Г.Д. Общая и профессиональная педагогика: Учеб. пособие / Г.Д. Бухарова, Л.Н. Мазаева, М.В. Полякова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. – 297 с.
18. Вербицкая Т.И. К вопросу о роли преподавателя в повышении качества обучения иностранным языкам на неязыковых факультетах вуза / Т.И. Вербицкая, Е.А. Слюсарь // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – 2008. – № 2. – С. 18-26.
19. Винникова И. В. Игры на развитие психических процессов / И. В. Винникова // Начальная школа. – 2002. – № 3. –С. 25-28.
20. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; [под ред. В.В. Давыдова]. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 671 с.

21. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранному языку: пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М: АРКТИ-Глосса, 2000. – 165 с.
22. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 335 с.
23. Гальскова Н.Д. Лингводидактика: учебное пособие / Н.Д. Гальскова. – М.: ИИУ МГОУ, 2014. – 242 с.
24. Гнатюк О. Л. Основы теории коммуникации / О. Л. Гнатюк – М.: Кнорус, 2010. – 256 с.
25. Гулк Е.Б. Развитие коммуникативной компетенции студентов инженерных специальностей / Е.Б. Гулк, К.П. Захаров // Вестник ПГГПУ: СПб. – 2018. – С. 82-88.
26. Дворядкина Н.А. Лингводидактическая система формирования коммуникативной компетенции у космонавтов (английский язык) : дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / Дворядкина Наталья Андреевна ; науч. рук. Н.Ф. Михеева ; РУДН. – Москва, 2017. – 195 с.
27. Демин М.В. Природа деятельности / М.В. Демин. – М., 1984. – 168 с.
28. Джери Д. Большой толковый социологический словарь. В 2-х томах. Том 2. (П-Я): Пер. с англ. Н. Н. Марчук. / Д. Джери, Дж. Джери // М.: Вече, АСТ, 1999. — 528 с.
29. Ермолаева М.Г. Интерактивные методики в современном образовательном процессе: метод. Пособие / Н.Д. Гальскова. – М.: Просвещение, 2014. – 42 с.
30. Жептисбаева Б.А. Классификация понятия «Педагогические условия» / Б.А. Жептисбаева, А.Г. Ульжабаева // Вестник Карагандинского университета: серия Педагогика, 2014. – URL: <https://articlekz.com/en/article/14642>.
31. Жептисбаева Б.А. Расширение профессиональных функций педагогов при интегрированном обучении предмету и языку / Б.А. Жептисбаева,

А.Е. Кубеева, Н. Мазачова // Вестник Карагандинского университета: серия Педагогика, 2016. – С. 8-16.

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

33. Зарецкий К.С. Совершенствование творческой деятельности при создании новых технологических решений: учеб.-метод. пособие/ К.С. Зарецкий, Н.Б. Ковалева. – М.: ВНИИПИ, 1987. – 88 с.

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

35. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учебное пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.

36. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – 3-е изд., пересмотр. – М.: Просвещение, 2010. – 447 с.

37. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 221 с.

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

39. Зиновкина М.М. Педагогическое творчество : модульно-кодоевое учебное пособие для слушателей институтов и факультетов повышения квалификации, преподавателей, аспирантов и других профессионально-педагогических работников / М. М. Зиновкина. - Москва : Изд-во МГИУ, 2008. - 257 с.

40. Зорина О.С. Формирование коммуникативной компетенции будущих инженеров : дис ... канд. Пед. наук : 13.00.08 / Зорина Ольга Сергеевна; науч. рук. В.В. Николина ; БФУ им. И. Канта. – Нижний Новгород, 2016. – 235 с.

41. Игнатова И.Б. Учебная игра как средство формирования и совершенствования иноязычной профессионально-коммуникативной

компетенции студентов неязыковых специальностей / И.Б. Игнатова, С.Н. Озёрская // Вестник Ижевского государственного технического университета. – 2009. – № 2. – С. 172-174.

42. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д.И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 55-56

43. Ипполитова Н.В. Анализ понятия «Педагогические условия»: сущность, классификация / Н.В. Ипполитова, Н.С. Стерхова // General and Professional Education. – 2013. – № 1 – С. 8-14.

44. Ишенбаева А.С. Страноведческий материал как содержательная основа коммуникативных игр / А.С. Ишенбаева // Сборник научных трудов магистрантов Института Лингвистики. – Бишкек, 2008. – С. 12-14.

45. Калмыкова И.Ю. Повышение мотивации студентов при обучении иностранному языку в неязыковых вузах / И.Ю. Калмыкова // Вестник Московского университета МВД России. – 2008. – № 4. – С. 141-142.

46. Кларин М.В. Обучение как игра / М. В. Кларин // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 45-59.

47. Кобзева Н. А. Edutainment как современная технология обучения / Н.А. Кобзева // Ярославский педагогический вестник, 2012 – № 4 – Том II – 195 с.

48. Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И.Л. Колесникова, О. А. Долгина. – СПб.: БЛИЦ, Cambridge University Press, 2001. – 224 с.

49. Конышева А. В. Игровой метод в обучении иностранным языкам / А. В. Конышева - СПб.: Каро, Мн.: Издательство «Четыре четверти», 2008. – С. 55 – 89.

50. Краткий психологический словарь / Сост. Л.А. Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
51. Кудряшова О.В. Методика поэтапного формирования коммуникативной компетенции в письменной речи: Английский язык, языковой вуз: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Кудряшова Ольга Васильевна. – Челябинск, 2005. – 192 с
52. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
53. Кушнер Ю.З. Методология и методы педагогического исследования: учеб.-метод. пособие/ Ю.З. Кушнер. – Могилев.: МГУ им. А. А. Кулешова, 2001. – 11 с.
54. Лазарева А.В. Развитие коммуникативных компетенций студентов посредством тренинговых программ / А.В. Лазарева // Вестник МГИМО-Университета. – 2013. – №5. – С. 279-284.
55. Ломакина О.Е. Роль коммуникативного подхода в отечественной и зарубежной лингводидактике / О.Е. Ломакина // Вестник ТГУ. – 2005. – №1(37). – С. 79-84.
56. Мальцева Л.Е. Формирование коммуникативной компетенции будущих менеджеров сферы сервиса: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Мальцева Лариса Евстафьевна. – Екатеринбург, 2011. – 186 с.
57. Маслыко Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка: методическое пособие для преподавателей иностранного языка / Е.А. Маслыко, С.В. Перова, А. Будько //. –М.: Интерпрессервис, 2004. – 522 с.
58. Материалы семинара «Образовательный стандарт основной школы» / В.Д. Шадриков, Э.Д. Днепров (Москва, 3-5 апреля 2002 г.). – М., 2002.
59. Матьяш О.И. Что такое коммуникация и нужно ли нам коммуникативное образование. – Сборник научных трудов «Теория коммуникации & прикладная 154 коммуникация». Вестник Российской

коммуникативной ассоциации, выпуск 2 / Под общ. ред. И.Н. Розиной. – Ростов н/Д: ИУБиП, 2004. – 244 с. – С. 103-122.

60. Мекеко Н.М. Новые технологии в обучении иностранным языкам студентов заочных отделений неязыковых вузов / Н.М. Мекеко // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2007. – № 4. – С. 73-76.

61. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку / Р.К. Миньяр-Белоручев. – М.: Просвещение, 1990. – 223 с.

62. Миронова Т.А. Система оценки уровня коммуникативных компетенций менеджера / Т.А. Миронова // Автоматизация и управление в технических системах. – 2014. – № 2 (10). – С. 184-192.

63. Молчанов С.Г. Теория и практика аттестации педагогических и руководящих работников образовательных учреждений / С.Г. Молчанов. – Челябинск: ЧелГУ, 1998. – 255 с.

64. Мусницкая Е.В. Программно-методическое обеспечение подготовки по иностранному языку в вузах неязыковых специальностей / Е.В. Мусницкая, С.А. Кузнецова, Н.М. Громова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2008. – № 546. – С. 30-38.

65. Мухаметшина О.В. Формирование коммуникативно-рефлексивной компетенции будущих менеджеров : дис. канд. пед. наук : 13.00.08 / Мухаметшина Ольга Викторовна ; науч. рук. Е.Б. Быстрой ; ЮУрГГПУ. – Челябинск, 2015. – 166 с.

66. Некрасов С. И. Философия науки и техники: тематический словарь / С.И. Некрасов, Н.А. Некрасова // Орёл: ОГУ. – 2010.

67. Нефёдов О.В. Развитие автономного обучения иностранному языку: роль обучающего и обучающегося / О.В. Нефёдов // Вестник науки и образования. – 2017. – № 4.– С. 1-5.

68. Обухова Л.С. Концепция Жана Пиаже: за и против / Л.С. Обухова. – М.: Изд-во Московского университета, 1981. – 191 с.
69. Оганджян Н.Л. Элементы коммуникативной методики обучения английскому языку в средней школе / Н.Л. Оганджян // Первое сентября. – 2005. – №6. – С. 13-15.
70. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
71. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е.И. Пассов. – М.: Русский язык, 1998. – 278 с.
72. Пассов Е.И. Урок иностранного языка / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М., 2010.– 293 с.
73. Пикеева Е.Н. Педагогические условия развития устной речи на уроках английского языка / Е.Н. Пикеева // Молодой ученый. –2015. – № 9.1. – С. 73-75.
74. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностр. языки в школе. – 2009. – № 2. – С. 37-45.
75. Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве // Иностр. языки в школе. – 2000. – № 1.– С. 22-27.
76. Попова Т.В. Поговорим. Пособие по разговорной практике / Т.В. Попова, Е.А. Юрков. – СПб., 2000. –56 с.
77. Попова Т.П. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов заочного отделения языкового вуза / Т.П. Попова // моногр. – Н. Новгород: Нижегород. гос.ун-т им. Н.И. Лобачевского, 2013. – 186 с.
78. Посталюк Н.Ю. Дидактические условия эффективного использования учебно-познавательных задач в высшей школе: дис. ... канд. пед. наук / Н.Ю. Посталюк. – Казань, 1982. – 213 с.

79. Рахманов И.В. Модели и их использование при обучении иностранному языку / И.В. Рахманов // ИЯШ. – 1974. – № 3. – С. 27-32.
80. Рогова Г. В. Методика обучения английскому языку: учеб. пособие / Г.В. Рогова. – М.: Просвещение, 1983. – 351 с.
81. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс; пер. с англ. М.М. Исениной; общ. ред. и предисл. [с. 5-33] Е. И. Исениной. – М., 1994. – 479 с.
82. Самсикова Н.В. Из опыта индивидуализированного обучения говорения в средней школе / Н.В. Самсикова, В.П. Кузовлев // Иностранные языки в школе. – М.: Просвещение, 1980. – 256 с.
83. Сафонова В.В. Иностранный язык в двуязычном образовании российских школьников (в школах с углубленным изучением иностранных языков) // Иностранный язык в школе. – 1997. – № 1. – С. 2-7.
84. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики, 2-е изд. – М.: Педагогика, 1984. – 156 с.
85. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс/ Е.Н. Соловова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 238 с.
86. Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов ; под общ. ред. Л. И. Скворцова. - 28-е изд., перераб. - Москва : Мир и Образование : ОНИКС, 2012. – 1375 с. : ил. – ISBN 978-5-94666-657-2
87. Томилин А.Б. Технологии формирования компетенций в системе высшего профессионального образования / А.Б. Томилин, А.В. Бриттов, С.И. Демкина // Управление качеством высшего образования. – 2005. – №5. – С. 112-123.
88. Тулькибаева Н.Н. Инновационные процессы в обучении / Н.Н. Тулькибаева. – М.: Восток, 2002. – 255 с.

89. Уемов А.И. Системный подход и общая теория системы / А.И. Уемов. – М.: Мысль, 1978.
90. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения в 2 т. / К.Д. Ушинский, В.Н. Столетов. – М.: Рад. школа, Т.1., 1983. – 488 с.
91. Фатеев В.А. Формирование готовности будущего учителя физической культуры к реализации личностно-ориентированного подхода / В.А. Фатеев // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2007. – № 6. – С. 63–65.
92. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования – URL <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4> (дата обращения: 12.12.2021)
93. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» – URL [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174) (дата обращения: 12.12.2021)
94. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред.: Л.Ф. Ильичёв, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Советская Энциклопедия, 1983. – 840 с.
95. Фридман Л.М. Наглядность и моделирование в обучении/ Л.М.Фридман. – М.: Знание, 1984. - 80 с.
96. Холодилова М.В. К вопросу выбора методов обучения английскому языку на неязыковых факультетах / М.В. Холодилова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2016. – № 1. – С. 202-205.
97. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58-64.
98. Хуторской А.В. Ключевые компетенции: Технологии конструирования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №5. – С. 55-61.

99. Ценг Ю.С. Развитие организаторской компетенции преподавателей в учреждениях среднего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ю.С. Ценг. – М., 2006 – 160 с.
100. Шепель В.М. Управленческая антропология: человековедческая компетентность менеджера / В.М. Шепель. – М.: Народное образование, 2000. – 544 с.
101. Штеймарк О.В. Педагогические условия эффективного использования компьютерных технологий в педагогическом процессе / О.В. Штеймарк // Научный потенциал: работы молодых ученых. – 2008.– № 1. – С. 211-215.
102. Штофф В. А. Моделирование и философия/ В. А. Штофф. – Л.: Наука, 1966. – 302 с.
103. Щеглова Н. В. Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранным языкам. // Педагогика и методика образования. – 2011. – № 4. – С. 105- 107.
104. Энциклопедический словарь [В 3 т.] / Глав. ред. Б. А. Введенский. - Москва : Большая советская энциклопедия
105. Якиманская И.С. Основы личностно-ориентированного образования / И.С. Якиманская. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. – 220 с.
106. Яковлев Е.В. Педагогическая концепция / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 239 с.
107. Яковлева Н.О. Теоретико-методологические основы педагогического проектирования: монография / Н.О. Яковлева. – М., 2002. – 239 с.
108. Яковлева С.Л. Иностранный язык как средство формирования социальной мобильности студентов неязыковых специальностей / С.Л. Яковлева // Культура и инновации: Интернет-журнал МГПУ. – 2006. – № 2. – С. 87.
109. Addis M. New technologies and cultural consumption. Edutainment is born / М. Addis – Bocconi University: Marketing Department, 2002. – 13 с.

110. Ahmadi M.R. The use of technology in English Language learning: a Literature review / M.R. Ahmadi // International Journal of Research in English Education. – Guilan University, Guilan, Iran. – 2018. – pp. 1-11.
111. Brophy J. Motivating Students to Learn / J. Brophy // Michigan State University, 2<sup>nd</sup> edition, New Jersey, 2014. – 428 pp.
112. Butterfield J. Damp Squid: The English Language Laid Bare / J. Butterfield. – Oxford University Press, Oxford, 2008. – p. 142.
113. Donovan R. Principles and Practice of Social Marketing, an International Perspective / R. Donovan, N. Henley // Cambridge: Cambridge Univ. Press. – 2010. – 504 c
114. Doughty C.J. Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning / C.J. Doughty, M.H. Long // Language Learning & Technology, Vol.7, №.3, University of Maryland. – 2003. – pp. 50-80.
115. Kugamoorthy S. Activity based learning: An effective approach for self-regulated learning practices / Dr. Sasikala Kugamoorthy // Department of Secondary and Tertiary Education, Faculty of Education, The Open University of Sri Lanka. – 2015. – pp. 1-8.
116. Macmillan English Dictionary : For advanced Learners. – International Student Edition. – Oxford : Macmillan Education, 2002. – 1692 p. : ill. – ISBN 0-333-96675-9.
117. Pedagogical Conditions for Developing the Professionally Oriented Communicative Competence in a Technical UNIVERSITY / L.A. Sobinova, D. Shvetsov, D. Glushenko, A. Maltseva // XVth International Conference – Linguistic and Cultural Studies: Traditions and Innovations. – 2015. – pp. 219-224.
118. Rose D. Teaching every student in the digital age / D. Rose, A. Meyer // Universal design for Learning, Alexandria, VA., 2002. – pp. 701-721.
119. Wang Ya. Edutainment technology – a new starting point for education development of Chine / Ya. Wang – WI.: Milwaukee, 2007. – C. 10–13.