



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

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ
СРЕДСТВ**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.01. Педагогическое образование**

**Направленность программы магистратуры
«Теория и практика преподавания иностранных языков в высшей
школе»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:
97,22% авторского текста
Работа рекомендована к защите
«18» февраля 2026 г.
зав. кафедрой теории и практики
иностраннных языков
Быстрой Е. Б.

Быстрая

Выполнил(а):
студент(ка) группы ЗФ-303-142-2-1
Мухатдинова Анастасия Вячеславовна
Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Быстрой Елена Борисовна

Челябинск
2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	13
1.1 Современное состояние проблемы формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств.....	13
1.2 Система формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств	24
1.2.1 Методологические подходы построения системы формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств.....	25
1.2.2 Содержание системы формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств.....	34
1.3 Педагогические условия функционирования системы формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств.....	50
Выводы по главе 1.....	59
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ	63
2.1 Цель, задачи и организация опытно-экспериментальной работы по формированию коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств.....	63
2.2 Апробация системы формирования коммуникативной компетенции с использованием аудиовизуальных средств и комплекса педагогических условий ее эффективного функционирования.....	79
Выводы по главе 2.....	101
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	103
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	107

ПРИЛОЖЕНИЕ 1	116
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	119
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	121
ПРИЛОЖЕНИЕ 4	124

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В условиях глобализации, быстрого развития информационных технологий и расширением границ международного сотрудничества владение иностранным языком становится ключевым элементом для успешной адаптации к изменяющейся среде и эффективного взаимодействия с представителями других культур.

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования (ФГОС СОО) в предметных результатах изучения иностранного языка отражено, что сформировать коммуникативную иноязычную компетенцию необходимо для того, чтобы старшеклассник мог успешно социализироваться, самореализоваться в обществе и овладеть данной компетенцией, как инструментом межкультурного общения в современном поликультурном мире [65]. Таким образом, весь процесс обучения подчиняется основной задаче – формированию и совершенствованию коммуникативной компетенции.

Следовательно, объективной потребностью современного образовательного процесса является поиск, адаптация и внедрение качественно новых подходов, а также наиболее эффективных современных форм, методов и средств, направленных именно на формирование и совершенствование коммуникативной компетенции.

Выбор методов формирования данной компетенции должен удовлетворять требованиям ФГОС СОО в отношении обучающегося как личности, способной уважать позицию собеседника, вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания и продуктивно взаимодействовать с представителями других культур [65].

Одним из перспективных направлений в методике преподавания иностранных языков, на наш взгляд, является использование в образовательном процессе методов, интегрирующих аудиовизуальные

средства. Их потенциал заключается в комплексном воздействии на зрительный и слуховой каналы восприятия, что способствует интенсификации познавательной активности, более глубокому усвоению материала и, как следствие, эффективному формированию коммуникативной компетенции.

Актуальность исследования определяет необходимость разработки научно обоснованной системы формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств и выявления педагогических условий, обеспечивающих её эффективное функционирование.

Понимание ключевой роли формирования коммуникативной компетенции обучающихся обусловило наш интерес к анализу теоретико-методологического наследия, представленного в трудах признанных педагогов, методистов и ученых И.Л. Бим, И.А. Зимней, Е.И. Пассова, А.В. Хуторского, А.Н. Щукина и других.

Исследование педагогических работ показало, что в области формирования коммуникативной компетенции имеется значительный накопленный опыт, подтверждающий актуальность данной проблемы. Однако проведенный анализ научной литературы свидетельствует, что проблема формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств раскрыта не в полной мере.

На основе вышеизложенных положений можно выделить следующие **противоречия:**

1) *на социально-педагогическом уровне:* между потребностью общества и государства подготовки выпускников школ, способных к успешной коммуникативной деятельности и недостаточной степенью реализации потенциала среднего общего образования в этой области;

2) *на научно-теоретическом уровне:* между необходимостью теоретико-методологического обоснования проблемы формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием

аудиовизуальных средств и недостаточной научной основы реализации данного процесса в плоскости среднего общего образования, с учетом тенденций обновления информационной образовательной среды в школе;

3) *на научно-методическом уровне*: между потребностью в обновлении арсенала педагогического и диагностического инструментария формирования коммуникативной компетенции с использованием аудиовизуальных средств и недостаточностью разработанных форм, методов, средств и диагностического аппарата в практике среднего общего образования.

Актуальность и недостаточная разработанность проблемы определили **тему исследования**: «Формирование коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств».

Цель исследования – теоретическое обоснование, разработка и апробация опытно-экспериментальным путем системы формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств и педагогических условий ее эффективного функционирования.

Объект исследования – образовательный процесс на средней ступени обучения иностранному языку.

Предмет исследования – процесс формирования коммуникативной компетенции с использованием аудиовизуальных средств.

Гипотеза нашего исследования: процесс формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств будет происходить более эффективно, если:

- 1) разработать и внедрить педагогическую систему:
 - построенную на основе системного, деятельностного и компетентностного подходов;
 - включающую нормативно-правовой, мотивационно-целевой, когнитивно-содержательный, организационно-деятельностный и рефлексивно-оценочный блоки;

– базирующуюся на совокупности общих (целостности, сознательности, научности, доступности, наглядности, активности) и специфических (коммуникативной направленности, ситуативности, иммерсивного характера деятельности) принципов;

2) выявить и апробировать комплекс педагогических условий эффективного функционирования авторской системы:

– создание аутентичной аудиовизуальной образовательной среды;

– педагогическая фасилитация процесса формирования коммуникативной компетенции;

– применение интерактивных методов обучения в процессе формирования коммуникативной компетенции.

Задачи исследования:

– проанализировать текущее состояние проблемы формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств;

– отобрать теоретико-методологические подходы и построить на их базе авторскую систему формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств;

– выявить, обосновать и реализовать комплекс педагогических условий эффективного функционирования системы формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств;

– провести экспериментальную работу по апробации системы и педагогических условий, направленных на формирование коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств;

– проанализировать результаты экспериментальной работы по апробации системы формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств.

Теоретико-методологическую основу исследования составили положения: *системного* (В.Г. Афанасьев, В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, В.А. Сластенин, З.И. Тюмасева, Э.Г. Юдин и др.), *деятельностного* (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), *компетентностного* (В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.С. Хуторской) *подходов*; работы, посвященные *методологии педагогических исследований* (В.И. Загвязинский, Д.Ф. Ильясов, Н.В. Уварина и др.); *коммуникативной компетенции и ее компонентному составу* (И.Л. Бим, И.А. Зимняя, В.В. Сафонова Е.Н. Соловова и др.) *педагогической фасилитации* (Р.С. Димухаметов, К. Роджерс, О.Н. Шахматова и др.), *организации педагогического эксперимента* (Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, Ю.З. Кушнер, Н.О. Яковлева и др.).

Для решения поставленных задач в ходе диссертационного исследования использовались следующие **методы**:

- теоретические: анализ нормативной, педагогической, психологической и методической литературы, сравнение, синтез, обобщение;
- эмпирические: анкетирование, тестирование, наблюдение, педагогический эксперимент;
- статистические методы обработки данных.

Экспериментальная база исследования. Исследование проводилось на базе МАОУ «Гимназия №96 г. Челябинска» в естественных условиях образовательного процесса.

Этапы исследования:

На первом – констатирующем – этапе (2023) был проведен анализ состояния исследуемой проблемы; изучались нормативные документы, научная литература, диссертационные исследования; выбирались методологические подходы; проводился констатирующий этап эксперимента.

На втором – формирующем – этапе (2024-2025) апробировалась система формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств, состоящая из пяти блоков (нормативно-правового, мотивационно-целевого, когнитивно-содержательного, организационно-деятельностного, рефлексивно-оценочного); реализовывались выявленные педагогические условия; проводилась диагностика уровня сформированности исследуемой компетенции.

На третьем – итоговом – этапе (2026) обрабатывались результаты апробации системы и реализации педагогических условий ее функционирования, оформлялся текст диссертационного исследования.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1) Определена теоретико-методологическая основа исследования проблемы формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств – взаимосвязь системного, деятельностного и компетентностного подходов – функционирование которой обеспечивает продуктивное решение вышеназванной проблемы.

2) На основе данных подходов разработана система формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств, включающая нормативно-правовой, мотивационно-целевой, когнитивно-содержательный, организационно-деятельностный и рефлексивно-оценочный блоки, опирающаяся на общие (целостности, сознательности, научности, доступности, наглядности, активности) и специфические (коммуникативной направленности, ситуативности, иммерсивного характера деятельности) принципы.

3) Выявлены, обоснованы и проверены в ходе опытно-экспериментальной работы педагогические условия успешного и эффективного функционирования разработанной авторской системы формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств, включающие: создание

аутентичной аудиовизуальной образовательной среды; педагогическая фасилитация процесса формирования коммуникативной компетенции; применение интерактивных методов обучения в процессе формирования коммуникативной компетенции.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

– уточнены понятия «формирование», «коммуникация», «коммуникативная компетенция», «аудиовизуальные средства», сформулировано авторское определение понятия «формирование коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств», что расширяет понятийно-терминологический аппарат современной педагогики;

– выявлены компоненты коммуникативной компетенции и их содержательное наполнение: мотивационный, когнитивный, результативно-деятельностный;

– реализованы взаимосвязанные методологические подходы, что способствует обогащению методологической базы среднего общего образования с учетом специфики предмета исследовательской работы;

– определены и содержательно раскрыты общие (целостности, сознательности, научности, доступности, наглядности, активности) и специфические (коммуникативной направленности, ситуативности, иммерсивного характера деятельности) принципы функционирования авторской системы.

Практическая значимость исследования определяется:

– разработана и апробирована система формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств;

– апробированы педагогические условия, обеспечивающие эффективное функционирование системы формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств;

– определены и охарактеризованы критерии и уровни сформированности коммуникативной компетенции обучающихся.

На защиту выносятся следующие положения:

1) Формирование коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств – целенаправленный процесс, в котором аудиовизуальный материал выступает основным средством и содержательной основой для создания системы знаний, умений, личностных качеств, необходимой обучающимся для эффективного восприятия, интерпретации и продуктивного использования речевых и невербальных средств в различных коммуникативных ситуациях.

2) Коммуникативная компетенция обучающихся включает мотивационный, когнитивный, результативно-деятельностный компоненты.

3) Система формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств построена в соответствии с социальным заказом, Федеральным государственным образовательным стандартом среднего общего образования на базе системного, деятельностного и компетентностного подходов; состоит из пяти структурных блоков: нормативно-правового, мотивационно-целевого, когнитивно-содержательного, организационно-деятельностного и рефлексивно-оценочного; функционирует на основании общих (целостности, сознательности, научности, доступности, наглядности, активности) и специфических (коммуникативной направленности, ситуативности, иммерсивного характера деятельности) принципов.

4) Эффективное функционирование системы формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств обеспечивается при соблюдении следующих педагогических условий: создание аутентичной аудиовизуальной образовательной среды; педагогическая фасилитация процесса формирования коммуникативной компетенции; применение интерактивных

методов обучения в процессе формирования коммуникативной компетенции.

Достоверность и обоснованность результатов исследования базируется на фундаментальных теоретических положениях философии, педагогики и психологии, на нормативно-правовой базе и накопленному опыту по исследуемой проблеме; комплексным применением теоретических и эмпирических методов, адекватных целям и задачам работы; корректной организацией и пролонгированным характером опытно-экспериментальной работы с последующей статистической обработкой данных; подтверждением выдвинутой гипотезы результатами апробации авторской системы и педагогических условий её эффективного функционирования.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством участия на научно-практических конференциях международного уровня: Всероссийской научно-практической студенческой конференции с международным участием «Язык и культура в современном мире» (Челябинск, 25-27 апреля 2024 года) [31]; I Международной научно-практической конференции «Образование без границ: проблемы, решения, перспективы» (Челябинск, 21-22 мая 2025 года) [30]; II Всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием «Социально-гуманитарные науки и культурные процессы в современном обществе» (23-24 октября 2025 года) [72].

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

1.1 Современное состояние проблемы формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств

В условиях модернизации образования формирование коммуникативной компетенции выступает одной из приоритетных задач образовательного процесса. Особую значимость данная проблема приобретает в контексте развития межкультурного диалога и необходимости подготовки специалистов, способных эффективно осуществлять профессиональную коммуникацию. Для углубленного изучения данной проблемы требуется оценить современное состояние ее разработки и очертить понятийно-терминологическое поле исследования.

Рассмотрение процесса формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств как сложного, многоаспектного явления требует структурирования его понятийного аппарата через базовые и комплексные понятия. К базовым понятиям относятся «формирование», «компетенция», «коммуникация», «обучающиеся», «аудиовизуальные средства», к комплексным – «коммуникативная компетенция», «формирование коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств».

Понятийно-категориальный аппарат исследования представлен на рисунке 1.

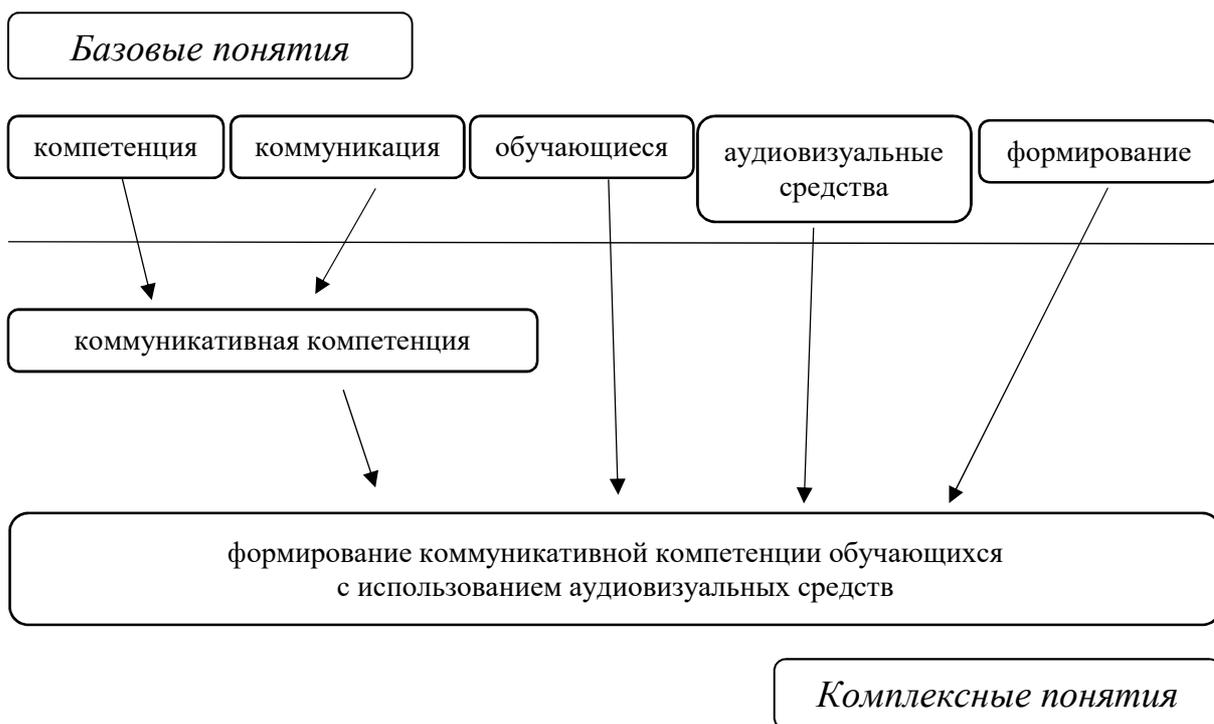


Рисунок 1 – Понятийно-категориальный аппарат проблемы формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств

Анализ представленного понятийно-категориального аппарата логически обосновано начать с раскрытия содержания его базовых понятий.

Ключевым понятием в категориальном аппарате нашего исследования выступает «компетенция». Введение данного понятия в научный тезаурус традиционно связывают с именем американского лингвиста Н. Хомского. В своей монографии «Аспекты теории синтаксиса» ученый, противопоставляя знание языка его реальному использованию, определил языковую компетенцию как имплицитное владение языком, присущее говорящему-слушающему [68].

Дальнейшее развитие компетентностного подхода в образовании привело к переосмыслению понятия «компетенция». С.Е. Шишов и В.А. Кальней трактуют компетенцию как интегрированную способность, опирающуюся на знания, опыт, установки и ценности, сформированные в процессе обучения [71]. Ключевая функция компетенции, по мнению авторов, заключается в установлении моста между знанием и его

действенным применением, что выражается в умении конструировать алгоритм (знание + действие) для решения возникающих проблем. При этом исследователи подчеркивают, что компетенция всегда ситуативна и проявляется лишь в действии; вне конкретной ситуации, в потенции, она не может быть признана компетенцией.

О.В. Кудряшова акцентирует внимание на том, что фундаментальным элементом любой компетенции является знание и умение его эффективного использования. При этом компетенция отличается от простого умения наличием эмоциональной и психологической готовности к коллаборативной деятельности и взаимодействию, а также интеграцией личностных качеств, этических убеждений и моральных принципов, присущих субъекту обучения [32].

Взгляд на компетенцию сквозь призму личностного развития представлен в работах Т.Е. Исаевой. Исследователь определяет исследуемую категорию как совокупность свойств личности, которая позволяет человеку не только верно интерпретировать окружающую действительность, но и конструировать эффективные способы совладения с жизненно важными ситуациями [24]. Ключевым условием функционирования компетенции выступает перманентное самосовершенствование, благодаря которому происходит не просто воспроизводство усвоенного, но и порождение новых смыслов через применение имеющихся знаний и умений.

В зарубежной науке, напротив, доминирует прагматический и социально-ориентированный вектор. Дж. Равен наполняет компетенцию интегративным содержанием, включая в его структуру знания в единстве с ответственностью, что согласуется с международными требованиями («Ключевые компетенции для Европы») к трансформации знаний в практический опыт как базового условия продуктивной деятельности и конструктивного социального взаимодействия [50; 59].

В настоящем исследовании мы опираемся на определение А.В. Хуторского, где компетенция предстает как интегрированная система личностных характеристик, обеспечивающая эффективную деятельность в конкретной предметной области [69].

Резюмируя вышеизложенное, справедливо утверждать, что компетенция – это система знаний, умений и личностных качеств, оперирование которыми позволяет успешно реализовывать образовательную деятельность.

Опираясь на позицию Ю. Хабермаса, отождествляющего компетенцию с мастерством решения аналитических и этических проблем в диалоге, целесообразно в рамках исследования акцентировать понятие «коммуникация» [67].

В педагогической литературе проблема коммуникации освещается в работах отечественных ученых С.К. Булдакова, П. Бурдые, А.А. Вербицкого, Е.М. Верещагина, В.В. Жучкова, Л.А. Исаковой, В.Л. Иноземцева, В.В. Краевского, Е.И. Пассова, Е.С. Полат, В.М. Розина, С.Г. Тер-Минасовой, Ю. Хабермаса, В.Д. Шадрикова, Н.А. Якубова и др.

По мнению Л.А. Исаковой коммуникация – механизм достижения взаимопонимания, базирующийся на субъектной ориентации взаимодействия и открытости к позиции собеседника [24].

Е.М. Верещагин подчёркивает, что коммуникация неразрывно связана с адекватностью взаимодействия, вне зависимости от культурной принадлежности участников [8].

Е.Б. Быстрой репрезентирует коммуникацию как комплекс знаний и умений, позволяющих обучающемуся в процессе общения адекватно воспринимать коммуникативную ситуацию с эффективным использованием различных средств языка, демонстрировать на практике коммуникативные намерения [7].

Релевантными для исследования являются труды В.В. Жучкова, интерпретирующего коммуникацию как основу образования, благодаря которой учебный процесс является целостным и эффективным [19].

Согласно М.М. Симоновой, коммуникация есть способность к кооперации, реализующая продуктивное взаимодействие в учебной и внеучебной деятельности [54].

Таким образом, понятие «коммуникация» выступает как форма диалогического взаимодействия, в котором партнеры, преодолевая культурные и иные границы, достигают взаимопонимания через осознанное принятие и уважение позиции другого.

Перейдем к следующему базовому понятию – «**обучающиеся**». Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» к обучающимся относятся лица, осваивающие образовательные программы начального общего, основного общего и/или среднего общего образования, дополнительные общеобразовательные программы [66].

Словарь согласованных терминов государств-участников Содружества Независимых Государств трактует данное понятие как лицо, официально зачисленное в образовательную организацию для освоения общей или профессиональной программы [58].

Для трактовки базового понятия «**аудиовизуальные средства**» обратимся к трудам Т.П. Ворониной, которая определяет их как распространенные в учебном процессе технические средства, экранные и звуковые пособия для демонстрации визуальной и аудиальной информации [9].

В новом словаре методических терминов и понятий «аудиовизуальные средства» рассматриваются как технические устройства, предназначенные для предъявления звуковой и зрительной информации [41].

Детальная характеристика и классификация аудиовизуальных средств обучения подробно рассматриваются в работах А.А. Андреева, Л.М.

Зельманова, М.В. Ляховицкого, В.Э. Матвеевко, Е.С. Полат и других исследователей.

По нашему мнению, аудиовизуальные средства представляют собой технические средства, используемые в образовательном процессе для передачи информации посредством одновременного воздействия на зрительный и слуховой анализаторы обучающихся, с целью повышения эффективности усвоения учебного материала и активизации познавательной деятельности.

Заключительным базовым понятием в нашем исследовании является **«формирование»**. Для осмысления данного понятия обращаемся к концепции А.К. Марковой, интерпретирующей его как инициативную активность обучающихся, воплощаемую через конструирование целенаправленных условий и ситуаций с опорой на накопленный опыт и внутреннюю мотивацию [35].

В работах В.А. Кобылянского «формирование» – конструирование актуальной образовательной среды, детерминирующей степень освоения обучающимися различных умений [26].

С нашей точки зрения, формирование является целенаправленным процессом по созданию необходимых внутренних и внешних условий для осуществления конкретной деятельности.

От базовых понятий перейдём к рассмотрению комплексных, характеризующихся более высокой структурно-содержательной сложностью.

Восходя к идеям американского лингвиста Н. Хомского, понятие **«коммуникативная компетенция»** (далее КК) прошло этап переосмысления в трудах зарубежных исследователей М. Канейла и Д. Хаймса, которые трактовали его как комплексную систему, включающую следующие компоненты: владение грамматическими структурами, понимание социокультурного контекста общения, способность эффективно

использовать речевые стратегии и умение строить логически связные высказывания [75].

М.Н. Вятютнев, впервые введя термин «коммуникативная компетенция» в отечественную педагогику, охарактеризовал ее как способность человека выстраивать речевое поведение согласно условиям коммуникации, предварительно дифференцируя ситуации общения по содержанию, цели и коммуникативным ожиданиям, формирующимся у участников как до начала взаимодействия, так и в процессе общения [11]. Данная позиция нашла отражение и развитие в исследованиях И.А. Зимней, подчёркивающей, что коммуникативная компетенция представляет собой единство знаний, умений и навыков, обеспечивающих построение речевого поведения, отвечающей целям и условиям коммуникации [21].

С точки зрения Е.Н. Солововой, коммуникативная компетенция – комплексная многоуровневая система, обеспечивающая продуктивность речевой деятельности и успешность общения [60]. Обладая данной компетенцией, обучающийся выступает не пассивным участником, а активным создателем диалога: он умеет выстраивать ход общения, заранее продумывая и выбирая те языковые средства, которые наилучшим образом подойдут для конкретной ситуации и обеспечат взаимопонимание.

Актуальность изучения коммуникативной компетенции подтверждается также работами Е.Б. Быстрой, Е.В. Ключева, П. Потера, А. Хардинга и других исследователей, рассматривающих её как важнейшее условие успешного взаимодействия в социокультурной и профессиональной среде.

Под коммуникативной компетенцией в нашем исследовании понимается система знаний, умений и личностных качеств, способствующая достижению продуктивного взаимодействия в процессе общения, базирующаяся на взаимопонимании и принятии мнений собеседников вне зависимости от их культурных различий.

Формирование коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств – целенаправленный процесс, в котором аудиовизуальный материал выступает основным средством и содержательной основой для создания системы знаний, умений, личностных качеств, необходимой обучающимся для эффективного восприятия, интерпретации и продуктивного использования речевых и невербальных средств в различных коммуникативных ситуациях.

Проанализировав категориальный аппарат исследования, обратимся к рассмотрению точек зрения учёных на предмет формирования коммуникативной компетенции различных категорий обучающихся.

Е.И. Лаптева исследовала проблему формирования коммуникативно-компенсаторной компетенции обучающихся основной школы. Методологической основой исследования явились системный, компетентностный и партисипативный подходы [33].

Автор разработал систему формирования исследуемой компетенции включающую нормативно-правовой, мотивационно-целевой, организационно-содержательный, операционально-содержательный, операционально-деятельностный и рефлексивно-диагностические блоки [33].

Е.И. Лаптева разработала педагогические условия эффективного функционирования авторской системы:

- актуализация адаптивно компенсаторных стратегий;
- горизонтально фасилитарное взаимодействие педагога и обучающихся;
- интеграция интерактивно-анимационных технологий [33].

Диссертационное исследование С.Н. Павловой посвящено проблеме формирования иноязычной коммуникативной компетенции при обучении второму иностранному языку студентов-переводчиков в условиях национального региона. Методологической базой данной научной работы

явились следующие подходы: коммуникативный, герменевтический, этнокультурный и регионально-этнический [44].

Данные подходы служат исходными положениями для ряда принципов, положенных в основу процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся: принцип учета четырех языков, принцип фругальности обучения, принцип учета отчетливо выраженной национально-культурной идентификации в поликультурном регионе [44].

На базе этих принципов автором разработана модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции при обучении второму иностранному языку студентов-переводчиков в условиях национального региона, состоящая из мотивационного, лингвистического и прагматического компонентов [44].

Педагогическими условиями формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов-переводчиков являются:

- организация учебного процесса по второму иностранному языку, предусматривающая со-изучение языка и культуры Германии для эффективного развития иноязычной коммуникативной компетенции;
- применение групповой траектории организации учебного процесса для преодоления психологических особенностей студентов при осуществлении иноязычной коммуникации и создания оптимальных условий для активизации возможностей каждого из обучаемых;
- использование на занятиях методов для успешного формирования иноязычной коммуникативной компетенции, исходя из особенностей исследуемой категории обучающихся на примере Республики Саха (Якутия) [44].

С.К. Ефимова в своём диссертационном исследовании поднимает проблему формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов-билингвов при обучении японскому языку (на примере Республики Саха (Якутия). Методологической основой данного

исследования послужили такие подходы как регионально-этнический, социокультурный и этнокультурный [17].

Данное исследование базируется на принципах обучения на речевых образцах, аугментации фонетических навыков, актуализации лексики, графической визуализации. [17]

Обучение строится с учетом педагогических условий, которые способствуют более эффективному формированию иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся. К данным условиям относятся: участие в мероприятиях, направленных на всестороннее изучение и повышение мотивации студентов-билингвов в овладении восточным языком; создание специально организованной иноязычной среды, включающей аудиторное и внеаудиторное изучение дисциплин для углубления знаний по японскому языку и культуре Японии; реализация методики формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов-билингвов при обучении японскому языку в пределах экзамена Нихонго норёку сикэн с учетом этнолингвистических, социально-психологических, нравственно-эстетических особенностей студентов [17].

Е.В. Козловская исследовала проблему формирования креативно-коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей (немецкий язык). Методологической основой данной научной работы явились такие подходы, как личностно-ориентированный, коммуникативный, компетентностный [27].

Методика формирования креативно-коммуникативной компетенции основывается следующих принципах:

- деятельностный характер обучения;
- личностно-ориентированная направленность;
- опора на самостоятельную работу;
- коммуникативная направленность [27].

Автор разработал систему формирования исследуемой компетенции, включающую когнитивный, функциональный, личностный и оценочный блоки [27].

Педагогическими условиями, согласно Е.В. Козловской, являются педагогическое мастерство, опора на междисциплинарные связи, мотивационный аспект деятельности, создание креативной образовательной среды, опора на самостоятельную работу студентов [27].

Диссертационное исследование Ма Жунью посвящено проблеме формирования межкультурной коммуникативной компетенции у русских студентов-лингвистов на начальном этапе обучения китайскому языку как иностранному [34].

Методологической базой данного исследования являются следующие подходы: компетентностный, личностно-ориентированный, деятельностно-ориентированный, коммуникативный, культурологический, межкультурный [34].

Данные подходы служат исходными положениями для ряда принципов, положенных в основу процесса формирования межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся: принцип систематичности и последовательности обучения, принцип доступности, принцип оптимального сочетания форм и методов обучения, принцип лингвокультурологической направленности [34].

Автор разработал систему, включающую критериально-оценочный, технологический, методологической и целевой блоки [34].

Ма Жунью разработал и апробировал комплекс педагогических условий, способствующих эффективному функционированию авторской системы:

- создание комфортной учебной атмосферы для обучающихся;
- поэтапное выполнение учебных заданий на основе предложенного алгоритма действий;

– преимущественное использование интерактивных методов и приемов обучения [34].

Хотя в настоящее время многие аспекты проблемы формирования коммуникативной компетенции раскрыты в диссертационных исследованиях и других публикациях, проблема использования аудиовизуальных средств обучения в данном процессе формирования не освещена в полной мере, что обусловило необходимость разработки целостной системы формирования исследуемой компетенции.

1.2 Система формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств

Проведенный анализ теоретических источников по проблеме формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств позволило зафиксировать ее несомненную актуальность: к настоящему моменту накоплен значительный теоретический и практический опыт по многим ее аспектам. При этом, несмотря на активное применение аудиовизуальных средств в образовательном процессе и их многообразии, методика работы с аудиовизуальными средствами в целях формирования коммуникативной компетенции еще недостаточно разработана.

Приведённые умозаключения свидетельствуют о необходимости разработки авторской системы формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств, которая соответствовала бы требованиям ФГОС среднего общего образования, а также современным требованиям, предъявляемым к личности.

Решение поставленных в исследовании задач требует для начала предварительного теоретико-методологического осмысления проблемы. В этой связи обратимся к определению методологической базы исследования.

1.2.1 Методологические подходы построения системы формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств

Методологические подходы – фундаментальная основа нашего исследования. С точки зрения И.В. Блауберга и Э.Г. Юдина, методологический подход – фундаментальная ориентация исследования, тот угол зрения, под которым мы рассматриваем объект, и одновременно – принцип, обуславливающий общую стратегию исследования [5].

К числу основополагающих методологических подходов в педагогике относятся: системный (Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, В.А. Якунин, и др.); личностный (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя и др.); деятельностный (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин и др.); компетентностный (И.А. Зимняя, О.Е. Лебедев, А.В. Хуторской и др.); системно-деятельностный (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.); личностно-ориентированный (Е.В. Бондаревская, А.Г. Маслоу, К. Роджерс и др.); коммуникативный (Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, Е.Н. Соловова и др.); партисипативный подход (Т.М. Давыденко, П. Драккер, Е.Ю. Никитина и др.).

Проведенный анализ методологических подходов показал необходимость интеграции нескольких подходов для разработки системы эффективного формирования коммуникативной компетенции обучающихся. В связи с этим методологический фундамент нашего исследования представляет синтез системного, деятельностного и компетентностного подходов.

Рассмотрим по отдельности каждый из вышеназванных подходов исследования.

Методологической основой построения системы формирования коммуникативной компетенции нами был выбран **системный подход**. Системный подход ориентирован на рассмотрение изучаемых объектов как

целостных систем – совокупностей взаимосвязанных элементов, образующих единство. Теоретические обоснования данного подхода разработаны в трудах И.В. Блауберга, Н.В. Кузьминой, В.А. Слостенина, Т.Г. Трушниковой, Э.Г. Юдина, В.А. Якунина и других ученых.

В понимании В.Г. Афанасьева, системность представляет собой свойство процессов и явлений образовывать системы [2]. Сложная, многоуровневая структура объекта даёт возможность одновременно выделять специфику отдельных уровней и воспринимать их как неразрывное единство. В этом ключе формирование коммуникативной компетенции с использованием аудиовизуальных средств представляется не просто последовательностью логически связанных действий, а именно системой, обладающей иерархической организацией и внутренней взаимообусловленностью компонентов.

Т.Г. Трушникова подчёркивает, что применение системного подхода обеспечивает наиболее высокие результаты в коммуникативном взаимодействии благодаря формированию системного мышления у обучающихся [64].

В связи с этим, логически выстроенная и целостная структура предложенной нами системы выступает фактором, способствующим повышению эффективности образовательного процесса. Данная структура обеспечивает последовательное формирование у обучающихся необходимых знаний, поэтапное развитие соответствующих умений и целенаправленное становление личностных качеств, которые в своей совокупности составляют содержание коммуникативной компетенции.

В основу нашего исследования были положены ключевые принципы системного подхода:

– принцип целостности выступил основой для создания единой, завершённой системы, объединяющей все компоненты процесса формирования исследуемой компетенции;

- принцип иерархичности дал возможность рассматривать систему как автономную, но с учётом внешних и внутренних факторов;
- принцип структурности позволил рассмотреть разработанную нами системы через призму взаимосвязи и взаимозависимости её структурных элементов [39].

Системный подход позволил нам создать целостную систему формирования исследуемой компетенции, определить ее компонентный состав. Однако данный подход не предусматривает наполнение системы деятельностным содержанием, что было компенсировано использованием **деятельностного подхода**.

Формирование компетенции, как известно, возможно лишь в деятельности, являющейся основой, средством и детерминантой личностного развития обучающегося. Деятельность как форма человеческой активности обеспечивает трансформацию субъекта, его мировосприятия и самосознания. Таким образом, деятельность является фундаментом деятельностного подхода.

Внедрение теории «обучение через деятельность» в образовательный процесс было инициировано американским исследователем Дж. Дьюи. Основные положения данной теории включают в себя:

- учет интересов обучающихся;
- обучение через развитие мышления и практические действия;
- познание и знание как результат преодоления трудностей;
- организация свободной творческой деятельности в сотрудничестве [15].

Деятельностный подход подробно раскрыт в работах Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и других ученых.

Исследователь Л.С. Выготский и его последователи доказали, что формирование личности происходит под воздействием процессов обучения

и воспитания, которые обязательно включают деятельностные формы и обладают соответствующим содержанием. Они отметили, что развитие определенной мотивации к учебной деятельности способствует усилению стремления к обучению [10].

В основе деятельностного подхода лежат следующие ключевые положения:

- организация учебного процесса на основе активной деятельности обучающихся, способствующая всестороннему и гармоничному развитию личности;

- субъект-субъектные отношения, акцентирующие равноправное сотрудничество между педагогом и обучающимся, где оба участника совместно участвуют в образовательной деятельности, формируя доверительные и продуктивные отношения;

- практическая значимость, доказывающая, что знания и умения формируются через практическое применение и решение задач, что обеспечивает прочную связь между теоретическим материалом и его реальным применением;

- развитие самостоятельности обучающегося, предполагающее активное участие в своем обучении, развитие критического мышления, способности к самоанализу и навыков саморегуляции [70].

Таким образом, деятельностный подход зарекомендовал себя как эффективная педагогическая стратегия, позволяющая не только активизировать познавательную деятельность обучающихся, но и целенаправленно формировать у них спектр ключевых умений – учебных, коммуникативных и личностных.

Деятельностный подход строится на нескольких основополагающих принципах:

- принцип активности, предполагающий включение обучающихся в процесс познания в качестве активных участников, что способствует их заинтересованности и повышению мотивации;
- принцип самостоятельности направлен на развитие умений принимать решения и находить пути решения учебных задач самостоятельно, что способствует формированию критического мышления;
- принцип взаимодействия подчёркивает значимость групповой работы и организации совместной деятельности, где обучающиеся учатся работать в команде, а также приобретают навыки коммуникации и аргументации;
- принцип целостности учитывает не только содержание знаний, но и способы их усвоения, что позволяет запустить процесс комплексного обучения.

Исходя из этих принципов, в рамках формирования коммуникативной компетенции деятельностный подход дал возможность создать условия для активного включения обучающихся в практику общения, стимулирования самостоятельного решения проблемных ситуаций, организации продуктивной совместной деятельности.

Ориентация на системный и деятельностный подходы дает нам возможность охарактеризовать разработанную авторскую систему в структурно-функциональном ключе, однако не позволяют определить компетентностную составляющую, что аргументирует целесообразность применения компетентностного подхода.

Изучению **компетентностного подхода** посвятили свои труды как отечественные (А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, В.Д. Шадриков, А.В. Хуторской и др.), так и зарубежные ученые и исследователи (Дж. Равен, Н. Хомский, К. Шнайдер и др.).

Основополагающие идеи компетентностного подхода, ключевым концептом которого выступает компетентность, изложены в «Стратегии

модернизации содержания общего образования». В соответствии с данным документом:

- компетентность – совокупность интеллектуальных и практических навыков, формируемых в процессе обучения;
- компетентность – единство знаний, умений, ценностных ориентаций и личностных качеств;
- компетентность – готовность обучающегося к применению приобретенных знаний, умений, опыта и моделей поведения в конкретных ситуациях и видах деятельности;
- компетентность – результат совместного воздействия школьного образования и окружающей среды [61].

Обобщая вышеизложенное можно отметить, что компетентностный подход переориентирует образовательный процесс с накопления знаний на формирование умения применять их на практике. Главный критерий успешности обучения – не объем усвоенной информации, а способность обучающегося действовать эффективно в нестандартных, проблемных ситуациях, используя полученные знания и умения как инструмент решения задач.

Опираясь на позицию С.Л. Троянской, мы определяем компетентностный подход как стратегию, определяющую целевую направленность образовательного процесса [63]. Его реализация ориентирована на конкретные результаты: овладение обучающимися ключевыми компетенциями, их успешную социализацию, осознанное самоопределение и раскрытие личностного потенциала. Такое понимание, с одной стороны, подчеркивает актуальность нашего исследования, с другой – выступает теоретическим фундаментом для конструирования авторской системы формирования коммуникативной компетенции.

Анализ исследований отечественных ученых позволяет выделить следующие базовые принципы компетентностного подхода:

- прогнозирование и целеполагание;
- самостоятельность в решении задач (опора на личный опыт);
- метапредметность;
- практико-ориентированность;
- самооценка результатов.

Таким образом, формирование коммуникативной компетенции мы определяем как целенаправленный, междисциплинарный и интегративный процесс организации учебной деятельности, обеспечивающий готовность и способность обучающегося к коммуникации на родном и иностранном языках.

Содержание коммуникативной компетенции раскрывается через её сложную, многокомпонентную структуру. Нами выделены три взаимосвязанных компонента коммуникативной компетенции в рамках компетентностного подхода: мотивационный, когнитивный и результативно-деятельностный. Содержательное наполнение компонентов исследуемой компетенции представлено в таблице 1.

Таблица 1 – Компоненты коммуникативной компетенции

Компоненты	Наполнение
Мотивационный	<ul style="list-style-type: none"> – потребность в успешной коммуникации; – потребность в получении знаний о культуре; – наличие таких личностных качеств как коммуникабельность, активность, открытость, толерантность.
Когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> – знания о языковых нормах и правилах (лексических, грамматических, синтаксических); – знания о реалиях своей культуры и культуры страны изучаемого языка; – знания этикетных норм общения.

Продолжение таблицы 1

Результативно-деятельностный	<ul style="list-style-type: none">– умение оперировать лексико-грамматическими и фонетическими средствами общения;– умение понимать чужие мысли и выражать собственные суждения в устной и письменной форме;– умение строить высказывание в соответствии с темой, целями и ситуацией общения;– умение прогнозировать возможные исходы речевого взаимодействия;– владение стратегиями речевого взаимодействия (поддержание и завершение диалога, аргументация, убеждение и др.).
-------------------------------------	---

Логика авторского определения, рассматривающего коммуникативную компетенцию как целостное образование, объединяющее знания, умения и личностные качества, позволяющие обучающимся преодолевать коммуникативные трудности путём выбора соответствующих стратегий, обуславливает следующий вывод: каждый из выделенных компонентов приобретает содержательную значимость только в системе их взаимосвязей.

Мотивационный компонент подразумевает создание позитивных установок. Мотивация обучающегося играет ключевую роль в развитии коммуникативной компетенции, поскольку побуждает его к активному участию в речевом взаимодействии, стремлению к успешной коммуникации и самосовершенствованию в процессе овладения языком. Особое значение приобретает интерес к культуре изучаемого языка, так как знание социокультурных норм и традиций способствует более глубокому пониманию коммуникативных ситуаций и адекватному выбору речевых средств.

В структуре мотивационного компонента особое место занимают коммуникативно-значимые личностные качества, формирование которых позволит подготовить обучающихся к активному иноязычному взаимодействию и минимизировать страх возникновения коммуникативных барьеров: коммуникабельность (выступает условием успешного

социального взаимодействия, обеспечивает готовность к жизни в социуме и продуктивную командную работу), открытость (готовность к диалогу), и активность (инициативность в общении), толерантность (готовность принять позицию собеседника и уважение к иной культуре).

Содержательное наполнение **КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА** коммуникативной компетенции составляет совокупность знаний, необходимых для эффективного коммуникативного взаимодействия. В его структуру входят: владение фонетическими, лексическими и грамматическими нормами изучаемого языка, обеспечивающими правильность оформления речи; осведомлённость о национально-культурной специфике речевого поведения, традициях, обычаях и правилах этикета, позволяющая адекватно строить общение в соответствии с контекстом ситуации; понимание закономерностей функционирования языковых единиц и речевых формул, их сочетаемости и ситуативной уместности; представления о вербальных и невербальных средствах общения, их роли в достижении взаимопонимания и интерпретации коммуникативных интенций собеседника. Интеграция этих знаний создает теоретический фундамент, позволяющий обучающемуся осознанно управлять процессом коммуникации и достигать взаимопонимания.

Таким образом, когнитивный компонент закладывает теоретическую базу для развития практических навыков общения и способствует успешной адаптации обучающихся к разнообразным ситуациям общения, в том числе с носителями языка.

Следующим важным компонентом в структуре исследуемой нами компетенции является **результативно-деятельностный компонент**. Данный компонент отвечает за практическое использование усвоенных знаний (лингвистических, грамматических, этнокультурных) в реальном общении. Его суть проявляется в способности обучающегося:

– понимать и эмоционально «проживать» коммуникативную ситуацию;

– выражать собственные мысли, аргументированные суждения и эмоциональные реакции как в устной, так и в письменной форме.

Результативно-деятельностный компонент является конечным звеном в структуре коммуникативной компетенции, трансформирующим теоретические знания в практическое речевое действие.

Подводя итог рассмотрению компетентностного подхода, следует подчеркнуть, что его реализация позволила нам:

- выявить компонентный состав компетенции;
- конкретизировать содержание каждого компонента;
- обозначить этапы формирования исследуемой компетенции.

Полученные в ходе анализа результаты применения системного, деятельностного и компетентностного подходов создают необходимую теоретико-методологическую базу для следующего этапа исследования – построения авторской системы формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств, к характеристике ее структурных блоков и выявлению педагогических условий ее эффективного функционирования.

1.2.2 Содержание системы формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств

Структурная организация коммуникативной компетенции в совокупности с теоретико-методологическим фундаментом, интегрирующим системный, деятельностный и компетентностный подходы, обуславливает возможность конструирования целостной педагогической системы.

Созданная нами авторская система формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств включает пять структурных блоков: нормативно-правовой, мотивационно-целевой, когнитивно-содержательный, организационно-деятельностный и

рефлексивно-оценочный. Рассмотрим подробнее содержание каждого из них.

В разработанной нами системе **нормативно-правовой блок** представлен совокупностью документов, задающих стратегические ориентиры и правовые рамки образовательного процесса. К ним относятся ФГОС СОО, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», определяющие требования к результатам обучения на уровне среднего общего образования. Интеграция компетентного подхода в российское образовательное пространство продиктована современными вызовами. Как отмечает И.А. Зимняя, определяющую роль здесь сыграли общеевропейские интеграционные процессы и глобализация экономики [21]. Добавим к этому, что трансформация образовательной парадигмы последних лет, характеризующаяся вариативностью и альтернативностью программ, лишь подтверждает целесообразность компетентного подхода на ступени среднего общего образования. Сформированная коммуникативная компетенция обеспечит обучающихся способностью к продуктивному взаимодействию с представителями разных культур и гибкой адаптацией в условиях постоянно развивающегося общества.

Таким образом, перечисленные выше причины не только обосновали актуальность исследования, но и непосредственно определили цель, сформулированную в рамках авторской системы формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств. В структуре этой системы нормативно-правовой блок выполняет управленческую функцию и функцию целеполагания, задавая тем самым вектор всему процессу формирования исследуемой компетенции.

Мотивационно-целевой блок системы направлен на диагностику уровня сформированности готовности обучающихся к коммуникативной деятельности, что позволяет определить исходные параметры для дальнейшего педагогического воздействия.

Для того чтобы инициировать осознанное отношение обучающегося к учебной активности и пробудить его интерес к иностранному языку, требуется воздействие на мотивационную сферу. Активизация познавательной деятельности выступает катализатором, преобразующим внешние импульсы во внутреннюю потребность овладения коммуникативной компетенцией.

Именно мотивационные компоненты придают личностный смысл усваиваемому знанию, определяют отношение обучающегося к учебной деятельности, ее содержанию, процессу и результатам. Выступая источником активности, мотивация направляет личность на познание явлений действительности, инициируя саму познавательную деятельность.

Согласно Е.П. Ильину, учебная мотивация может иметь различную основу: от когнитивной потребности в новых впечатлениях и осознания образовательной необходимости для жизненного и профессионального самоопределения до социальных стимулов – стремления к одобрению и удовлетворения самолюбия [23].

Анализ теоретических основ мотивации достижения выявляет зависимость степени включенности обучающегося в образовательный процесс от систематичности проживания ситуаций успеха, которые стимулируют развитие внутренней мотивации и познавательной активности. В методике преподавания иностранных языков это означает: чем чаще позитивные ожидания обучающегося совпадают с реальной ситуацией на уроке, тем выше его вовлеченность и мотивация.

В методике преподавания иностранных языков особое значение придается характеру взаимодействия «учитель – ученик». Конструктивный контакт, основанный на терпимости и поддерживающей позиции педагога, создает благоприятный психологический климат, необходимый для успешного овладения иностранным языком. Принципиально важным является отношение к ошибке: в контексте урока иностранного языка она интерпретируется не как индикатор неуспеха, а как естественный и

продуктивный этап языкового освоения, промежуточный шаг к достижению коммуникативной цели. Соблюдение данного условия критически значимо именно в ходе иноязычной коммуникации, поскольку специфика предмета сопряжена с риском возникновения языкового барьера, боязнью коммуникативной неудачи и страха быть непонятым.

Для повышения эффективности общения ключевыми личностными чертами выступают общительность, уважение к чужому мнению, способность понимать собеседника и умение адаптироваться в диалоге. Развитие этих черт в сочетании с сильным стремлением к продуктивному общению позволяет добиваться высоких результатов в коммуникативной деятельности.

В мотивационно-целевом блоке системы формирования исследуемой компетенции мы описываем последовательные этапы становления мотивов и потребностей:

- подготовительный этап: формирование и осознание мотивации к коммуникативной деятельности;
- формирующий этап: осознание значимости коммуникативной компетенции и потребности в ней в контексте учебно-познавательной и социальной деятельности;
- интериоризационный этап: закрепление мотива и потребности в осуществлении продуктивной коммуникации на основе требований коммуникативной этики, норм речевого поведения и ответственности за результат взаимодействия

Поскольку эффективность мотивационно-целевого блока детерминирована характером исходных потребностей и интересов обучающихся, возникает необходимость в подборе таких форм, методов и средств, обладающих потенциалом для актуализации и развития мотивационной сферы обучающихся. Совокупность отобранных нами педагогических инструментов представлена в таблице 2.

Таблица 2 – Формы, методы и средства реализации мотивационно-целевого блока системы

Формы	Методы	Средства
<ul style="list-style-type: none"> – фронтальная работа; – индивидуальная работа; – групповая работа; – парная работа. 	<ul style="list-style-type: none"> – тематическая дискуссия; – дидактическая игра; – обучение по станциям; – метод «Think-pair-share»; – метод коллажирования и др. 	<ul style="list-style-type: none"> – аутентичные видео- и аудиоматериалы (интервью, репортажи, видеоблог, фрагменты фильмов/сериалов, подкасты) – дидактические и наглядные материалы; – мультимедийные презентации.

Мотивационно-целевой блок пронизывает все блоки системы, так как мотивация формируется на протяжении всего процесса обучения. Связь мотивационного-целевого и когнитивно-содержательного блоков определяется тем, что высокий уровень мотивации побуждает обучающихся к углубленному изучению предмета и самостоятельному поиску дополнительной информации. Аналогичным образом объясняется связь мотивационно-целевого блока с организационно-деятельностным: мотивированные обучающиеся активнее включаются в коммуникативные задания, ролевые игры, просмотр и обсуждение видеоматериалов, а также другие формы интерактивного взаимодействия. Мотивационно-целевой блок также связан с рефлексивно-оценочным блоком, так как стремление к высоким результатам порождает потребность в постоянной самооценке, анализе достигнутого и коррекции дальнейших действий на основе осмысления допущенных ошибок.

Таким образом, мотивация выступает той самой искрой, которая запускает процесс формирования коммуникативной компетенции обучающихся. Реализованный в образовательном процессе мотивационно-целевой блок выполнял мотивационную и стимулирующую функции.

Поскольку мотивационно-целевой блок сам по себе, при отсутствии содержательного наполнения, не способен обеспечить достижение конечной цели – формирования коммуникативной компетенции у

обучающихся, возникает объективная потребность в **КОГНИТИВНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНОМ БЛОКЕ**. Его основная задача заключается в структурировании и систематизации предметного содержания, опирающегося на знания, умения и личностные качества обучающихся.

В соответствии с этим нами была разработана модульная программа, представленная ориентационно-теоретическим, эмпирически-направленным и проектно-синтезирующим модулями. Содержание вышеназванных модулей и методы, применяемые в рамках каждого из них, представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Модули формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств

Название модуля	Содержание модуля	Используемые методы
Ориентационно-теоретический	формирование представлений и знаний о коммуникативной компетенции и аудиовизуальных средствах обучения	беседа; круглый стол; демонстрация и др.
Эмпирически-направленный	накопление знаний коммуникативной направленности	просмотр тематических видеофрагментов; дидактическая игра; метод «Think-Pair-Share»; обучение по станциям и др.
Проектно-синтезирующий	применение в ситуации общения накопленных знаний с учетом личностных коммуникативно-важных качеств	создание видеоролика; проблемно-ситуативный метод; ролевая игра и др.

Ориентационно-теоретический модуль обеспечивает концептуальную основу формирования коммуникативной компетенции: у обучающихся формируются представления о коммуникативной компетенции, о потенциале аудиовизуальных средств как эффективного инструмента совершенствования речевой деятельности, а также происходит актуализация имеющегося багажа знаний, активизируется мотивационная сфера обучающихся, побуждающая их к коммуникативному

взаимодействию, и формируется познавательный интерес к освоению новых знаний.

Благодаря *эмпирически-направленному модулю* создаются условия, при которых теоретические знания, полученные обучающимися, активно используются в ситуациях реальной и моделируемой коммуникации (как устной, так и письменной). Параллельно с этим идет целенаправленное формирование личностных качеств, значимых для общения, и отработка практических умений, в совокупности обеспечивающих оптимизацию и повышение результативности коммуникативной деятельности.

Проектно-синтезирующий модуль интегрирует теоретические знания, накопленные в ходе обучения, отработанные практические навыки и умения и сформированные личностные качества в ситуациях спонтанного коммуникативного взаимодействия.

Разработанная модульная программа позволяет сбалансировать учебную нагрузку, делая процесс обучения мотивированным и продуктивным. Структура программы последовательно отражает этапы формирования коммуникативной компетенции – от осмысления через теорию к применению в практике и творческой реализации. При соответствующей модификации программа может быть реализована как во внеурочной деятельности, так и в рамках элективных курсов или интегрирована в уроки иностранного языка.

Таким образом, когнитивно-содержательный блок представляет собой важнейший структурный компонент, в котором концентрируются содержательные, целевые и инструментальные аспекты процесса формирования исследуемой компетенции. Именно здесь определяется, чему именно учить (отбор и структурирование предметного содержания), ради чего учить (конкретизация целевых установок) и с помощью каких средств учить (выбор методов, форм, средств). Данный блок реализует две ключевые функции: организационную, заключающуюся в последовательности и логике предъявления учебного материала,

обеспечивая его системное усвоение, и обучающую, направленную на передачу и усвоение необходимых знаний, формирование умений и развитие личностных качеств, составляющих основу коммуникативной компетенции.

Организационно-деятельностный блок ориентирован на трансформацию теоретических знаний и навыков в практические умения в реальных или смоделированных ситуациях коммуникативного взаимодействия. Данный блок позволяет последовательно осуществить все этапы формирования коммуникативной компетенции, содержание которых раскрыто в таблице 4.

Таблица 4 – Этапы формирования коммуникативной компетенции обучающихся и их содержание

№	Этап	Содержание этапа
1	Коммуникативная мотивация	формирование и укрепление личной ориентации на успех и субъектных отношений в процессе обучения
2	Накопление предметных и метапредметных знаний	расширение теоретической базы, необходимой для эффективного межкультурного взаимодействия (лингвистические, социокультурные, этикетные аспекты)
3	Формирование личностных качеств	развитие коммуникабельности, открытости, толерантности, инициативности, и лидерских качеств в иноязычной среде
4	Практическая реализация коммуникативной компетенции	тренировка и отработка полученных знаний посредством интерактивно-ситуативных заданий
5	Эффективное проявление сформированной коммуникативной компетенции	достижение успешной межкультурной коммуникации, применение коммуникативных навыков в реальных ситуациях общения

Соотнесение этапов становления коммуникативной компетенции с педагогической практикой позволяет выделить три взаимодополняющих вида деятельности, выступающих в качестве механизмов её развития:

– познавательная деятельность ориентирована на аккумуляцию предметных и метапредметных знаний, их трансформацию и последующую актуализацию в ситуациях

межкультурного общения (создание тематических коллажей и постеров, сравнительных таблиц и др.);

– коммуникативно-ориентированная деятельность направлена на погружение в интеракцию, отработка навыков в моделируемых ситуациях (демонстрация, метод проблемных ситуаций).

– рефлексивно-оценочная деятельность нацелена на осмысление и оценку совершенных коммуникативных действий, коррекцию поведения в ходе иноязычного взаимодействия (рефлексивные методы и др.).

Содержание компонентов коммуникативной компетенции, этапы их формирования, а также необходимые методы, средства и формы реализации коммуникативной деятельности отражены в таблице 5.

Таблица 5 – Содержание компонентов коммуникативной компетенции обучающихся и процессов их формирования

Компонент КК	Содержание компонента КК	Этап формирования КК	Коммуникативная деятельность	Используемые методы, средства, формы
Мотивационный	способность быть коммуникабельным, гибким, активным и открытым к взаимодействию, анализировать и оценивать свои поступки, корректировать результаты коммуникативной деятельности	этап формирования личностных качеств	познавательная	наблюдение, сравнительная таблица, тематический коллаж и др.
Когнитивный	знания функционирования единиц языка в речи и набора речевых формул, социокультурных правил	этап аккумуляции предметных и метапредметных знаний	коммуникативно-ориентированная	метод «Think-Pair-Share» на основе аудиовизуальных материалов; дидактическая игра; игра по станциям и др.

Продолжение таблицы 5

Результативно-деятельностный	умение адекватно сопоставлять коммуникативную задачу с речевыми возможностями, продуктивно использовать коммуникативные средства для достижения стратегических целей, предвидеть возможные варианты процесса общения	этап практической апробации и эффективного проявления	рефлексивно-оценочная	эссе; ролевая игра; метод «буктрейлинг»; метод кейсов и др.
------------------------------	--	---	-----------------------	---

Резюмируя вышеизложенное, организационно-деятельностный блок выступает тем звеном системы, где теоретические знания и сформированные качества преобразуются в реальные коммуникативные действия: у обучающихся закладываются поведенческие паттерны, развивается способность к гибкому выбору стратегий, адекватных конкретной ситуации общения, и формируется умение задействовать личностный потенциал для достижения успеха в межкультурном диалоге. Данный блок реализует следующие функции: деятельностную, организующую, развивающую и методическую.

Логическим завершением авторской системы выступает **рефлексивно-оценочный блок**, цель которого – верификация результативности нашего исследования. Данный блок обеспечивает диагностику, анализ, мониторинг и при необходимости коррекцию уровня сформированности исследуемой компетенции.

Базисом рефлексивно-оценочного блока выступает педагогическая диагностика, выполняющая связь с другими блоками и предполагающая следующие этапы мониторинга:

- организационный этап (подготовка, сбор данных);

- контрольно-аналитический этап (анализ, интерпретация полученных результатов и оценка уровня сформированности коммуникативной компетенции обучающихся);

- коррекционный этап (осуществление коррекционных мероприятий).

Диагностическая деятельность охватывает все блоки системы и включает два этапа:

- первичная диагностика (анализ мотивации и исходных потребностей обучающихся, их личностных качеств и готовность коммуникативному взаимодействию);

- итоговая диагностика (определение уровня сформированности коммуникативной компетенции обучающихся).

Эффективность внедрения авторской системы формирования коммуникативной компетенции с использованием аудиовизуальных средств обеспечивается соблюдением общих и специфических принципов.

К общим принципам относятся:

- принцип сознательности (И.Л. Бим, А.Н. Леонтьев, Л.В. Щерба): сопоставление родного и иностранного языков как основа для глубокого понимания их структурных закономерностей;

- принцип доступности (Л.В. Занков, К.Д. Ушинский): соответствие тематического материала возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся;

- принцип наглядности (Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци): опора на чувственное восприятие в обучении;

- принцип активности (Н.А. Бернштейн, С.Ю. Головин, А.Н. Леонтьев): позиционирование обучающегося как субъекта учебной деятельности, вовлечённого в продуктивную речевую деятельность, способного к постановке проблем, поиску решений и осознанному применению коммуникативных стратегий.

Перейдем к рассмотрению специфических принципов нашей авторской системы.

Принцип коммуникативной (речевой) направленности предполагает обучение через общение – активное включение обучающихся в реальные или моделируемые ситуации общения. Это означает, что обучение иностранному языку должно быть ориентировано на развитие всех четырёх видов речевой деятельности. При этом каждая учебная задача конструируется как коммуникативно значимая: обучающиеся не просто тренируют форму, а выражают собственное мнение, запрашивают информацию, аргументируют позицию, реагируют на высказывание партнёра или создают тексты с конкретной целью и адресатом.

Как отмечают ведущие методисты Е.И. Пассов и А.Н. Шапов, речевая направленность урока иностранного языка проявляется через речевой характер упражнений, мотивированность высказывания, коммуникативную ценность фраз и речевой характер урока в целом [37; 45]. Развивая эту мысль, можно утверждать, что коммуникативная направленность призвана стимулировать внутреннюю мотивацию обучающегося, формируя устойчивое желание использовать язык как инструмент взаимодействия и делая процесс овладения им осмысленным и успешным.

Практическая реализация этого принципа естественным образом ведёт к использованию интерактивных форм работы, таких как парные и групповые задания на основе аудио- или видеоконтента (обсуждение просмотренного эпизода, ролевая игра по смоделированной ситуации, совместный проект). В таких условиях обучающиеся проявляют речевую самостоятельность, учатся взаимодействовать, помогать и корректировать друг друга, выступая в роли как собеседников, так и наставников. Это создаёт психологически комфортную атмосферу, повышает степень свободы и личной вовлеченности каждого участника. Как справедливо указывает Е.Б. Быстрая, подобное взаимодействие даёт обучающимся

возможность применить на практике различные стратегии общения и определить степень их адекватности и успешности [7].

Принцип ситуативности лежащий в основе формирования коммуникативной компетенции, предполагает такую организацию учебного процесса, при которой изучение и отработка языковых средств происходят не изолированно, а в рамках тематически и коммуникативно значимых ситуаций, максимально приближённых к реальным условиям общения [28]. Такой принцип обеспечивает не только лучшее усвоение материала, но и развитие способности использовать язык как инструмент эффективного взаимодействия в различных жизненных контекстах.

В данном контексте особого внимания заслуживает точка зрения А.Н. Щукина, который акцентирует, что принцип ситуативности предполагает такую организацию учебного процесса, при котором ведение и закрепление учебного материала осуществляются не изолированно, а в контексте тематически и функционально целостных коммуникативных ситуаций [73].

Аналогичной позиции придерживается И.А. Зимняя, определяющая ситуативность как базовый принцип, при котором весь процесс обучения строится вокруг реальных или смоделированных ситуаций [22].

Конкретизируя практическую реализацию данного принципа, Л.В. Скалкин формулирует ключевые требования к учебным ситуациям, призванным стимулировать речевую активность обучающихся:

- мотивационная вовлеченность – ситуация должна вызывать интерес;
- опора на жизненный опыт обучающихся;
- лаконичность описания ситуации;
- учёт языковых возможностей обучающихся, обеспечивающий посильность и успешность коммуникации [55].

Интеграция аудиовизуальных средств обучения предоставляет уникальную возможность для реализации данного принципа. Они

позволяют создать динамичную, эмоционально насыщенную и визуально подкреплённую модель коммуникативной ситуации, которая отвечает всем перечисленным требованиям: вызывает интерес, связана с узнаваемыми контекстами, предъявляет задачу в сжатой форме и может быть адаптирована под разный уровень языковой подготовки.

Принцип иммерсивного характера деятельности обеспечивает полное погружение обучающихся в коммуникативную среду. Иммерсивность проявляется в динамичности, насыщенности учебного процесса, а также в ориентации на личностный опыт и эмоциональное вовлечение. Аудиовизуальные средства выступают мощным инструментом создания такой среды, моделируя реалистичные коммуникативные ситуации, в которых обучающиеся не просто наблюдают, а активно участвуют, интерпретируют, реагируют и взаимодействуют.

Иммерсивные технологии и их активное использование в образовательном процессе, как справедливо отмечают Л.А. Белова и Е.Б. Быстрой, позволяют обучающимся погрузиться в определенный контекст, способствуют созданию динамичной и увлекательной учебной среды, что, в свою очередь, повышает уровень вовлеченности обучающихся в процесс обучения [3].

Принцип иммерсивного характера деятельности выступает прямым следствием реализации деятельностного подхода: погружая обучающихся в активное взаимодействие, педагог стимулирует их познавательный поиск и творческую инициативу, предоставляя возможность самостоятельно находить решения в совместной работе. Это позволяет формировать коммуникативную компетенцию не только на содержательном, но и на эмоционально-чувственном уровне, развивая умения воспринимать и интерпретировать невербальные и контекстуальные сигналы [72].

Важным следствием иммерсивного подхода является трансформация роли педагога. Он перестаёт быть источником готовых знаний и превращается в фасилитатора: организует работу с аудиовизуальным

материалом, обеспечивает безопасную и поддерживающую атмосферу, в которой каждый обучающийся может проявить инициативу, высказать мнение и внести вклад в коллективную коммуникативную деятельность.

Таким образом, система формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств регламентирована нормативными документами, отраженными в нормативно-правовом блоке; построена на взаимодополняющей основе системного, деятельностного и компетентностного подходов; состоит из взаимосвязанных блоков (мотивационно-целевого, когнитивно-содержательного, организационно-деятельностного и рефлексивно-оценочного); функционирует с учётом базовых (сознательности, научности, доступности, наглядности, активности) и специфических (коммуникативной (речевой) направленности; ситуативности, иммерсивного характера) принципов.

Разработанная система характеризуется целевой ориентацией, целостностью, универсальностью, адаптивностью и вариативностью.

Успешность функционирования разработанной нами системы детерминируется совокупностью определенных педагогических условий, выявлению и характеристике которых посвящен следующий параграф нашего исследования.

Разработанная авторская система формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств представлена на рисунке 2.



Рисунок 2 – Система формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств

1.3 Педагогические условия функционирования системы формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств

Для успешного функционирования разработанной нами системы формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств требуется соблюдение комплекса специально подобранных педагогических условий.

Прежде чем перейти к содержательной характеристике педагогических условий, релевантных задачам нашего исследования, необходимо раскрыть само понятие «педагогического условия», широко представленное в научном дискурсе. Теоретический фундамент для его интерпретации заложен в работах В.И. Андреева, В.И. Загвязинского, Н.В. Ипполитовой, А.Я. Найна, Н.О. Яковлевой и других методистов и ученых.

Е.В. Яковлев и Н.О. Яковлева интерпретируют педагогические условия как систему организационных мер, повышающих результативность образовательного процесса [74].

В.И. Андреев трактует данное понятие как результат специально организованного отбора, разработки и применения содержания, методов и форм обучения, необходимых для достижения поставленных целей [1].

Разделяя позицию А.Я. Найна, мы определяем педагогические условия как комплекс объективных ресурсов содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, ориентированных на достижение образовательных целей. Они составляют основу результативности и развития любого педагогического процесса, включая внутренние и внешние факторы, определяющие динамику личностного роста и эффективность обучения [38].

Выделение комплекса педагогических условий продиктовано рядом факторов. Определяющее значение имеют требования к предметным результатам освоения образовательной программы среднего общего

образования, зафиксированные в ФГОС СОО [65]. Помимо этого, отбор условий обусловлен совокупностью возможностей образовательной среды (материально-технических, информационных), влияющих на личностный рост обучающихся и эффективность учебного процесса.

Мы учитывали следующие факторы при выявлении педагогических условий, обеспечивающих эффективное функционирование системы формирования исследуемой компетенции:

- современные тенденции образования;
- глобализационные вызовы в сфере межкультурной коммуникации;
- материально-технические и методические ресурсы обучения;
- педагогический опыт работы в образовательной организации;
- основные положения выбранных нами методологических подходов;
- особенности разработанной системы формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств;
- результаты, полученные в ходе констатирующего этапа эксперимента.

В ходе опытно-экспериментальной работы предстоит доказать объективность, достаточность и действенность выбранных педагогических условий. Для того чтобы разработанная нами система формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств могла функционировать эффективно, мы сочли необходимым реализовать комплекс следующих условий:

- создание аутентичной аудиовизуальной образовательной среды;
- педагогическая фасилитация процесса формирования коммуникативной компетенции;

– применение интерактивных методов обучения в процессе формирования коммуникативной компетенции.

Первое педагогическое условие – *создание аутентичной аудиовизуальной образовательной среды.*

В общем понимании «среда» – окружение. В толковом словаре русского языка (С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова) даётся следующее значение понятию «среда» – условия, благоприятные для существования, порождения чего-нибудь [62].

Идеи развития образовательной среды разрабатываются как в исследованиях отечественных психологов и педагогов (Г.А. Ковалев, В.П. Лебедева, А.Б. Орлов, В.А. Ясвин и др.), так и в зарубежной психологии (А. Бандура, К. Левин, К. Роджерс и др.).

В современной педагогике образовательная среда понимается как:

– пространство возможностей – совокупность условий, благоприятных для формирования способностей, интересов и ценностей обучающегося (А.М. Новиков, Л.И. Новикова) [40];

– среда коммуникативного взаимодействия – форма сотрудничества, которая через совместную деятельность способствует развитию субъект-субъектных отношений между обучающимися и педагогом, способствуя эффективному обмену опытом и развитию коммуникативных навыков (В.В. Рубцов) [53].

Данное условие предполагает целенаправленное моделирование в учебном процессе образовательной среды, максимально приближенной к реальным условиям использования иностранного языка. Это достигается через интеграцию аутентичных аудиовизуальных материалов.

Понятие аутентичности (греч. *authentikos* – «подлинный») в образовании подразумевает обращение к первоисточникам [42]. Следовательно, аутентичные материалы – это материалы, созданные носителями языка, отличительными признаками которых являются

естественность лексического наполнения и грамматических структур, ситуативная уместность используемых языковых единиц.

Ведущие методисты (И.Л. Бим, Е.И. Пассов) отмечают, что именно аутентичные материалы обеспечивают коммуникативную, образовательную и развивающую функции одновременно: они расширяют лингвокультурный кругозор, стимулируют интерес к языку и культуре, а также способствуют формированию критического мышления [4; 45].

К понятию «аутентичные материалы» стоит отнести аудио и аудиовизуальные материалы: подкасты, телепрограммы, рекламные ролики, новостные репортажи, видеоблоги, прогноз погоды, интервью, сериалы, фильмы и мультфильмы [18]. Использование на уроках аутентичных материалов представляется нам особенно ценным, поскольку демонстрируют живой современный иностранный язык и обеспечивают иллюзию нахождения в реальной среде страны изучаемого языка. Кроме того, одновременное вовлечение слухового и зрительного каналов восприятия активизирует различные виды памяти: образную, смысловую, эмоциональную и произвольную, что значительно облегчает понимание содержания и способствует более глубокому усвоению языкового материала.

Интеграция аутентичных аудиовизуальных материалов в образовательную среду активизирует когнитивную деятельность обучающихся: способствует глубокому осмыслению обсуждаемых тем, установлению содержательных связей с реальной жизнью и формированию представления о языке как о функциональном средстве социального взаимодействия.

Согласно Р.П. Мильруду и Е.В. Носоновичу, при отборе аутентичных аудиовизуальных материалов необходимо руководствоваться следующими критериями:

- учёт возрастных и речевых возможностей обучающихся;

- актуальность и информационная значимость содержания для целевой аудитории;
- способность материала вызвать эмоциональный отклик;
- естественность представленных ситуации, реалистичность персонажей и обстоятельств;
- желательно наличие воспитательного аспекта [43].

Таким образом, реализация первого педагогического условия – создание аутентичной аудиовизуальной образовательной среды – выступает ресурсной основой эффективной реализации авторской системы формирования коммуникативной компетенции с использованием аудиовизуальных средств. Данное условие обеспечивает комплексный дидактический и психолого-педагогический эффект:

- в когнитивной сфере: аудиовизуализация учебного материала, способствующая лучшему усвоению;
- в психологической сфере: погружение обучающихся в иммерсивную языковую среду; создание комфортной психологической атмосферы, способствующей раскрепощению обучающихся; снижение тревожности;
- в мотивационной сфере: повышение мотивации и интереса обучающихся к иностранному языку и эффективность его изучения;
- в коммуникативной сфере: стимулирование межличностного взаимодействия;
- в креативной сфере: стимуляция воображения; развитие креативного и творческого мышления.

Второе педагогическое условие – *педагогическая фасилитация процесса формирования коммуникативной компетенции.*

В современной образовательной парадигме особую актуальность приобретают подходы, направленные на создание психологически комфортной и стимулирующей среды. Одним из таких подходов является

педагогическая фасилитация, выступающая в качестве ключевого условия для раскрытия потенциала обучающихся.

Этимологически термин «фасилитация» (от англ. facilitation – облегчение, содействие, помощь) был введён в научный оборот представителем гуманистической психологии Карлом Роджерсом [52]. В педагогическом контексте К. Роджерс рассматривал фасилитацию как процесс целенаправленного стимулирования, инициирования и оказания позитивного влияния на обучающихся. К. Роджерс выделил три базовых условия для осуществления фасилитации:

- конгруэнтность – искренность педагога, способность быть личностью в отношениях с обучающимися;
- доверие – признание безусловной ценности обучающегося как личности, заслуживающей уважения и доверия;
- эмпатийное слушание – способность воспринимать внутренний мир обучающегося, понимать его реакции и переживания «изнутри» [52].

Таким образом, педагогическая фасилитация в понимании К. Роджерса – это процесс создания атмосферы психологической поддержки и безопасности, которая способствует повышению мотивации, ответственности, креативности и, в конечном итоге, личностному росту обучающихся.

В отечественной педагогике проблема педагогической фасилитации получила развитие в трудах Р.С. Димухаметова, И.В. Жижинной, А.А. Майера, Р.В. Овчаровой, А.Б. Орлова, С.Я. Ромашиной, О.Н. Шахматовой и других исследователей. Анализ их работ позволяет выделить два основных подхода к трактовке данного понятия. Первый подход рассматривает фасилитацию как форму коммуникации, процесс взаимодействия, направленный на облегчение учебной деятельности. Вторым подходом в свою очередь акцентирует внимание на фасилитации как на значимом личностном и профессиональном качестве педагога. Несмотря на различия в акцентах, оба подхода объединяет понимание педагогической

фасилитации как профессионально организованного межличностного взаимодействия всех участников, в ходе которого достигается не только повышение продуктивности обучения, но и личностный рост обучающихся.

Ключевым агентом данного процесса выступает педагог-фасилитатор. Педагог, принимающий эту роль, переходит от функции транслятора знаний к функции организатора, модератора и вдохновителя групповой и индивидуальной коммуникации [49]. Его задачи включают:

- организацию продуктивной групповой работы и поддержание её динамики;
- выстраивание доброжелательной и безоценочной коммуникативной среды;
- помощь в реализации личностного потенциала каждого обучающегося;
- содействие самоорганизации учебного коллектива.

Важнейшая составляющая фасилитации – контакт внутри группы, за создание которого ответственен педагог [14]. Задача «увидеть и услышать каждого» становится центральной, которая реализуется через совместное введение и соблюдение правил: уважение к говорящему, запрет на осуждение или высмеивание.

Таким образом, успешная реализация данного педагогического условия обеспечивает эффективное формирование коммуникативной компетенции. Благодаря созданию атмосферы доверия, безоценочности и эмпатического взаимодействия, обучающиеся получают возможность не только осваивать языковые и речевые средства, но и развивать способность к конструктивному диалогу, активному слушанию, сотрудничеству и самовыражению в разнообразных ситуациях общения.

Третье педагогическое условие – *применение интерактивных методов обучения в процессе формирования коммуникативной компетенции.*

Слово «интерактивный» происходит от английского «interact» (взаимодействовать) [16]. В основе понятия «интерактивный метод» лежит понятие совместного действия. Речь идет о методах, которые превращают обучающихся из пассивных слушателей в активных участников процесса. Их задача – не просто усвоить материал, а постоянно обмениваться им с окружающими, обсуждать и применять. В отличие от классических занятий, здесь педагог не является единственным источником знаний; основная работа строится в парах или микрогруппах. Такой подход гарантирует, что каждый включен в работу и вносит свою лепту в общий результат.

Интерактивные методы строятся на принципах активности, взаимодействия, опоре на групповой опыт, систематической обратной связи. В такой образовательной среде формируется атмосфера открытого диалога, аргументы участников признаются равными, знания накапливаются совместно, а взаимоконтроль и самооценка становятся естественной частью процесса [29].

Изучением интерактивных методов занимались многие ученые, методисты и лингвисты: Ш.А. Амонашвили, В.А. Сухомлинский, А.В. Хуторской, В.Ф. Шаталов, E. Ralf, M. Lustig, J. Koester и другие. Проанализировав работы ученых, мы убедились, что интерактивные методы способствуют повышению мотивации и интереса к иностранному языку, формированию коммуникативной коммуникации, критического мышления, эмпатии и толерантности.

Как справедливо отмечает М.Г. Заседателева, мотивация обучающихся будет повышаться, если на занятиях по иностранному языку применять такие формы социальные взаимодействия, как парную и групповую работу, а также задания, направленные на активизацию деятельности обучающихся [20].

Ключевыми и наиболее распространёнными интерактивными методами являются:

- ролевая игра – метод, при котором участники погружаются в смоделированную ситуацию, принимая на себя определённые роли с различными полномочиями, интересами и задачами;
- дискуссия – организованное обсуждение спорного вопроса или проблемы;
- мозговой штурм – группа генерирует идеи для решения проблемы или задачи, анализирует их и отбирает самые эффективные;
- метод кейсов – анализ конкретной практической ситуации, как правило, сложной, неоднозначной и не имеющей единственно верного решения;
- метод обучения по станциям – это форма работы обучающихся, при помощи которой закрепляется, совершенствуется, углубляется иноязычный материал;
- метод проектов – метод, при котором обучающиеся самостоятельно планируют, исследуют и реализуют практически значимый продукт в течение определённого времени [13; 51].

Наиболее высокая эффективность интерактивных методов в развитии коммуникативной компетенции достигается в синергии с первым педагогическим условием – с созданием аутентичной аудиовизуальной образовательной среды, ключевым компонентом которого выступают аудиовизуальные средства. Их использование позволяет смоделировать реальные условия иноязычного общения, обеспечивая доступ к живой речи, невербальным сигналам, культурным контекстам и повседневным коммуникативным практикам.

В завершении рассмотрения данного педагогического условия, обобщим его основные характеристики:

- деятельностная направленность;
- повышение мотивации и личной вовлеченности;
- социальное взаимодействие;

- проблемно-ориентированная направленность;
- формирование коммуникативной компетенции;
- опора на принципы равноправия, открытости и обратной связи.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что эффективность выявленного комплекса педагогических условий – создание аутентичной аудиовизуальной образовательной среды; педагогическая фасилитация процесса формирования коммуникативной компетенции; применение интерактивных методов обучения в процессе формирования коммуникативной компетенции – достигается исключительно в случае их применения в тесной взаимосвязи друг с другом.

Выводы по главе 1

1. Актуальность данного исследования обусловлена несколькими ключевыми аспектами, отражающими потребности формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств:

- методика преподавания должна быть переориентирована на формирование коммуникативно-активной личности, способной к конструктивному диалогу, что отвечает современным требованиям ФГОС СОО;
- повышение качества освоения образовательной программы достигается через внедрение аудиовизуальных средств как инструмента организации учебной коммуникации в рамках компетентностного подхода;
- потребность в разработке теоретико-методологических основ процесса формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств;
- необходимость создания практического и диагностического инструментария, обеспечивающего формирование исследуемой компетенции.

2. Понятийный аппарат исследуемой нами проблемы включает следующие основные термины:

– **формирование** – целенаправленный процесс по созданию необходимых внутренних и внешних условий для осуществления конкретной деятельности;

– **компетенция** – система знаний, умений и личностных качеств, оперирование которыми позволяет успешно реализовывать образовательную деятельность;

– **коммуникация** – адекватное взаимодействие партнеров по общению, основанное на взаимопонимании и принятии позиций друг друга вне зависимости от принадлежности к определенной культуре;

– **коммуникативная компетенция** – система знаний, умений и личностных качеств, способствующая достижению продуктивного взаимодействия в процессе общения, базирующаяся на взаимопонимании и принятии мнений собеседников вне зависимости от их культурных различий;

– **обучающиеся** – лица, осваивающие образовательную программу среднего общего образования;

– **аудиовизуальные средства** – технические средства, используемые в образовательном процессе для передачи информации посредством одновременного воздействия на зрительный и слуховой анализаторы обучающихся, с целью повышения эффективности усвоения учебного материала и активизации познавательной деятельности;

– **формирование коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств** – целенаправленный процесс, в котором аудиовизуальный материал выступает основным средством и содержательной основой для создания системы знаний, умений, личностных качеств, необходимой обучающимся для эффективного восприятия, интерпретации и продуктивного

использования речевых и невербальных средств в различных коммуникативных ситуациях.

3. Для разработки системы формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств были выбраны системный, деятельностный и компетентностный методологические подходы. С целью выявления структурно-компонентных взаимосвязей мы обратились к системному подходу. Деятельностный подход позволил наполнить систему деятельностным содержанием. Для компонентно-содержательного наполнения коммуникативной компетенции обучающихся и эффективной организации образовательного процесса мы обратились к компетентностному подходу.

4. Система формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств, состоящая из следующих блоков: нормативно-правового, мотивационно-целевого, когнитивно-содержательного, организационно-деятельностного и рефлексивно-оценочного, реализуется на основе общих (целостности, сознательности, научности, доступности, наглядности, активности) и специфических (коммуникативной (речевой) направленности, ситуативности, иммерсивного характера деятельности) принципов.

5. Выявлен комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективность функционирования авторской системы формирования коммуникативной компетенции с использованием аудиовизуальных средств, включающий: создание аутентичной аудиовизуальной образовательной среды, педагогическая фасилитация процесса формирования коммуникативной компетенции, применение интерактивных методов обучения в процессе формирования коммуникативной компетенции.

Создание аутентичной аудиовизуальной образовательной среды в контексте использования аудиовизуальных средств трансформирует учебный процесс, приближая его к реальной коммуникативной практике,

обеспечивая погружение в языковую и культурную реальность, стимулируя мотивацию к общению, развивая социокультурную осведомлённость и формируя у обучающихся готовность к межкультурному взаимодействию.

Педагогическая фасилитация как стратегия сопровождения процесса формирования коммуникативной компетенции предполагает переход к субъект-субъектному, партнёрскому взаимодействию. Этот переход строится на демократических принципах, где педагог выступает не транслятором готовых знаний, а организатором условий, стимулирующих речевую деятельность обучающихся. Ключевыми механизмами фасилитации в данном контексте выступают: во-первых, целенаправленная работа по усилению мотивации к общению; во-вторых, последовательная передача обучающимся части ответственности и полномочий; в-третьих, культивирование самостоятельности и активности как базовых условий для формирования коммуникативной компетенции.

Применение интерактивных методов обучения в процессе формирования коммуникативной компетенции предполагает целенаправленную интеграцию динамичных, совместных и рефлексивных форм учебной деятельности, опирающихся на аутентичные аудиовизуальные материалы, способствующих минимизации страха языкового барьера, побуждающих к обдумыванию проблемных ситуаций и принятию решений, умению слушать и строить собственные высказывания на иностранном языке.

Эффективность решения проблемы формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств в рамках разработанной нами авторской системы напрямую зависит от соблюдения выбранных педагогических условий.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ

2.1 Цель, задачи и организация опытно-экспериментальной работы по формированию коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств

Первая глава диссертационного исследования посвящена рассмотрению состояния проблемы формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств, разработке системы ее формирования, выявлению комплекса педагогических условий ее эффективного функционирования. В подтверждение научной истинности выдвинутых нами теоретических положений требуется проведение практической апробации.

В этой связи нами был проведен педагогический эксперимент в МАОУ «Гимназии №96 г. Челябинска» в период с 2023 по 2026 года.

Цель: апробация разработанной авторской системы и педагогических условий её эффективного функционирования.

В соответствие с целью эксперимента были сформулированы следующие основные **задачи педагогического эксперимента:**

- 1) разработать критерии и показатели определения уровней сформированности исследуемой компетенции обучающихся;
- 2) объективно определить текущее состояние уровня сформированности исследуемой компетенции обучающихся;
- 3) апробировать систему формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств и диагностировать влияние комплекса педагогических условий на эффективность ее функционирования;

4) систематизировать полученные результаты.

Апробация разработанной нами системы формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств проводилась в естественных условиях образовательного процесса и включала следующие этапы:

1. подготовительный;
2. констатирующий;
3. формирующий;
4. итоговый.

Рассмотрим основные задачи выявленных этапов, представленные в таблице 6.

Таблица 6 – Этапы экспериментальной работы по апробации системы формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств

Название этапа	Задачи этапа
Подготовительный	определение цели, задач, формирование плана экспериментальной работы, выявление критериально-диагностического аппарата уровня сформированности коммуникативной компетенции обучающихся, отбор участников экспериментальной и контрольной групп
Констатирующий	выявление уровня сформированности коммуникативной компетенции обучающихся в рамках входного контроля исследования
Формирующий	внедрение разработанной нами системы формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств и реализация комплекса педагогических условий ее эффективного функционирования;

Продолжение таблицы 6

Итоговый	проведение итогового контроля диагностического исследования, оценка уровня сформированности коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств после реализации системы и педагогических условий ее функционирования; формулирование выводов об эффективности влияния системы и педагогических условий ее функционирования на формирование коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств.
----------	--

Таким образом, при проведении каждого этапа эксперимента мы уделяли внимание планированию, реализации в учебном процессе, фиксации результатов и их объективному анализу. Мы использовали следующие методы для достижения цели нашей экспериментальной работы:

- эмпирические: констатирующий и формирующий эксперимент; педагогическое наблюдение; тестирование; анкетирование;
- статистические методы обработки научных данных.

Поскольку образовательный процесс отличается сложностью и многофункциональностью, исследование требует комплексного методического подхода. Гибкое сочетание взаимодополняющих методов показало свою эффективность, что позволило успешно апробировать авторскую систему формирования коммуникативной компетенции с использованием аудиовизуальных средств и определить уровень сформированности исследуемой компетенции на всех этапах эксперимента.

Экспериментальная работа осуществлялась на базе МАОУ «Гимназии № 96 г. Челябинска». В эксперименте приняло участие 19 обучающихся 10-ого класса. На подготовительном этапе эксперимента было сформировано 2 группы: экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ).

В рамках подготовительного этапа экспериментальной работы мы изучили процесс становления и развития исследуемой проблемы в теории и практике образования; провели анализ нормативных документов (учебных

планов и рабочей программы по предмету «Немецкий язык»); поставили цель и сформулировали задачи эксперимента; разработали критериальный аппарат для определения уровня сформированности коммуникативной компетенции с использованием аудиовизуальных средств.

Для дальнейшего анализа необходимо уточнить содержание понятий «критерий» и «уровень», теоретическое обоснование которых представлено в трудах Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, В.И. Загвязинского и других исследователей.

С позиции С.Л. Мельникова, критерий – это мерило, позволяющее через показатели оценивать образовательные явления [36].

П.Я. Гальперин и В.А. Сластенин акцентировали внимание на разработке критериев, которые способствуют повышению эффективности образовательного процесса в различных учреждениях [12; 57].

А.М. Новиков обращает внимание на то, что создание критериально-диагностического аппарата подчиняется определенным требованиям: критерии должны отличаться нейтральностью, объективностью и валидностью [40].

Опираясь на научные работы, можно утверждать: система критериев необходима для выстраивания эффективной педагогической работы и получения объективных результатов. Критерий выполняет функцию условного измерителя, позволяющего диагностировать состояние изучаемого явления. При определении уровня сформированности коммуникативной компетенции особенно важно, чтобы сами обучающиеся могли сверять свои результаты с заданными критериями, проводить рефлексию и при необходимости корректировать свои действия, опираясь на четкие содержательные ориентиры.

В рамках нашего исследования для определения уровня сформированности компонентов коммуникативной компетенции обучающихся мы выделяем следующие критерии, содержание которых представлено в таблице 7.

Таблица 7 – Критерии определения уровня сформированности компонентов коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств

№	Критерий	Содержание критерия
1	Мотивационно-личностный критерий	характеризует осознание обучающимся значимости коммуникативной компетенции для успешного взаимодействия, формирование мотивов и личностных качеств, обеспечивающих корректное построение общения
2	Когнитивно-аккумулирующий критерий	определяет объем усвоенных лингвистических и грамматических знаний, владение социокультурными нормами и правилами этикета, понимание механизмов функционирования языковых единиц, речевых формул, а также вербальных и невербальных средств коммуникации с учетом специфики изучаемого языка
3	Результативно-генерирующий критерий	отражает способность соотносить коммуникативную задачу с речевыми возможностями, применять лингвистические, грамматические и этнокультурные знания на практике, выбирать адекватные стратегии речевого поведения в зависимости от ситуации и эффективно ориентироваться в различных коммуникативных контекстах

Оценка степени сформированности коммуникативной компетенции обучающихся будет осуществляться при определении уровня сформированности каждого из ее компонентов.

Существуют различные классификации для определения уровней сформированности той или иной компетенции. Наиболее традиционной и широко применяемой остается трехуровневая градация: низкий, средний, высокий уровни. Ключевой маркер высокого уровня – активная вовлеченность обучающегося, подкреплённая внутренней мотивацией и полным отсутствием пассивности. Достижение этого уровня равнозначно успешному освоению образовательной программы.

И.Л. Бим расширяет традиционную трехуровневую шкалу до шести ступеней: начальный, средний, продвинутый, высокий (в контексте российской школьной системы), профессионально достаточный и высокий уровень, приближенный к компетенции носителя языка [4].

Руководствуясь целью опытно-экспериментальной работы и обобщив рассмотренные классификации, мы сочли целесообразным остановиться на трёхуровневой шкале диагностики уровня сформированности коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств: высокий, средний и низкий уровни.

Критериально-уровневая характеристика сформированности коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств представлена в таблице 8.

Таблица 8 – Критериально-уровневая характеристика сформированности коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств

№	Критерии	Показатели	Уровни		
			Низкий	Средний	Высокий
1	мотивационно-личностный	осознание значимости эффективного коммуникативного взаимодействия	отсутствие осознания значимости эффективного коммуникативного взаимодействия	недостаточное осознание значимости эффективного коммуникативного взаимодействия	полное осознание значимости эффективного коммуникативного взаимодействия
		создание мотивов к осуществлению успешного диалога	низкая степень мотивации осуществления коммуникативной деятельности	недостаточная степень мотивации при наличии общего интереса к осуществлению коммуникативной деятельности	высокая степень мотивации и заинтересованности в осуществлении эффективной коммуникативной деятельности
		проявление коммуникативно-значимых личностных качеств	низкая степень проявления коммуникативно-значимых личностных качеств	частичное проявление коммуникативно-значимых личностных качеств	устойчивое проявление коммуникативно-значимых личностных качеств

Продолжение таблицы 8

2	когнитивно-аккумулирующий	степень знаний лексических структурных элементов языка; речеорганизующих формул; невербальных элементов коммуникативного поведения (междометия, восклицания); грамматических структур языка; национально-культурных особенностей языковых явлений	отсутствие системных знаний в области коммуникативной компетенции: поиск альтернативных вариантов замены слова только при помощи словаря; низкий уровень знания этнокультурных особенностей	недостаточно глубокие знания в области коммуникативной компетенции: частичное знание лексических и грамматических вариаций заполнения лакун в ходе коммуникативного взаимодействия;	наличие системных знаний лингвистических и этнокультурных особенностей и этикета, правил, объективного функционирования единиц языка; правил корректного построения грамматических и лексических интерпретаций
---	---------------------------	---	---	---	--

Продолжение таблицы 8

3	результативно-генерирующий	оперирование лингвистическими и этнокультурными знаниями и их корректное применение в условиях коммуникативного затруднения	невозможность успешного применения на практике коммуникативных умений из-за недостатка лингвистических и грамматических формул в коммуникативном арсенале	развитая способность активно осуществлять коммуникативную деятельность на иностранном языке, недостаточное ориентирование в коммуникативных ситуациях, не всегда корректный подбор речевого поведения, наличие коммуникативных затруднений	владение умениями адекватно сопоставлять коммуникативную задачу с речевыми возможностями; использовать и интерпретировать формы слов и их значения; ориентироваться в той или иной обстановке общения; находить целесообразные стратегические ходы без возникновения языкового барьера
---	----------------------------	---	---	--	--

С целью определения уровня сформированности коммуникативной компетенции обучающихся на подготовительном этапе нами были выбраны 19 обучающихся 10 класса МАОУ «Гимназия №96 г. Челябинска».

Анализ уровня сформированности коммуникативной компетенции по *мотивационно-личностному критерию* основывался на результатах применения следующих методов: диагностика уровня мотивации О.А. Минеевой и М.С. Ляшенко; диагностика направленности мотивации изучения предмета у обучающихся Т.Д. Дубовицкой, диагностика мотивации на успех Т. Элерса.

В рамках исследования для определения уровня мотивации обучающихся к овладению немецким языком как средством общения мы разработали тестовый блок, включающий вопросы и возможные варианты ответов к ним, представленные в таблице 9.

Таблица 9 – Тестовый блок вопросов для определения уровня мотивации обучающихся к овладению немецким языком как средством общения

№п/п	Вопрос	Варианты ответа
1.	Уверенно ли ты себя чувствуешь при общении на немецком языке?	а) да б) нет в) сомневаюсь
2.	Пробуждают ли аудиовизуальные средства у тебя желание говорить на немецком языке?	а) да б) нет в) сомневаюсь
3.	Как ты полагаешь, использование аудиовизуальных средств на уроках иностранного языка будет способствовать формированию коммуникативных умений?	а) да б) нет в) сомневаюсь
4.	Важно ли владеть коммуникативной компетенцией для успешного межкультурного взаимодействия?	а) да б) нет в) сомневаюсь
5.	Хотел бы ты владеть коммуникативной компетенцией?	а) да б) нет в) сомневаюсь

Результаты, полученные по окончании тестирования обучающихся 10 классов, приведены в диаграмме на рисунке 3.

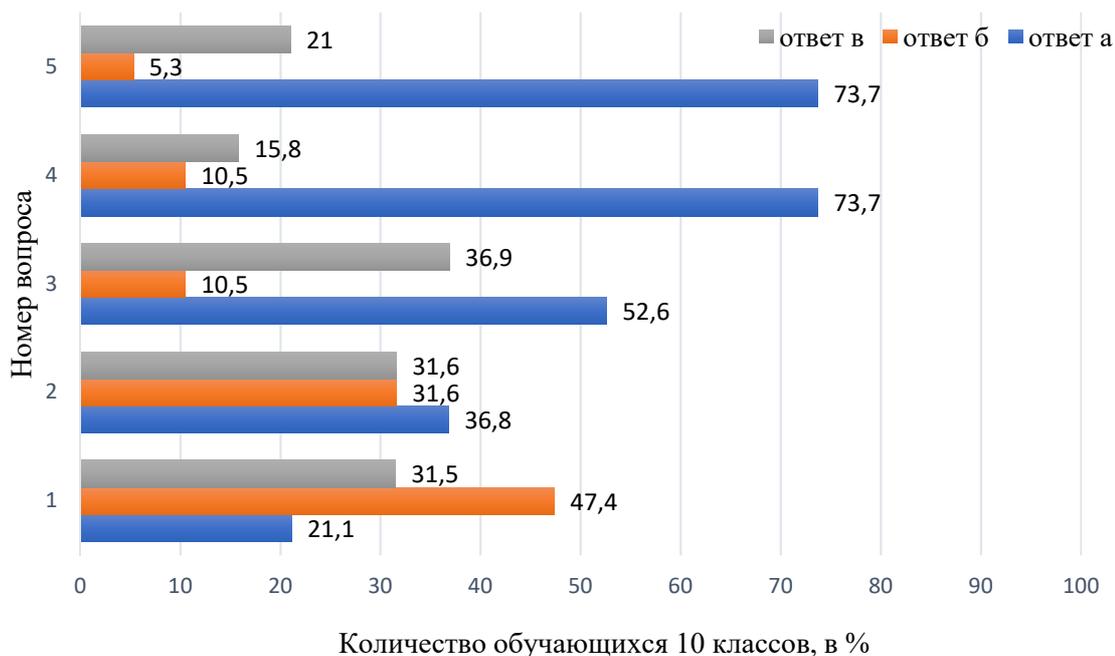


Рисунок 3 – Результаты тестирования уровня мотивации обучающихся к овладению немецким языком как средством общения

По результатам тестирования мы пришли к выводу, что при осознании важности коммуникативной компетенции для межкультурного общения у значительной части обучающихся наблюдается неуверенность в ситуациях иноязычного общения. Однако они положительно относятся к формированию коммуникативной компетенции и заинтересованы в совершенствовании своих знаний, умений и навыков. Данное противоречие актуализирует задачу поиска эффективных педагогических средств и создания в учебном процессе условий, снижающих коммуникативный барьер и обеспечивающих формированию коммуникативных умений.

На основе вышеизложенных методов определения уровня сформированности мотивационного компонента коммуникативной компетенции по мотивационно-личностному критерию мы получили результаты, представленные в таблице 10.

Таблица 10 – Характеристика уровней сформированности мотивационного компонента коммуникативной компетенции на констатирующем этапе эксперимента (мотивационно-личностный критерий)

Группа	Количество обучающихся	Уровни					
		низкий		средний		высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
ЭГ	10	3	30,0	6	60,0	1	10,0
КГ	9	2	22,2	6	66,6	1	11,1

В качестве второго критерия, позволяющего диагностировать уровень сформированности исследуемой компетенции, выступил *когнитивно-аккумулятивный*. На данном этапе педагогического исследования применялись такие методы, как беседа, тестирование, анализ продуктов учебной деятельности, практические задания с использованием аудиовизуального материала и др.

Также было применено авторское тестирование с целью определения уровня сформированности исследуемой компетенции. Авторское тестирование представлено в приложении 1.

Для оценивания данного тестирования мы разработали следующие критерии:

- работа выполнена на 90% и выше – оценка «5»;
- работа выполнена от 75% до 89% – оценка «4»;
- работа выполнена от 50% до 74% – оценка «3»;
- работа выполнена менее 50% – оценка «2».

Оценки за тестирование для определения уровня сформированности когнитивного компонента коммуникативной компетенции по когнитивно-аккумулятивному критерию, проведенное на констатирующем этапе эксперимента в экспериментальной и контрольной группах, представлены в таблице 11.

Таблица 11 – Результаты тестирования уровня сформированности коммуникативной компетенции обучающихся (когнитивно-аккумулятивный критерий)

Экспериментальная группа		Контрольная группа	
Обучающийся	Оценка	Обучающийся	Оценка
1. Тимур Б.	4	1. Елизавета Б.	4
2. Тимофей Б.	3	2. Мария В.	4
3. Сергей Г.	5	3. Маргарита Г.	4
4. Юлия И.	4	4. Анастасия Д.	4
5. Вероника И.	3	5. Софья Н.	5
6. Елена Л.	4	6. Софья Р	5
7. Дарья П.	3	7. Артем Р.	3
8. Мария П.	5	8. Андрей Т.	3
9. Лана Т.	4	9. София Ш.	5
10. Светлана Ш	4		

Оценки распределялись и соотносились с уровнями сформированности коммуникативной компетенции: оценки «2» и «3» соответствовали низкому уровню, оценка «4» – среднему, а оценка «5» – высокому.

В результате тестирования обучающиеся показали недостаточно глубокие знания, это проявляется в затруднениях с грамматическим и лексическим оформлением высказываний. Характеристика уровней сформированности когнитивного компонента коммуникативной компетенции обучающихся на констатирующем этапе эксперимента (когнитивно-аккумулятивный критерий) представлена в таблице 12.

Таблица 12 – Характеристика уровней сформированности когнитивного компонента коммуникативной компетенции обучающихся на констатирующем этапе эксперимента (когнитивно-аккумулирующий критерий)

Группа	Количество обучающихся	Уровни					
		низкий		средний		высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
ЭГ	10	3	30,0	5	50,0	2	20,0
КГ	9	2	22,2	4	44,4	3	33,3

С помощью *результативно-генерирующего критерия* оценивалось, насколько успешно обучающийся способен решать практические коммуникативные задачи, а именно умение соотносить коммуникативную задачу и речевые возможности; способность грамотно употреблять и правильно интерпретировать грамматические формы слов и их лексические значения; готовность свободно ориентироваться в различных контекстах и обстоятельствах общения, выбирая уместные стратегии речевого поведения. При помощи *результативно-генерирующего критерия* оценивались тестирование, метод проблемных ситуаций, игры по станциям, анализ продуктов учебной деятельности, практические задания с использованием аудиовизуальных материалов и др.

Мы разработали задание на составление диалога в парах, в котором обучающийся должны были обсудить несколько вопросов:

- Диалог №1. Wo verbringst du gern deine Ferien und warum?
- Диалог №2. Wohin reisen die Russen am liebsten und warum?

Для оценивания задания на определение умений диалогической речи нами были разработаны критерии, представленные в Приложении 2.

Уровень сформированности умений диалогической речи оценивался согласно трем критериям (решение коммуникативной задачи (К1); взаимодействие (К2); языковое оформление (К3)), за полное соответствие которым можно получить максимально 3 балла. В общем, за все критерии можно получить 9 баллов. При получении 0 баллов по критерию «Решение

коммуникативной задачи» выполнение всего задания оценивается 0 баллов. Полученные баллы за все критерии переводились в 5-балльную систему следующим образом:

- набрано 8-9 баллов – оценка «5»;
- набрано 6-7 баллов – оценка «4»;
- набрано от 5-4 баллов – оценка «3»;
- набрано менее 4 баллов – оценка «2».

В таблице 13 представлены оценки обучающихся за диалог для определения уровня сформированности коммуникативной компетенции по результативно-генерирующему критерию на констатирующем этапе эксперимента.

Таблица 13 – Результаты тестирования уровня сформированности коммуникативной компетенции обучающихся на констатирующем этапе эксперимента (результативно-генерирующий критерий)

Экспериментальная группа		Контрольная группа	
Обучающийся	Оценка	Обучающийся	Оценка
1. Тимур Б.	5	1. Елизавета Б.	4
2. Тимофей Б.	3	2. Мария В.	5
3. Сергей Г.	4	3. Маргарита Г.	4
4. Юлия И.	4	4. Анастасия Д.	4
5. Вероника И.	3	5. Софья Н.	5
6. Елена Л.	4	6. Софья Р	5
7. Дарья П.	3	7. Артем Р.	3
8. Мария П.	5	8. Андрей Т.	3
9. Лана Т.	5	9. София Ш.	5
10. Светлана Ш	4		

По результатам применения вышеперечисленных методик в соответствии с результативно-генерирующим критерием в таблице 14 представлены характеристики уровней сформированности результативно-деятельностного компонента коммуникативной компетенции.

Таблица 14 – Характеристика уровней сформированности результативно-деятельностного компонента коммуникативной компетенции обучающихся на констатирующем этапе эксперимента (результативно-генерирующий критерий)

Группа	Количество обучающихся	Уровни					
		низкий		средний		высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
ЭГ	10	3	30,0	4	40,0	3	30,0
КГ	9	2	22,2	3	33,3	4	44,4

Суммируя данные, полученные в ходе выполнения тестирования и диагностических заданий на констатирующем этапе эксперимента, мы можем составить целостное представление об уровне сформированности коммуникативной компетенции у десятиклассников до начала формирующего этапа. На рисунке 4 в виде диаграммы приведены результаты уровня сформированности коммуникативной компетенции в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе эксперимента.

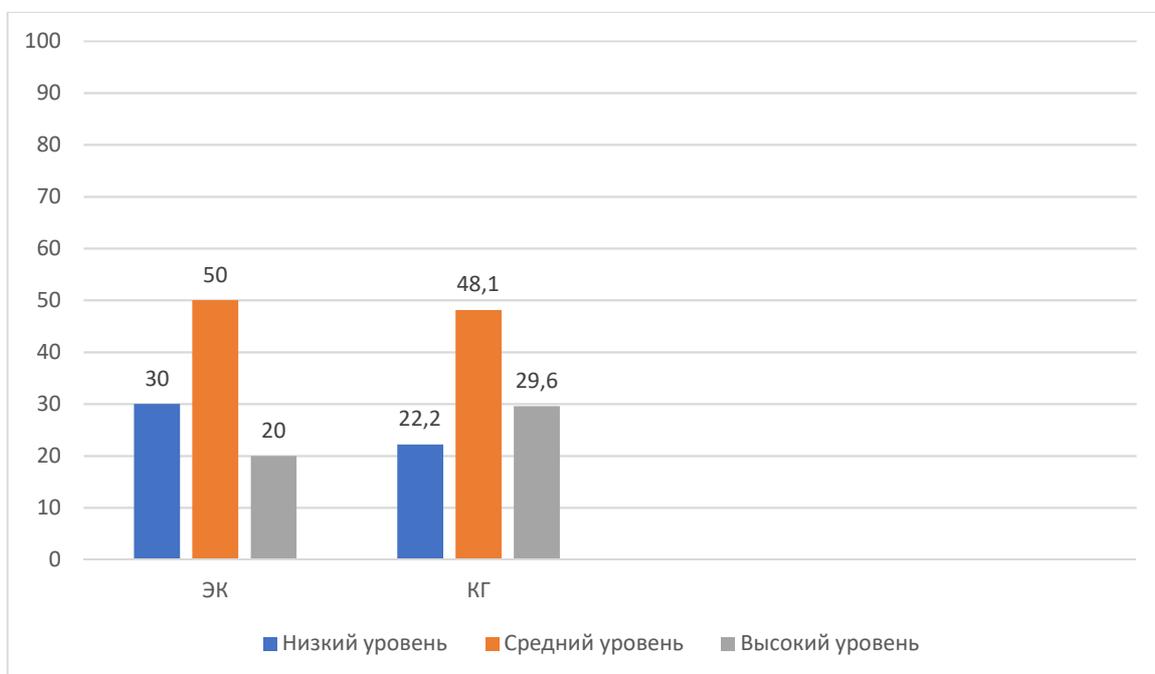


Рисунок 4 – Уровень сформированности коммуникативной компетенции в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе эксперимента (входной контроль)

В ходе констатирующего этапа эксперимента в экспериментальной группе низкий уровень был выявлен у 30% обучающихся, в то время как в контрольной группе – у 22,2% обучающихся. К среднему уровню в контрольной группе были отнесены 48,1% обучающихся, а в экспериментальной – 50%. Высокий уровень продемонстрировали 29,6% обучающихся контрольной группы и 20% – экспериментальной. Полученные средние значения свидетельствуют о сопоставимости контрольной и экспериментальной групп по уровню сформированности коммуникативной компетенции у десятиклассников на начало эксперимента.

Зафиксированные данные, согласно которым 50% обучающихся демонстрируют лишь средний уровень сформированности коммуникативной компетенции, указывают на объективную потребность в апробации предложенной нами системы и реализации комплекса педагогических условий, способных обеспечить переход обучающихся на более высокий уровень.

2.2 Апробация системы формирования коммуникативной компетенции с использованием аудиовизуальных средств и комплекса педагогических условий ее эффективного функционирования

Цель формирующего этапа эксперимента заключалась в апробации разработанной нами системы формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств в комплексе с необходимыми педагогическими условиями.

Эксперимент проводился в естественных условиях на базе МАОУ «Гимназия №96 г. Челябинска» с участием контрольной и экспериментальной групп, которые также были участниками констатирующего этапа. В ходе работы были реализованы все блоки предложенной системы и созданы условия для её эффективного

функционирования: создание аутентичной аудиовизуальной образовательной среды; педагогическая фасилитация процесса формирования коммуникативной компетенции; применение интерактивных методов обучения в процессе формирования коммуникативной компетенции. Экспериментальная группа была включена в учебный процесс, построенный на основе авторской системы формирования исследуемой компетенции, ключевыми характеристиками которой выступают: во-первых, опора на аудиовизуальные средства как ресурс интенсификации речевой деятельности; во-вторых, реализация выявленных педагогических условий, обеспечивающих успешное функционирование данной системы. Таким образом, образовательная деятельность обучающихся экспериментальной группы протекала в специально сконструированной среде, нацеленной на достижение поставленной цели.

Первое педагогическое условие – *создание аутентичной аудиовизуальной образовательной среды*. Реализация данного условия превалировала в мотивационно-целевом, организационно-деятельностном и рефлексивно-оценочном блоках разработанной нами системы.

В отличие от традиционной модели обучения, предполагающей четкое разграничение учебного времени (урок) и внеучебного (перемена), данное педагогическое условие реализуется через принцип непрерывности языкового погружения. Перемена трансформируется в фазу сенсорно-эмоциональной подготовки, а урок – в фазу целенаправленной коммуникативной деятельности. Такая организация опирается на теорию аффективного фильтра американского психолингвиста Стивена Крашена: снижение психологической тревожности посредством естественного предварительного контакта с языковой средой повышает когнитивную восприимчивость и способствует интеграции языкового материала [76].

Практическая реализация педагогического условия в рамках работы над темой «Bücherwelt»:

– оформление кабинета как тематического пространства (надпись при входе в кабинет «Herzlich willkommen in der Bücherwelt! Eintritt frei für Bücherwürmer»); на полках расставлены книги немецких писателей; на стенах висят плакаты писателей и QR-коды с интересной информацией;

– тактильно-визуальные аутентичные экспонаты: предоставление обучающимся разложенных в открытом доступе книг современных писателей и великих немецких классиков (Johann Wolfgang von Goethe, Brüder Grimm, Erich Maria Remarque, Erich Kästner, Herrndorf Wolfgang и др.), где каждый может посмотреть, полистать и почитать книги на перемене;

– организация интерактивной деятельности на перемене: введение элементов проблемно-игровой деятельности (карточки с загадками или заданиями, направляющими внимание на конкретные книги или иллюстрации (например, «Finde das Buch, in dem...»));

– на интерактивной доске демонстрируются фрагменты аутентичных аудиовизуальных материалов (фрагменты немецких мультфильмов, фильмов, интервью и др.).

Для реализации данного педагогического условия использовались следующие методы: беседа, дискуссия, дидактическая игра, ролевая игра, метод «буктрейлинг» и др.

Остановимся на методе буктрейлинг (от англ. book + trailer) – метод продвижения книг с помощью короткометражных видеороликов (1-3 минуты) [48]. Его ключевая задача – заинтересовать читателя, передать атмосферу произведения и пробудить эмоции. Этот формат, доминирующий в цифровом медиапространстве благодаря своей динамике, лаконичности и выразительности, соответствует естественной коммуникативной среде современных обучающихся, для которых визуальный язык является привычным и органичным способом восприятия информации.

Обучающимся были предложены следующие темы: немецкие сказки или любимая книга. Каждый мог выбрать, что его интересует, работать над созданием творческого продукта самостоятельно или объединиться в пары.

Создание «буктрейлера» включало в себя несколько этапов: формирование представлений о сущности «буктрейлера» и ознакомление с его разновидностями; выбор литературного произведения; создание сценария: продумывание сюжета, написание текста, подбор материала для видеоряда; съемка сюжета «буктрейлера», звукозапись; видеомонтаж

В день демонстрации «буктрейлеров» педагог создает атмосферу кинозала: приглушает свет, закрывает затемнения, стулья расставляет полукругом. Каждый обучающийся или группа перед показом своего творческого продукта выходят как будто по красной дорожке и говорят пару слов: «Wir präsentieren unseren Trailer zu Unsere Hauptidee war, das Gefühl von ... zu vermitteln. Viel Spaß!».

Для осмысления опыта создания и просмотра «буктрейлеров» использовался проверенный рефлексивный метод – метод незаконченных предложений: «Am meisten habe ich gelernt, dass...»; «Nächstes Mal möchte ich...»; «Dieser Trailer hat mich an... erinnert».

Ярким и эмоциональным завершением урока стало торжественное награждение «Оскар». В различных номинациях были отмечены сильные стороны каждого проекта: der Preis für den spannendsten Trailer; der Preis für das kreativste Drehbuch; der Preis für das beste Deutsch и др.

Таким образом, создание буктрейлера на немецком языке способствовало формированию коммуникативной компетенции, объединяя чтение, письмо, говорение и аудирование в рамках одной творческой работы. Эффект погружения в аудиовизуальную среду позволил использовать язык как инструмент для передачи эмоций и смыслов через образы, музыку и речь, что значительно усилило мотивацию и естественное усвоение языковых структур. Данный метод превратил пассивное изучение в активный процесс реальной коммуникации и самовыражения.

Второе педагогическое условие – *педагогическая фасилитация процесса формирования коммуникативной компетенции* – реализовывалось на протяжении всего педагогического эксперимента. Роль педагога-фасилитатора заключалась не только в передаче знаний, но и в создании поддерживающей образовательной среды, где обучающиеся могли бы преодолевать трудности и развивать свои навыки.

Для реализации данного условия был применён комплекс взаимосвязанных методов:

– мотивационно-стимулирующие методы, направленные на стимулирование интереса к изучению языка с помощью аутентичных видеоматериалов, которые выступали в роли содержательных стимулов для обсуждения и речевого взаимодействия (метод кейсов, мозговой штурм и др.);

– методы фасилитирующей поддержки: педагог выступал в роли помощника и наставника, оказывая своевременную помощь, используя тактичную коррекцию ошибок и формируя атмосферу доверия, поощряющую речевую инициативу (метод коллажирования, метод «отложенной коррекции» и др.);

– диагностико-оценочные методы: в ходе эксперимента осуществлялось систематическое педагогическое наблюдение, и оценка способности обучающихся решать коммуникативные задачи, а также уровня сформированности их лексических, грамматических и фонетических навыков (метод обратной связи, метод «Шесть шляп» и др.);

– методы визуализации и контекстуализации: использование презентаций, видеоконтента, субтитров помогало преодолевать языковые барьеры, делало абстрактные правила наглядными и погружало обучающихся в аутентичные коммуникативные ситуации (работа с аудио и видеоматериалом, метод «Стоп-кадр» и др.).

Раскроем более подробно реализацию педагогического условия с помощью метода коллажирование. Это творческий метод визуализации информации, при котором обучающиеся создают целостный образ из отдельных элементов. Данный метод был применен на уроках немецкого языка в ходе проекта «Schulsystem im Vergleich: China – Deutschland – Finnland», посвященному сравнительному анализу школьного образования трех стран.

Чтобы пробудить интерес и создать когнитивный диссонанс, педагог показывает три контрастных видеосюжета: утренняя линейка в Китае, первый школьный день в Германии, урок на природе в Финляндии. Задание – записать 3 ассоциации на каждую страну. Это создаёт личный запрос на изучение темы.

На следующем этапе класс делится на три группы, каждая группа выбирает страну и получает карточку с вопросами (рисунок 5), собирает информацию и создает коллаж на ватмане А3 или в цифровом формате. Коллаж должен содержать ключевые слова, короткие фразы, символы, вырезки из журналов или картинки. Затем каждая группа представляет свой коллаж за 2 минуты, остальные группы задают как минимум один вопрос на немецком языке по представленному материалу, превращая монолог в диалог.

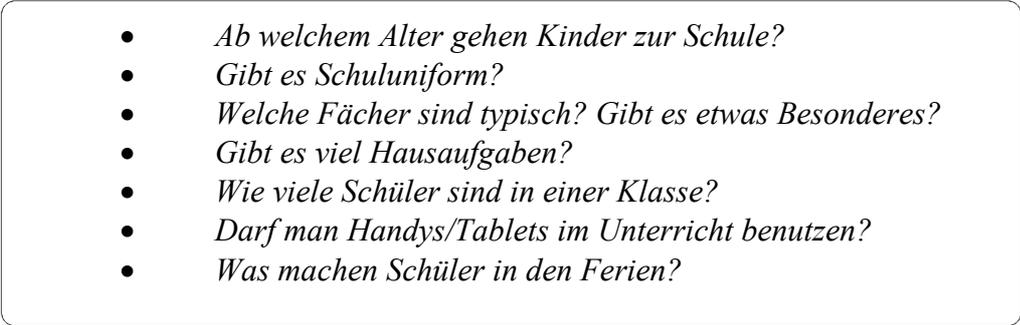
- 
- *Ab welchem Alter gehen Kinder zur Schule?*
 - *Gibt es Schuluniform?*
 - *Welche Fächer sind typisch? Gibt es etwas Besonderes?*
 - *Gibt es viel Hausaufgaben?*
 - *Wie viele Schüler sind in einer Klasse?*
 - *Darf man Handys/Tablets im Unterricht benutzen?*
 - *Was machen Schüler in den Ferien?*

Рисунок 5 – Пример карточки с вопросами для составления коллажа

В рамках данной методики педагог целенаправленно отказывается от роли транслятора знаний в пользу роли организатора образовательной среды и коммуникативного процесса. Педагог создает условия для групповой работы, обеспечивает все необходимые материальные и

информационные ресурсы. Это снимает организационные барьеры и позволяет группе сконцентрироваться на содержательной и языковой задаче. Во время групповой работы педагог не даёт готовых ответов, а направляет поиск и мышление обучающихся, корректирует грамматические ошибки в составляемых тезисах, предлагает языковые клише для презентации. После презентации каждой группы педагог выступает в роли модератора дискуссии, организует обсуждение и побуждает задавать вопросы друг другу.

Реализация данного условия детерминировала постепенные изменения:

- отношение к ошибке постепенно изменилось: от страха перед «провалом» – к принятию ошибки как естественного и продуктивного этапа языкового освоения;

- мотивация постепенно начала смещаться от внешней («нужно получить оценку») к внутренней («хочу выразить мысль», «понять собеседника», «вызвать отклик»);

- цель обучения сместилась от запоминания правил к формированию способности действовать в реальных ситуациях.

Таким образом, педагогическая фасилитация создала условия для постепенной и осознанной интериоризации новых установок, где обучение языку органично преобразовалось в практику содержательного общения.

Третье педагогическое условие – *применение интерактивных методов обучения в процессе формирования коммуникативной компетенции* – осуществлялось в таких блоках авторской системы, как мотивационно-целевой, когнитивно-содержательный, организационно-деятельностный и рефлексивно-оценочный. Для реализации данного условия мы использовали такие методы как мозговой штурм, метод «Think-Pair-Share», метод обучения по станциям, кейс-метод и др. Разберем несколько методов более подробно.

Метод «Think-Pair-Share» превращает простой вопрос о предпочтениях в содержательную дискуссию, помогая не только высказаться, но и научиться слушать, обсуждать и находить общие точки зрения.

В рамках темы «Hörbücher oder echte Bücher?» педагог демонстрирует фрагмент видео из блога немецкого видеоблогера Henry Hildebrandt, который рассказывает о преимуществах и недостатках аудиокниг и реальных книг. Используя метод «Think-pair-share» обучающиеся записывают аргументы «за» и «против» использования разного формата книг, затем обмениваются мнениями в диалоге с партнером, после чего самые интересные аргументы выносятся на коллективное обсуждение в классе. В таблице 15 представлен ход работы с методом «Think-pair-share».

Таблица 15 – Ход работы с методом «Think-pair-share» над темой «Hörbücher oder echte Bücher?»

Этап	Время	Задание	Языковые опоры
Think (подумай сам)	3-5 мин	Записать аргументы «за» и «против» для каждого формата.	<ul style="list-style-type: none"> • Meiner Meinung nach... • Ein großer Vorteil ist... / Ein Nachteil wäre... • Im Vergleich zu... hat... den Vorteil, dass... • ... ist praktischer, weil... • Zum Beispiel... / Ein gutes Beispiel dafür ist...
Pair (в парах)	5-7 мин	Обсудить аргументы с партнером. Цель – прийти к общему выводу или найти компромисс. Подготовить совместный ответ для следующего этапа.	<ul style="list-style-type: none"> • Da hast du Recht. • Das sehe ich genauso. • Ich verstehe deinen Punkt, aber ich finde auch... • Können wir uns darauf einigen, dass...?
Share (поделись)	10-15 мин	Каждая пара кратко представляет результаты своего обсуждения. Педагог записывает ключевые аргументы на доске в две колонки (Hörbücher / Echte Bücher). Вместе подводят итоги.	<ul style="list-style-type: none"> • Da habt ihr Recht. • Das sehen wir genauso. • Ich verstehe deinen Punkt, aber ich finde auch... • Können wir uns darauf einigen, dass...?

В результате обсуждения был сделан вывод, что выбор формата книг зависит от цели, контекста и личных предпочтений человека. Бумажная книга предпочтительна при необходимости глубокой концентрации, анализа текста, работы с цитатами или изучении иностранного языка, в то время как аудиокнига эффективна в ситуациях ограниченного времени, а также для развития аудитивных навыков и тренировки восприятия аутентичной речи.

В рамках темы «Apps für alle Fälle» обучающимся был предложен к просмотру эпизод «Was ist dein Lieblingsapp?» от проекта Easy German. Во время просмотра у обучающихся задача записать названия всех услышанных приложений и для чего они их используют. Затем используя метод «Think-pair-share» обучающиеся составляют общий рейтинг топ-3 приложений и аргументируют свой выбор. В таблице 16 представлен ход работы с методом «Think-pair-share».

Таблица 16 – Ход работы с методом «Think-pair-share» над эпизодом Easy German «Was ist dein Lieblingsapp?»

Этап	Время	Задание	Языковые опоры
Think (подумай сам)	3-5 мин	Составить личный «Топ-3»: 2 приложения из видео + 1 своё и записать почему именно их, вы используете.	<ul style="list-style-type: none"> • Ich mag..., weil... • Das hilft mir bei...
Pair (в парах)	5-7 мин	В парах обучающиеся сравнивают списки, аргументируют свой выбор, выражают свое согласие или несогласие и создают общий топ-3 на двоих.	<ul style="list-style-type: none"> • Ich verstehe nicht, warum du ... magst. • Meiner Meinung nach ist ... besser, weil... • Das wäre doch besser für dich, weil du oft... <ul style="list-style-type: none"> • Stell dir vor, du könntest...»
Share (поделись)	10-15 мин	Каждая пара кратко представляет результаты своего обсуждения, озвучивает самые убедительные аргументы. Педагог фиксирует приложения и аргументы на доске. Вместе подводят итоги.	<ul style="list-style-type: none"> • Unser stärkstes Argument ist...

На заключительном этапе урока обучающиеся обобщили наиболее популярные среди них цифровые приложения, выделив их функциональное

назначение: Netschool (доступ к домашнему заданию, оценкам и расписанию), Сбербанк (для оплаты покупок) и Яндекс Музыка (для прослушивания музыки, аудиокниг и подкастов).

В рамках педагогического эксперимента была разработана и апробирована серия уроков с использованием метода «Stationenlernen» (обучение на станциях). Данный метод обеспечивает повышение учебной мотивации, формирует метапредметные умения: умение работать в группе, извлекать информацию из различных источников, выразить и отстаивать свою точку зрения, осознанно использовать речевые средства в соответствии с коммуникативной задачей [6].

При единстве тематики станции дифференцируются по видам деятельности: просмотр и анализ аутентичного видео, письменные упражнения, творческие задания и пр. Маршрутные листы служат инструментом фиксации результатов: в них вносятся баллы за прохождение станций, что позволяет педагогу отслеживать степень проработки заданий и успешность их выполнения.

Процесс организован в четыре этапа. Первый – подготовительный: совместное обсуждение темы, знакомство с правилами передвижения по станциям и критериями оценки. Второй этап – основная работа, проходящая в гибком режиме: команды сами выбирают очередность и темп прохождения станций. Учитель выполняет наблюдательно-консультативную функцию, следя за дисциплиной и оказывая поддержку группам, столкнувшимся с трудностями. Третий этап – презентационный, где демонстрируются и коллективно обсуждаются полученные результаты. Завершает процесс оценочный этап: педагог комментирует работу, выделяя как удачные моменты, так и аспекты, требующие доработки.

Приведем пример по теме «Bücherwelt»: творчество писателей Братьев Гримм.

Станция 1 – «Reise durch Märchen». Задание: посмотреть короткий видеоролик «Unterwegs im Märchenland – Auf den Spuren der Brüder Grimm»

и отметить на карте города, места и достопримечательности, связанные с творчеством Братьев Гримм. Запишите несколько советов, что бы вы предложили посетителю туристу и обоснуйте, почему.

Станция 2 – «Standbild». Задание: обучающимся показывают стоп-кадр из сказки «Hänsel und Gretel» (на рисунке б: дверь пряничного домика распахнулась, Гензель и Гретель неожиданно увидели старуху). Задача команды, используя реквизит, разыграть сценку.



Рисунок б – Стоп-кадр из сказки «Гензель и Гретель»

Станция 3 – «Der sprechende Spiegel». Задание: на экране обучающиеся видят две иллюстрации к сказкам: одна к сказке «Rotkäppchen» Братьев Гримм, другая – к сказке «Красная Шапочка» Шарль Перро. Необходимо в команде описать каждое изображение; найти сходства и различия, используя подсказку-клише, которая лежит на столе.

Станция 4 – «Fehlende Wörter». Задание: заполнить пропуски в тексте, прослушав аудиофайл (отрывок из сказки «Die Bremer Stadtmusikanten») и правильно вставить слова.

Станция 5 – «Elfchen». Задание: выбрать любую сказку или персонажа и составить синквейн по схеме:

1. Name des Märchens oder der Hauptfigur
2. Beschreibung (zwei Adjektive)
3. Was geschieht? (drei Wörter)
4. Gefühle (vier Wörter)
5. Moral/ Abschluß (1 Wort)

Итоговая рефлексия была проведена с использованием приема «Magicball» («Волшебный мяч»). Обучающиеся, расположившись в круг, по цепочке передавали мяч и делились впечатлениями, отвечая на вопросы о понравившихся и наиболее сложных заданиях, что способствовало развитию навыков самоанализа и коммуникации.

Пример метода обучения по станциям в рамках темы «Schule und Schulleben».

Станция 1 – «Eine typische Schule in Deutschland». Задание: перейти по ссылке: <https://www.goethe.de/de/spr/ueb/dlb/sch.html>. Посмотреть видео и выполнить онлайн задания с проверкой ответов (рисунок 7).

Das deutsche Schulsystem
Fasse die wichtigsten Informationen zur Schule in Deutschland zusammen.
Lies den Text. Was passt? Schreibe die Wörter in die Lücken.

1. Die Kinder in Deutschland beginnen die Schule mit
 der Grundschule.
 dem Gymnasium.
 der Universität.

2. Jungen und Mädchen haben an deutschen Schulen ... gemeinsam Sportunterricht.
 immer
 manchmal
 nie

3. Diese Sportart wird am Aggertal-Gymnasium nicht unterrichtet.
 Leichtathletik
 Ballett
 Basketball

4. Bei der Podiumsdiskussion im Deutschunterricht ...
 dürfen alle Fragen stellen.
 diskutieren vier Schüler*innen.
 gibt es nur Pro und kein Contra.

5. Das Essen in der Mensa ist ...
 nicht nur typisch Deutsch.
 ziemlich teuer.
 nicht immer lecker.

6. Was macht Pia heute im Informatik-Unterricht? Sie ...
 hält ein Referat.
 sammelt den Satz „Ich liebe dich“ in vielen Sprachen.
 schreibt einen Test.

Рисунок 7 – Задания по теме «Eine typische Schule in Deutschland»

Станция 2 – «Schule in Deutschland und in Russland». Задание: при необходимости посмотреть фрагмент видео снова (0:58–1:45) – сцена обеденного перерыва в немецкой школе: школьная столовая, самостоятельный выбор блюд, общение за столом. Необходимо в команде описать обеденный перерыв в двух странах; найти сходства и различия, используя подсказку-клише.

Станция 3 – «Das ideale Klassenzimmer». Задание: обсудить ответы на следующие вопросы в формате сценки – диалога: «Brauchen wir noch eine

Tafel?», «Sollen die Stühle in Reihen stehen?», «Was ist wichtiger: Beamer oder gemütliche Sitzsäcke?»).

Станция 4 – «Schul-Rap». Задание: сочинить текст короткого рэпа или рекламного видеоролика о любимом/нелюбимом школьном предмете, используя рифмующиеся слова.

В завершении работы были подведены итоги: каждая группа представила свои результаты, рассказала, что нового они узнали, какие были сложности.

Таким образом, метод обучения по станциям позволил стимулировать обучающихся к самостоятельному решению поставленных задач, создал условия для осознанного применения полученных знаний, умений и навыков на практике и обеспечил им возможность работать в режиме сотрудничества.

Одним из методов, апробированных в ходе реализации данного педагогического условия, выступил метод кейсов. Как известно, этот метод предполагает организацию обучения через анализ и поиск вариантов разрешения проблемных ситуаций, максимально приближенных к реальным или смоделированным специально для учебных целей [56]. Перед обучающимися ставилась задача изучить предложенную ситуацию, выявить ключевую проблему, разработать варианты ее решения и выбрать оптимальные.

В рамках темы «Handys in der Schule – verbieten oder nutzen?», обучающиеся посмотрели видео «Verbot von Handys an Schulen in Deutschland?» на канале DW Deutsch, где педагоги, родители и обучающиеся высказывают свое мнение об использовании смартфонов на уроках. После просмотра обучающиеся в группах по 3-4 человека получают карточку с проблемной ситуацией в одной из школ, обдумывают и предлагают варианты решения проблемы. Пример карточки с проблемной ситуацией представлен на рисунке 8.

«Handys in der Schule – verbieten oder nutzen? »

An der Gesamtschule gilt ein striktes Handyverbot während des Unterrichts. Aber junge Pädagogen sind sich sicher, dass diese Regel veraltet ist und die Einführung innovativer Lernmethoden verhindert. Ältere Lehrer behaupten jedoch, dass Handys die Schüler ablenken, die Konzentration verringern und eine Verletzung der Disziplin provozieren.

Es gibt heftige Diskussionen zwischen den beiden Lehrergruppen. Die Schulleitung muss eine Entscheidung treffen, die den Bedürfnissen beider Seiten gerecht wird und einen Abfall des Bildungsstandards verhindert.

Fragen:

- *Kann die Verwendung von Handys die Effektivität des Lernprozesses wirklich verbessern, und wenn ja, auf welche Weise? Gib zwei konkrete Beispiele.*
- *Ist ein einheitliches Verbot für alle Fächer sinnvoll?*
- *Entwickelt einen Kompromissvorschlag in drei klaren Regeln, der beiden Lehrergruppen gerecht wird.*

Рисунок 8 – Карточка с проблемной ситуацией по теме «Handys in der Schule – verbieten oder nutzen?»

В результате анализа проблемной ситуации и обсуждения «за» и «против» обучающиеся пришли к компромиссному решению (для педагогов-новаторов разрешить использовать смартфоны в рамках урока по необходимости; для консервативных педагогов гарантировать, что на их уроках телефоны не будут использоваться без их согласия), а также разработали единые правила для обучающихся:

1) «Не мешай»: запрет на личные звонки, переписку в мессенджерах и игры во время объяснения учителя.

2) «Используй с пользой»: использование смартфонов для выполнения учебных задач, доступа к образовательным платформам, проведения интерактивных опросов и др.

3) «Ответственность»: осознание обучающимися, что нарушение правил ведет к временному изъятию устройства.

Таким образом, применение кейс-метода к обсуждению актуальной темы доказало свою высокую эффективность. С одной стороны, погружение в реальную проблемную ситуацию, лично затрагивающую интересы обучающихся, вызвало познавательный интерес, с другой стороны, структура кейс-метода (необходимость анализа, дискуссии, аргументации и

выработки решения) целенаправленно способствовала развитию ключевых составляющих коммуникативной компетенции: умения ясно формулировать позицию, критически воспринимать аргументы оппонентов и вести конструктивный диалог.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что системная реализация всех блоков разработанной нами системы в совокупности с реализацией выделенного комплекса педагогических условий обеспечивает эффективное формирование коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств и позволяет достичь необходимого уровня ее развития.

На итоговом этапе эксперимента нами была проведена повторная диагностика уровня сформированности коммуникативной компетенции у обучающихся в двух группах, экспериментальной и контрольной.

Чтобы оценить уровень сформированности мотивационного компонента коммуникативной компетенции по мотивационно-личностному критерию, обучающиеся прошли повторное тестирование, которое проходили на констатирующем этапе. Результаты тестирования представлены в таблице 17.

Таблица 17 – Характеристика уровней сформированности мотивационного компонента коммуникативной компетенции обучающихся на итоговом этапе эксперимента (мотивационно-личностный критерий)

Группа	Количество обучающихся	Уровни					
		низкий		средний		высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
ЭГ	10	1	10,0	5	50,0	4	40,0
КГ	9	2	22,2	5	55,5	2	22,2

Для удобства сравнения результатов анкетирования на начальном и итоговом этапах данные представлены в виде диаграммы на рисунке 9. В этой диаграмме ЭГ0 и КГ0 обозначают результаты экспериментальной и

контрольной групп на начальном этапе, а ЭГ1 и КГ1 – результаты на итоговом этапе.

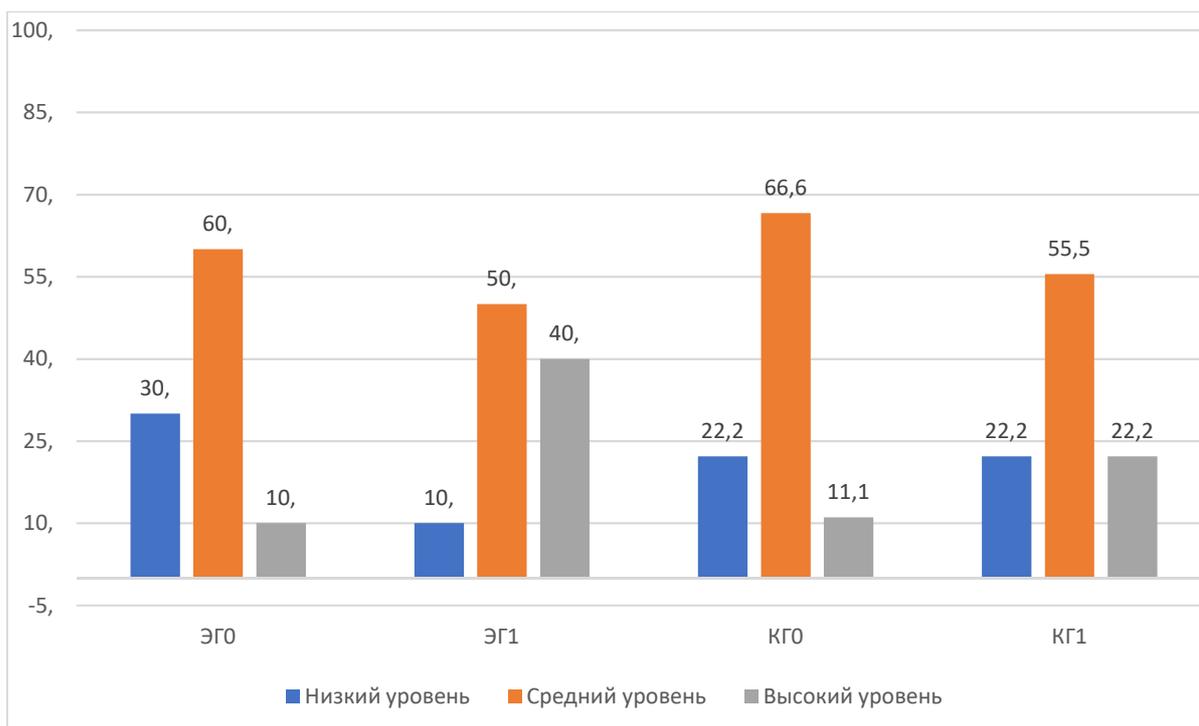


Рисунок 9 – Уровень сформированности мотивационного компонента коммуникативной компетенции обучающихся на констатирующем и итоговом этапах эксперимента (мотивационно-личностный критерий)

Анализ диаграмм свидетельствует о существенной положительной динамике в экспериментальной группе по мотивационно-личностному критерию. Доля обучающихся с низким уровнем сформированности мотивационного компонента коммуникативной компетенции сократилась на 20%, а процент обучающихся, достигших высокого уровня, возрос на 30%. В контрольной группе изменения носили менее выраженный характер: количество обучающихся с высоким уровнем увеличилось на 11,1%.

Для определения уровня сформированности когнитивного компонента коммуникативной компетенции по когнитивно-аккумулятивному критерию мы провели итоговое тестирование. Пример тестирования представлен в Приложении 3.

Оценки за тестирование, проведенное на итоговом этапе эксперимента для определения уровня сформированности коммуникативной компетенции по когнитивно-аккумулятивному

критерию в экспериментальной и контрольной группах, представлены в таблице 18.

Таблица 18 – Результаты тестирования уровня сформированности коммуникативной компетенции обучающихся на итоговом этапе эксперимента (когнитивно-аккумулятивный критерий)

Экспериментальная группа		Контрольная группа	
Обучающийся	Оценка	Обучающийся	Оценка
1. Тимур Б.	4	1. Елизавета Б.	4
2. Тимофей Б.	3	2. Мария В.	5
3. Сергей Г.	5	3. Маргарита Г.	4
4. Юлия И.	5	4. Анастасия Д.	4
5. Вероника И.	3	5. Софья Н.	5
6. Елена Л.	4	6. Софья Р	5
7. Дарья П.	3	7. Артем Р.	3
8. Мария П.	5	8. Андрей Т.	3
9. Лана Т.	5	9. София Ш.	5
10. Светлана Ш	4		

Оценки были распределены и взаимосвязаны с уровнями сформированности коммуникативной компетенции, как и на констатирующем этапе эксперимента. Результаты распределения обучающихся по уровню когнитивно-аккумулятивного критерия коммуникативной компетенции представлены в таблице 19.

Таблица 19 – Характеристика уровней сформированности когнитивного компонента коммуникативной компетенции на итоговом этапе эксперимента (когнитивно-аккумулятивный критерий)

Группа	Количество обучающихся	Уровни					
		низкий		средний		высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
ЭГ	10	2	20,0	5	50,0	3	30,0
КГ	9	2	22,2	4	44,4	3	33,3

Наглядное сравнение уровней по когнитивно-аккумулятивному критерию у обучающихся на констатирующем и итоговом этапах эксперимента представлено в виде диаграммы на рисунке 10.

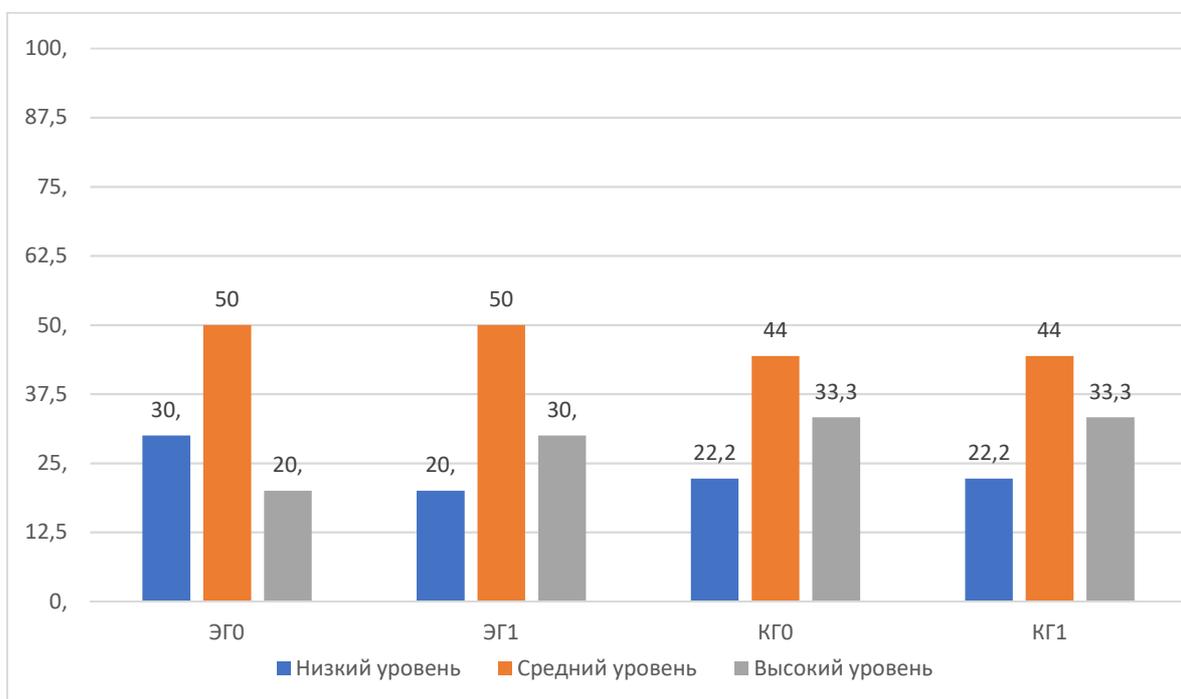


Рисунок 10 – Уровень сформированности когнитивного компонента коммуникативной компетенции на итоговом этапе эксперимента (когнитивно-аккумулятивный критерий)

Анализ данных, полученных на итоговом этапе опытно-экспериментальной работы, выявил позитивную динамику в экспериментальной группе по когнитивно-аккумулятивному критерию: доля обучающихся с низким уровнем сократилась на 10%, тогда как процент обучающихся, достигших высокого уровня, увеличился на 10%. В контрольной группе значимых изменений зафиксировано не было.

Для определения уровня сформированности коммуникативной компетенции по результативно-генерирующему критерию обучающимся было предложено написать эссе следующих тем на выбор:

- «Handys in der Schule – verbieten oder nutzen?»;
- «Lesen ist heute immer weniger populär. Das Buch kann man hören oder eine verfilmte Variante sehen».

Для оценивали данного задания нами были разработаны критерии, представленные в Приложении 4.

В таблице 20 представлены оценки за эссе.

Таблица 20 – Результаты за эссе на итоговом этапе эксперимента

Экспериментальная группа		Контрольная группа	
Обучающийся	Оценка	Обучающийся	Оценка
1. Тимур Б.	5	1. Елизавета Б.	4
2. Тимофей Б.	3	2. Мария В.	5
3. Сергей Г.	5	3. Маргарита Г.	4
4. Юлия И.	5	4. Анастасия Д.	4
5. Вероника И.	4	5. Софья Н.	5
6. Елена Л.	4	6. Софья Р	5
7. Дарья П.	3	7. Артем Р.	4
8. Мария П.	5	8. Андрей Т.	3
9. Лана Т.	5	9. София Ш.	5
10. Светлана Ш	4		

Оценки были распределены и взаимосвязаны с уровнями сформированности коммуникативной компетенции, как и на констатирующем этапе эксперимента. Характеристика уровня сформированности результативно-деятельностного компонента коммуникативной компетенции обучающихся (результативно-генерирующий критерий) по результатам выполненного задания представлена в таблице 21.

Таблица 21 – Характеристика уровней сформированности результативно-деятельностного компонента коммуникативной компетенции на итоговом этапе эксперимента (результативно-генерирующий)

Группа	Количество обучающихся	Уровни					
		низкий		средний		высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
ЭГ	10	1	10,0	4	40,0	5	50,0
КГ	9	2	22,2	3	33,3	4	44,4

На рисунке 11 представлена диаграмма, на которой мы сравниваем уровень сформированности результативно-деятельностного компонента коммуникативной компетенции по результативно-генерирующему критерию на констатирующем и итоговом этапах.

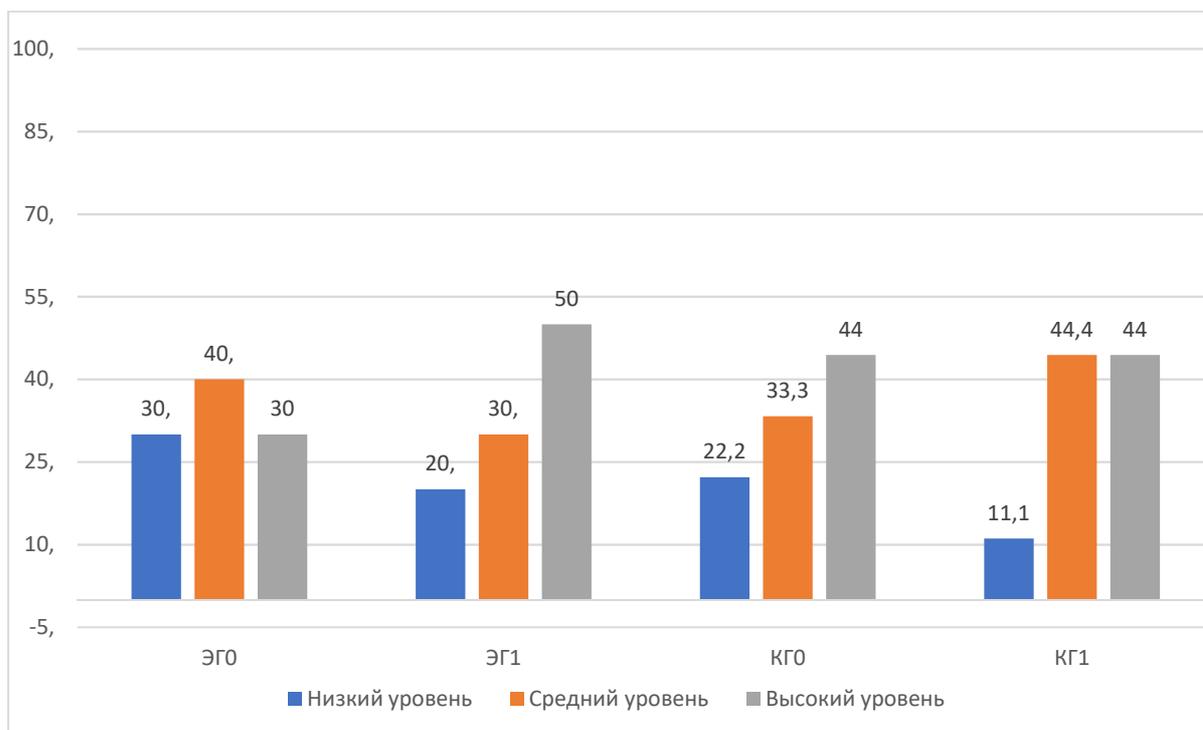


Рисунок 11 – Уровень сформированности результативно-деятельностного компонента коммуникативной компетенции на итоговом этапе эксперимента (результативно-генерирующий критерий)

Представленные результаты по выполненному заданию в ходе итогового этапа опытно-экспериментальной работы продемонстрировали, что число обучающихся с низким уровнем по результативно-генерирующему критерию в экспериментальной группе снизилось на 10%.

В контрольной группе произошло лишь небольшое перераспределение: низкий уровень сократился на 11,1% за счёт соответствующего прироста среднего уровня.

Обобщение результатов, полученных на итоговом этапе эксперимента, позволяет определить уровень сформированности коммуникативной компетенции у обучающихся контрольной и экспериментальной групп. Результаты представлены в таблице 22 и на рисунке 12.

Таблица 22 – Характеристика уровней сформированности коммуникативной компетенции на итоговом этапе эксперимента (итоговый контроль)

Группа	Количество обучающихся	Уровни					
		низкий		средний		высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
ЭГ	10	1	13,3	5	46,7	4	40,0
КГ	9	3	33,3	4	44,4	3	33,3

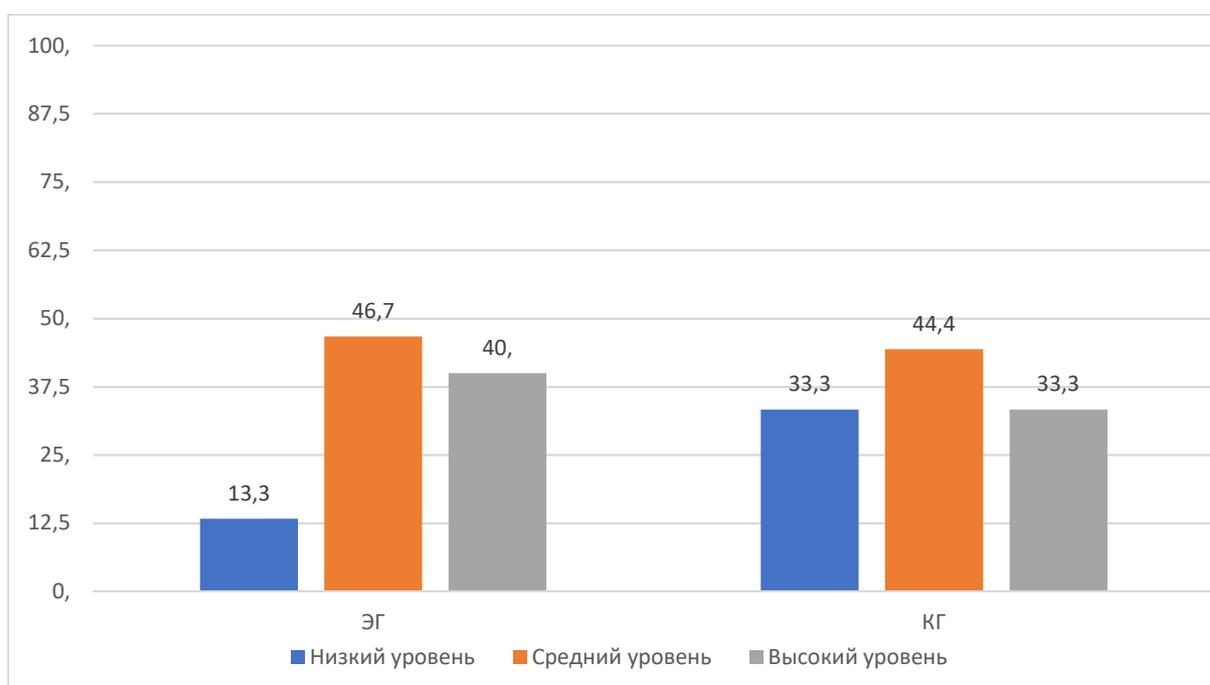


Рисунок 12 – Уровень сформированности коммуникативной компетенции обучающихся на итоговом этапе эксперимента (итоговый контроль)

Данные итогового этапа эксперимента свидетельствуют о превосходстве экспериментальной группы: доля обучающихся с низким уровнем коммуникативной компетенции сократилась на 20%, а с высоким – увеличилась на 13,3% по сравнению с контрольной группой.

На рисунке 13 можно увидеть различия между результатами, полученными в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе (ЭГ0 и КГ0) и результатами экспериментальной и контрольной группах на итоговом этапе (ЭГ1 и КГ1).

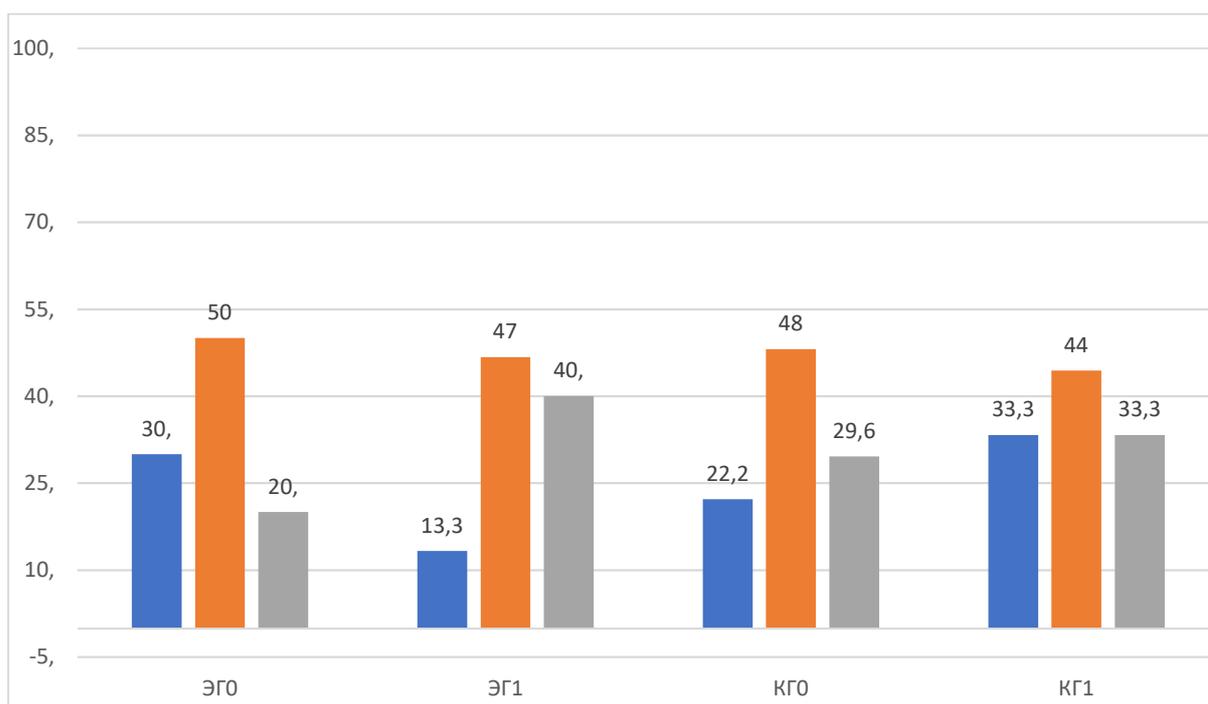


Рисунок 13 – Уровень сформированности коммуникативной компетенции обучающихся 10-ых классов в ходе констатирующего и итогового этапов эксперимента

После внедрения разработанной нами системы формирования исследуемой компетенции в экспериментальной группе зафиксирована существенная положительная динамика: доля обучающихся с низким уровнем сформированности коммуникативной компетенции сократилась на 16,7%, в то время как количество обучающихся, достигших высокого уровня, увеличилось на 20%.

Данные поэтапной диагностики компонентов коммуникативной компетенции и их статистический анализ подтверждают достоверность

вывода о положительном влиянии выделенных в гипотезе педагогических условий на формирование исследуемой компетенции у обучающихся.

Резюмируя результаты опытно-экспериментальной работы, мы можем утверждать, что разработанная нами авторская система формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств продемонстрировала свою эффективность.

Выводы по главе 2

1. В ходе опытно-экспериментальной работы по апробации авторской системы формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств в комплексе с выявленными нами педагогическими условиями были решены следующие задачи:

- создан критериально-результативный аппарат для определения уровня сформированности исследуемой компетенции;
- разработаны и апробированы мотивационно-целевой, когнитивно-содержательный, организационно-деятельностный и рефлексивно-оценочный блоки авторской системы;
- изучено влияния педагогических условий на эффективность функционирования системы;
- проведены систематизация и анализ полученных результатов.

2. Целью экспериментальной работы являлась апробация разработанной авторской системы и педагогических условий её эффективного функционирования.

3. Уровень сформированности коммуникативной компетенции определяется по трем критериям: мотивационно-личностному, когнитивно-аккумулятивному и результативно-генерирующему.

4. Апробация разработанной нами системы и педагогических условий проходила на базе МАОУ «Гимназия № 96 г. Челябинска». Данные, полученные на констатирующем этапе эксперимента, зафиксировали исходную сопоставимость контрольной и экспериментальной групп: в обеих группах доминировал средний уровень сформированности коммуникативной компетенции, что подтверждало обоснованность внедрения разработанной нами системы в комплексе с педагогическими условиями.

5. Результаты итогового этапа подтвердили достижение поставленной цели: в экспериментальной группе доля обучающихся с высоким уровнем коммуникативной компетенции выросла на 20% по сравнению с контрольной группой, что свидетельствует о результативности разработанной системы. В то же время, результаты обучающихся в контрольной группе, в которой не были обеспечены необходимые педагогические условия, оказались значительно менее успешными.

6. Выявленная в экспериментальной группе положительная динамика уровня сформированности коммуникативной компетенции по сравнению с контрольной группой свидетельствует о том, что реализованные педагогические условия обеспечивают достижение более высоких результатов. Данный факт доказывает необходимость и достаточность предложенного комплекса условий для успешной реализации авторской системы формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В условиях глобализации и цифровизации коммуникативная компетенция становится необходимым инструментом успешной социализации и межкультурного общения в современном поликультурном мире. В этой связи поиск эффективных педагогических подходов и методов, в частности интеграция аудиовизуальных средств, представляется перспективным направлением для интенсификации образовательного процесса и достижения предметных результатов.

Первая глава диссертационного исследования посвящена анализу современного состояния проблемы формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств; упорядочен понятийно-категориальный аппарат исследуемого явления; определены компоненты коммуникативной компетенции (мотивационный, когнитивный и результативно-деятельностный); обоснована теоретико-методологическая база, включающая системный, деятельностный и компетентностный подходы; разработана система формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств и выявлены педагогические условия её эффективного функционирования.

Авторское понятие категориального аппарата:

Формирование коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств – целенаправленный процесс, в котором аудиовизуальный материал выступает основным средством и содержательной основой для создания системы знаний, умений, личностных качеств, необходимой обучающимся для эффективного восприятия, интерпретации и продуктивного использования речевых и невербальных средств в различных коммуникативных ситуациях.

Система формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств имеет следующие ключевые характеристики:

- система построена в соответствии с требованиями социального заказа и Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования;

- интегрирует пять взаимосвязанных блоков (нормативно-правовой, мотивационно-целевой, когнитивно-содержательный, организационно-деятельностный и рефлексивно-оценочный);

- в качестве методологического фундамента выбраны системный, деятельностный и компетентностный подходы;

- реализация системы строится с учетом специфических принципов: коммуникативной направленности, ситуативности, иммерсивного характера деятельности;

- эффективность функционирования системы достигается благодаря комплексу условий, включающему: создание аутентичной аудиовизуальной образовательной среды; педагогическая фасилитация процесса формирования коммуникативной компетенции; применение интерактивных методов обучения в процессе формирования коммуникативной компетенции.

Во второй главе представлены результаты опытно-экспериментальной работы по формированию коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств в условиях реализации выявленных педагогических условий. В этой главе раскрываются цель и задачи педагогического эксперимента, детализируются его этапы, описывается содержание проведенной работы, а также приводится анализ и интерпретация результатов.

Результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают нашу гипотезу и позволяют сделать следующие выводы:

– актуальность проблемы продиктована социальным заказом, нормативными требованиями, недостаточной теоретической и практической разработанностью данной проблемы в педагогической науке;

– педагогический эксперимент показал, что система формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств должна опираться на системный, деятельностный и компетентностный подходы: системный подход определяет структуру и целостность блоков и компонентов, в то время как деятельностный подход наполняет систему содержанием, а для компонентно-содержательного наполнения коммуникативной компетенции и эффективной организации образовательного процесса мы обратились к компетентностному подходу;

– система формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств включает следующие блоки: нормативно-правовой, мотивационно-целевой, когнитивно-содержательный, организационно-деятельностный и рефлексивно-оценочный;

– комплекс педагогических условий, включающий: создание аутентичной аудиовизуальной образовательной среды; педагогическая фасилитация процесса формирования коммуникативной компетенции; применение интерактивных методов обучения в процессе формирования коммуникативной компетенции, является необходимым и достаточным для эффективного формирования коммуникативной компетенции;

– результаты эксперимента показали, что обучающиеся экспериментальной группы, где применялась система формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием аудиовизуальных средств и комплекса педагогических условий, достигли более высокого уровня сформированности коммуникативной компетенции по сравнению с контрольной группой.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что проведенное теоретико-экспериментальное исследование успешно разрешило выявленные противоречия и подтвердило выдвинутую гипотезу. В качестве перспективных векторов дальнейшего изучения данной проблемы целесообразно выделить оптимизацию процесса формирования коммуникативной компетенции обучающихся через использование аудиовизуальных средств и новых педагогических условий, направленных на повышение эффективности этого процесса, а также расширение категориально-диагностического аппарата исследования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во КГУ, 1988. – 238 с.
2. Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев. – Москва : Политиздат, 1981. – 432 с.
3. Белова Л. А. Применение иммерсивных технологий в обучении иностранным языкам / Л. А. Белова, Е. Б. Быстрой // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2025. – № 2(58). – С. 126-133.
4. Бим И. Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы. Проблемы и перспективы. – Москва : Просвещение, 2007. – 168 с.
5. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – Москва : Наука, 1973. – 270 с.
6. Быстрой Е. Б. Использование интерактивных методов обучения в процессе формирования вторичной языковой личности / Е. Б. Быстрой, Л. А. Белова., О. Н. Власенко, Т. В. Штыкова // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 4 (46). – С. 237-252.
7. Быстрой Е. Б. Речевая направленность урока иностранного языка как условие формирования коммуникативной компетенции обучающихся / Е. Б. Быстрой, И. А. Скоробренко // Евразийский гуманитарный журнал. – 2018. – №2. – С. 99-102.
8. Верещагин Е. М. Язык и культура: три лингвострановедческие концепции / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров ; под ред. Ю. С. Степанова. – Москва : Индрик, 2005. – 1037 с.
9. Воронина Т. П. Образование в эпоху новых информационных технологий / Т. П. Воронина, В. П. Кашицин, О. П. Молчанова. – Москва : Информатика, 2015. – 220 с.
10. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский под ред. В. В. Давыдова. – Москва : Педагогика, 2008. – 536 с.

11. Вятютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М. Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – №6. – С. 38-45.
12. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий : 1959 г. / П.Я. Гальперин. // Психология: предмет и метод : избранные психологические труды – Москва : Издательство Московского университета, 2023. – С. 352-396.
13. Деева Е. М. Применение современных интерактивных методов обучения в вузе: практикум / Е. М. Деева. – Ульяновск : УлГТУ, 2015. – 116 с.
14. Димухаметов Р. С. Фасилитация в системе повышения квалификации педагогов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Димухаметов Рыфкат Салихович ; МаГУ. – Магнитогорск, 2006. – 45 с.
15. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи ; переводчик Н. М. Никольская. – Москва : Издательство Юрайт, 2026. – 166 с.
16. Ермакова Т. И. Проведение занятий с применением интерактивных форм и методов обучения: учеб. пособие / Т. И. Ермакова, Е. Г. Ивашкин. – Нижний Новгород, 2013. – 158 с.
17. Ефимова С. К. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов-билингвов при обучении японскому языку (на примере Республики Саха (Якутия) : автореф. дис. ... кан. пед. наук : 5.8.2. / Ефимова Сардана Кимовна ; НГЛУ им. Н.А. Добролюбова. – Нижний Новгород, 2021. – 23 с.
18. Жетписбаева Б. А. Параметры аутентичных аудио- и видеоматериалов в обучении иностранным языкам / Б. А. Жетписбаева, Г. Ж. Смагулова // Инновационные педагогические технологии : материалы IX Международной научной конференции. – 2019. – С. 31-36.
19. Жучков В. В. Социальная коммуникация образовательной среды / Жучков В. В. // Социология образования. – 2007. – №5. – С. 7-15.

20. Заседателева М. Г. Повышение мотивации к изучению иностранного языка в ходе реализации системно-деятельностного подхода / М. Г. Заседателева, Е. Б. Быстрой, Л. А. Белова, Т. В. Штыкова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – №5. – С. 91-101.
21. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения 21.05.2024).
22. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 1985. – 160 с.
23. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 512 с.
24. Исаева Т. Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя / Т. Е. Исаева // Педагогика. – 2006. – № 9. – С.55-61.
25. Исакова Л. А. Коммуникация и образование в философии постмодерна / Л. А. Исакова // Вестник КГУ. – 2008. – С.240-244.
26. Кобылянский В. А. Формирование экологической культуры и проблемы образования / В. А. Кобылянский // Педагогика. – 2002. – №1. – С. 32-41.
27. Козловская Е. В. Формирование креативно-коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей : немецкий язык : автореф. дис. ... кан. пед. наук : 13.00.02 / Козловская Екатерина Владимировна ; УрГПУ. – Екатеринбург, 2019. – 24 с.
28. Копрева Л. Г. Принцип ситуативности в процессе реализации коммуникативного подхода при обучении авиационному английскому языку / Л. Г. Копрева, Н. П. Науменко // Современная наука: актуальные

проблемы теории и практики. Серия : Гуманитарные науки. – 2022. – № 6-2. – С. 20-25.

29. Королёва Н. М. Роль интерактивного обучения в современном образовании / Н. М. Королёва, И. В. Костерина // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. – № 1 (33). – 2015. – С. 128-132.

30. Котлованова А. В. Использование метода кейсов в процессе формирования коммуникативной компетенции обучающихся / А. В. Котлованова // Образование без границ: проблемы, решения, перспективы : Материалы I Международной научно-практической конференции. – 2025. – С. 534-538.

31. Котлованова А. В. К вопросу о формировании коммуникативной компетенции с использованием аудиовизуальных опор / А. В. Котлованова // Язык и культура в современном мире : сборник материалов Всероссийской научно-практической студенческой конференции с международным участием. – 2024. – С. 261-263.

32. Кудряшова О. В. Английский язык. Формирование коммуникативной компетенции в письменной речи: учеб. пособие для студентов 3 курса фак. лингвистики / О. В. Кудряшова; под ред. Т. Н. Хомутовой; М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. агентство по образованию, Юж.-Ур. гос. ун-т, каф. лингвистики и межкульт. коммуникации. – Челябинск: Изд-во Юж.-Ур. гос. ун-та, 2004. – 80 с.

33. Лаптева Е. И. Формирование коммуникативно-компенсаторной компетенции обучающихся основной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Лаптева Екатерина Игоревна ; ЮУрГГПУ. – Челябинск, 2020. – 26 с.

34. Ма Ж. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции у русских студентов-лингвистов на начальном этапе обучения китайскому языку как иностранному : автореф. дис. ... кан. пед. наук : 13.00.02 / Ма Жуньюй ; УрГПУ. – Екатеринбург, 2019. – 23 с.

35. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : Пособие для учителя / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 1983. – 96 с.
36. Мельников С. Л. Критерии, показатели и признаки эффективности общепедагогической подготовки будущих учителей / С. Л. Мельников // Вестник Брянского государственного университета. – 2011. – № 1. – С. 148-150.
37. Методика преподавания иностранных языков : общий курс / отв. ред. А. Н. Шамо́в. – Москва: АСТ, АСТ-Москва, Восток-Запад, 2008. – 253 с.
38. Найн А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А. Я. Найн // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44-49.
39. Никулина Н. Н. Системный подход в педагогике как общеметодологический принцип науки / Н. Н. Никулина, М. Г. Давитян, С. Н. Шевченко // Научный журнал КубГАУ. – 2015. – №111. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyy-podhod-v-pedagogike-kak-obshchemetodologicheskiiy-printsip-nauki> (дата обращения: 23.07.2024).
40. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе: парадокс наследия, векторы развития / А.М. Новиков. – Москва : Эгвес, 2000. – 272 с.
41. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) : словарь / сост. А. Н. Щукин, Э. Г. Азимов. – Москва : ИКАР, 2009. – 448 с.
42. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный : свыше 136000 словарных статей : около 250000 семантических единиц / Т. Ф. Ефремова. – Москва : Русский язык, 2000. – 1084 с.
43. Носонович Е. В. Критерии содержательной аутентичности учебного текста / Е. В. Носонович, Г. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – С.16-18.
44. Павлова С. Н. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции при обучении второму иностранному языку студентов-

переводчиков в условиях национального региона : автореф. дис. ... кан. педа. наук : 13.00.02 / Павлова Светлана Никифоровна ; УрГПУ. – Екатеринбург, 2021. – 23 с.

45. Пассов Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – Москва : Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.

46. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов. – Москва : «Русский язык», 1977. – 216 с.

47. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе / Е. И. Пассов. – 2-е изд., дораб. – Москва : Просвещение, 1988. – 222 с.

48. Поплескина Р. Н. Буктрейлер как способ продвижения книги: методическое пособие для сотрудников библиотек / Р. Н. Поплескина; под редакцией В. А. Лубинцовой. – Сланцы : СМЦРБ, 2022. – 23 с.

49. Пушкина О. В. «Педагогическое сопровождение» и «педагогическая фасилитация» в современной парадигме образования / О. В. Пушкина // Новый взгляд на систему образования. – 2017. – С. 95-100.

50. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – Москва : Когито-Центр, 2002. – 394 с.

51. Реутова Е. А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза (методические рекомендации для преподавателей Новосибирского ГАУ) / Е. А. Реутова. – Новосибирск : Изд-во НГАУ, 2012. – 58 с.

52. Роджерс К. Р. Могу ли я быть человеком, способствующим развитию группы? / К. Р. Роджерс // Консультативная психология и психотерапия. – 2002. – №10 (4). – URL: https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/2002_n4/Rodgers (дата обращения: 23.010.2024).

53. Рубцов В. В. Проектирование развивающей образовательной среды школы / В. В. Рубцов, Т. Г. Ивошина. – Москва : Моск. гор. психолого-пед. ун-т, 2002. – 271 с.
54. Симонова М. М. Проблемы и перспективы коммуникации в современном образовании / М. М. Симонова // Проблемы современного образования. – 2019. – № 1. – С. 9-16.
55. Скалкин В. Л. Речевые ситуации как средство развития неподготовленной речи / В. Л. Скалкин, Г. А. Рубинштейн // Иностранные языки в школе Золотые страницы: журнал в журнале. – 2012. – № 4. – С. 25-33.
56. Слабышева А. В. использование метода кейсов при решении конкретных ситуаций на занятиях по иностранному языку / А. В. Слабышева, Л. А. Белова // Иностранные языки в школе. – 2021. – №8. – С. 52-57.
57. Слостенин В. А. Общая педагогика: учеб. пособие для вузов / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов : в 2-х ч. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
58. Словарь согласованных терминов и определений в области образования государств-участников Содружества Независимых Государств : словарь / авт.-сост.: В. Ф. Пугач, О. Л. Ворожейкина, М. Э. Жуковская. – Москва : НИТУ «МИСиС» : МФГС, 2012. – 286 с.
59. Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»: Док. DECS/SC/Sec (96) 43. – Берн, 1996. – С. 109-110.
60. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам / Е. Н. Соловова. – Москва : Просвещение, 2002. – 239 с.
61. Стратегия модернизации общего образования: материалы для разработчиков документов по модернизации общего образования : сайт. – URL : <http://www.1060.ru/upload/fm/pinskiy/strateg.pdf> (дата обращения: 05.05.2024).

62. Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов; под ред. проф. Л. И. Скворцова. – 28-е изд., перераб. – Москва : Мир и Образование, 2024. – 1376 с.
63. Троянская С. Л. Основы компетентностного подхода в высшем образовании: учебное пособие / С. Л. Троянская. – Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. – 176 с.
64. Трушникова Т. Г. Системный подход в педагогике как инновационная основа формирования образовательного пространства / Т. Г. Трушникова // Человек и образование. – 2006. – № 7. – С. 71-72.
65. ФГОС Среднее Общее Образование : официальный сайт. – URL : <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (дата обращения: 17.01.2024).
66. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» : официальный сайт. – URL : https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 17.01.2024).
67. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Ю. Хабермас, пер. с нем. под ред. Д.В. Складнева. – Санкт-Петербург : Наука, 2000. – 380 с.
68. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса, пер. В. А. Звегинцева / Н. Хомский. – Москва : Издательство Московского университета, 1972. – 259 с.
69. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 54-59.
70. Циулина М. В. Методология психолого-педагогических исследований : учебное пособие / М. В. Циулина. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – 239 с.
71. Шишов С. Е. Проблема формирования компетенций методическими средствами в процессе обучения / С. Е. Шишов, В. А.

Кальней, Е. В. Бухтеева // Вестник РМАТ. – 2014. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-formirovaniya-kompetentsiy-metodicheskimi-sredstvami-v-protsesse-obucheniya> (дата обращения: 03.05.2024).

72. Штыкова Т. В Практические аспекты реализации иммерсивных технологий в коммуникативной подготовке педагогов языкового образования / Т. В. Штыкова, И. А. Скоробренко, А. В. Мухатдинова // Социально-гуманитарные науки и культурные процессы в современном обществе: материалы II всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием. – 2025. – С. 76-79.

73. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам : теория и практика : учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. – 4-е изд. – Москва : Филоматис : Омега-Л, 2010. – 475 с.

74. Яковлев Е. В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

75. Hymes D. On communicative competence / D. Hymes // Sociolinguistics. – Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269-293.

76. Krashen S. Principles and Practice in Second Language Acquisition / Krashen S. – Pergamon, 1982 – 20 p.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Входной контроль (тест на сформированность коммуникативной компетенции обучающихся (когнитивный компонент)).

1 Teil – Lexik

1. Kannst du mir bitte einen ... geben? Ich verstehe die Aufgabe nicht.

a) Rat

b) Rede

c) Grund

2. Wir müssen die Lösung für dieses Problem

a) erfahren

b) erfinden

c) finden

3. Viele Jugendliche ... sich Sorgen um die Zukunft des Planeten.

a) machen

b) fühlen

c) tragen

4. Die Regierung plant, die CO₂-Emissionen bis 2030 deutlich zu

a) senken

b) verringern

c) reduzieren

5. Dieser historische ... spielt im 19. Jahrhundert in Russland.

a) Illustrationen

b) Roman

c) Buchhandlung

2 Teil – Grammatik

6. Welche Frage passt zu dieser Antwort? – Am Wochenende fahre ich oft zu meinen Großeltern.

a) Wohin fährst du am Wochenende oft?

- b) Wo fährst du am Wochenende oft?
 - c) Wen fährst du am Wochenende oft?
7. Wenn ich mehr Zeit ... , würde ich reisen.

- a) habe
- b) hätte
- c) hat

8. Ich interessiere mich ... Musik.

- a) für
- b) über
- c) mit

9. Sie ärgert sich ..., dass sie die Prüfung nicht bestanden hat.

- a) darüber
- b) damit
- c) daran

10. Je mehr er lernt, ... er weiß.

- a) desto weniger
- b) umso weniger
- c) desto mehr

3 Teil – Funktionale Kommunikation und Etikette

Welche Antwort ist in der Situation angemessen?

11. Die Diskussion zusammenfassen:

- a) Zusammenfassend kann man sagen, dass ...
- b) Also, alles in allem ...
- c) Einerseits..., andererseits ...

12. Du bist zu spät zum Unterricht gekommen. Was sagst du höflich zur Lehrerin?

- a) «Entschuldigung, ich habe verschlafen.»
- b) «Ich komme zu spät, ist doch nicht so schlimm.»
- c) «Entschuldigen Sie die Verspätung, der Bus hatte Verspätung.»

13. Du hast in einem Restaurant eine Suppe bekommen, die kalt ist. Deine Reaktion:

- a) «Das ist inakzeptabel! Ich will sofort den Manager sprechen!»
- b) Sie essen die Suppe widerwillig, sagen aber nichts.
- c) Sie signalisieren der Bedienung freundlich: «Entschuldigung, meine Suppe ist leider kalt. Könnte ich sie bitte erwärmt bekommen?»

14. Ein älterer Herr fragt dich auf der Straße höflich: «Entschuldigen Sie, wie komme ich zum Hauptbahnhof? » Was antwortest du?

- a) «Da!» (zeigt mit dem Finger)
- b) «Gehen Sie geradeaus, dann links – nach etwa 5 Minuten sehen Sie den Bahnhof.»
- c) «Keine Ahnung!»

15. Im Bus sagt eine ältere Person zu dir: «Entschuldigung, ist hier noch frei?» Was ist die richtige Reaktion?

- a) «Nein»
- b) «Ja, bitte» und deine Tasche vom Sitz nehmen.
- c) «Ja!» laut rufen.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Таблица 2.1 – Критерии оценивания умений устной диалогической речи

Баллы	Решение коммуникативной задачи (К1)	Взаимодействие (К2)	Языковое оформление (К3)
3	Коммуникативная задача выполнена полностью: содержание полно, точно и развёрнуто. Объем высказывания 90-100%. Даны правильные ответы на все вопросы по содержанию	Обучающийся начинает, при необходимости, и поддерживает беседу с соблюдением очередности при обмене репликами, проявляет инициативу при смене темы, восстанавливает беседу в случае сбоя коммуникации	Использованный словарный запас, грамматические структуры, фонетическое оформление высказывания соответствуют поставленной задаче (допускается не более 2 негрубых лексико-грамматических ошибок И/ИЛИ не более 2 негрубых фонетических ошибок)
2	Коммуникативная задача выполнена частично. Объем высказывания 70-89%. Даны правильные ответы на вопросы по содержанию, но предложения не развернуты ИЛИ Имеются ошибки в ответах на вопросы по содержанию	Обучающийся начинает, при необходимости, и в большинстве случаев поддерживает беседу с соблюдением очередности при обмене репликами, не всегда проявляет инициативу при смене темы, демонстрирует наличие проблемы в понимании собеседника	Использованный словарный запас, грамматические структуры, фонетическое оформление высказывания соответствуют поставленной задаче (допускается не более четырёх негрубых лексико-грамматических ошибок И/ИЛИ не более трёх негрубых фонетических ошибок)

Продолжение таблицы 2.1

<p>1</p>	<p>Коммуникативная задача выполнена частично. Объем высказывания 50-69%. Даны не все ответы на вопросы по содержанию, предложения не развернуты. Имеются ошибки в ответах на вопросы по содержанию</p>	<p>Не начинает и не стремится поддерживать беседу, не проявляет инициативы при смене темы, передает наиболее общие идеи в ограниченном контексте; в значительной степени зависит от помощи со стороны собеседника</p>	<p>Использованный словарный запас, грамматические структуры, фонетическое оформление высказывания соответствуют поставленной задаче (допускается не более пяти негрубых лексико-грамматических ошибок И/ИЛИ не более четырех негрубых фонетических ошибок)</p>
<p>0</p>	<p>Коммуникативная задача не выполнена. Объем высказывания менее 50 % ИЛИ не даны ответы на вопросы по содержанию ошибок</p>	<p>Обучающийся не может поддерживать беседу</p>	<p>Понимание высказывания затруднено из-за многочисленных лексико-грамматических и фонетических ошибок (шесть и более лексико-грамматических ошибок И/ИЛИ пять и более фонетических ошибок) ИЛИ более трёх грубых</p>

Примечание: При получении 0 баллов по критерию «Решение коммуникативной задачи» выполнение всего задания оценивается 0 баллов.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Итоговый контроль (тест на сформированность коммуникативной компетенции (когнитивный компонент))

1 Teil – Lexik

1. Was bedeutet «das Wahlpflichtfach»?

- a) ein Fach, das man unbedingt besuchen muss
- b) ein Fach, das man aus einem Angebot auswählen muss
- c) ein Fach, das man freiwillig und zusätzlich besucht

2. Was versteht man unter «digitalen Medien» im Unterricht?

- a) Nur Beamer
- b) Bücher und Hefte
- c) Tablets, Lern-Apps, interaktive Whiteboards.

3. Wenn man «sich auf eine Prüfung vorbereitet», dann...

- a) schreibt man die Prüfung.
- b) lernt man den Stoff für die Prüfung.
- c) besteht man die Prüfung.

4. Dieser historische ... spielt im 19. Jahrhundert in Russland.

- a) Illustrationen
- b) Roman
- c) Buchhandlung

5. Das dritte ... handelt von der ersten Liebe der Hauptfigur.

- a) Buchhandlung
- b) Roman
- c) Kapitel

2 Teil – Grammatik

6. Wenn ich ... könnte, würde ich reisen.

- a) gehen
- b) ginge

c) ging

7. Der Mann, ... du gestern getroffen hast, arbeitet hier.

a) den

b) der

c) dessen

8. Wenn ich mehr Zeit ..., ... ich an dem Austauschprogramm teilnehmen.

a) hätte / könnte

b) hätte / kann

c) hätte / könnte

9. Das Problem ... gelöst werden.

a) muss

b) müssen

c) müsste

10. Wenn du den Test nicht... , musst du ihn wiederholen.

a) schwänzen

b) bestehen

c) abschreiben

3 Teil – Funktionale Kommunikation und Etikette

Welche Antwort ist in der Situation angemessen?

11. Welche Formulierung passt für eine Elterninfo zum Handyverbot?

a) Handys sind verboten!

b) Wir bitten Sie, Ihren Kindern zu erklären, dass während der Unterrichtszeit das Handy ausgeschaltet bleiben soll.

c) Wer ein Handy rausholt, bekommt eine Strafe.

12. Du bist zu spät zum Unterricht gekommen. Wie betrittst Sie den Raum am höflichsten?

a) Ich gehe leise rein und setze mich, ohne etwas zu sagen.

b) Ich klopfe, entschuldige mich kurz und setze mich.

c) Ich rufe laut «Hallo!» und erkläre sofort meinen Grund.

13. Du hast in einem Restaurant eine Suppe bekommen, die kalt ist. Deine Reaktion:

- a) «Das ist inakzeptabel! Ich will sofort den Manager sprechen!»
- b) Du isst die Suppe widerwillig, sagen aber nichts.
- c) Du signalisierst der Bedienung freundlich: «Entschuldigung, meine Suppe ist leider kalt. Könnte ich sie bitte erwärmt bekommen?»

14. Du willst dein Hauptargument stark betonen. Was sagst du?

- a) Mein allerwichtigster Punkt ist total krass: ...
- b) Das gewichtigste Argument für ... ist zweifellos, dass ...
- c) Man muss einfach sagen, dass ...

15. Die Diskussion zusammenfassen:

- a) Zusammenfassend kann man sagen, dass ...
- b) Also, alles in allem ...
- c) Einerseits..., andererseits ...

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Таблица 4.1 – Критерии оценивания письменной речи (эссе)

	Баллы				
	«8»	«6»	«4»	«2»	«0»
Решение коммуникативной задачи	Тема эссе раскрыта полностью	Тема эссе раскрыта неполно, однако представлены собственные аргументы	Тема эссе раскрыта неполно	Тема эссе раскрыта частично	Тема эссе не раскрыта
Логика и связность эссе	Присутствует вступление и заключение, соблюдена логика эссе	Присутствует вступление и заключение, логика эссе преимущественно соблюдена	Присутствует вступление и заключение, логика эссе частично соблюдена	Отсутствует либо вступление, либо заключение, логика эссе почти не соблюдена	Отсутствует вступление и заключение, эссе написано нелогично
Лексика	Употребляется лексика разнообразна и соответствует теме эссе	Употребляемая лексика преимущественно разнообразна и соответствует теме эссе	Употребляется лексика частично соответствует теме эссе	Употребляемая лексика не разнообразна и часто не соответствует теме эссе	Употребляются одни и те же лексические единицы; не соответствует теме
Грамматика	Присутствуют единичные ошибки употребления грамматических структур, не влияющие на понимание	Присутствуют некоторые ошибки употребления грамматических структур, не влияющие на понимание	Присутствуют некоторые ошибки употребления грамматических структур, частично влияющие на понимание	Присутствуют некоторые ошибки употребления грамматических структур, значительно влияющие на понимание	Присутствуют ошибки употребления грамматических структур, полностью затрудняющие понимание