



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

На правах рукописи

ИВАНОВ ЕВГЕНИЙ КОНСТАНТИНОВИЧ

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
ИСТОРИИ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ CLIL**

Направление подготовки 44.04.01. Педагогическое образование.

Теория и практика преподавания иностранных языков в вузе

Диссертация на соискание академической степени магистра

Проверка на объем заимствований:
78,05 % авторского текста

Выполнил (а):
Студент (ка) группы ЗФ-303/142-2-1
Иванов Е.К.

Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована

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

Научный руководитель:
кандидат филологических наук, доцент
Заседателева М.Г.

Быстрай

**Челябинск
2017**

Содержание

Введение	3
Глава 1. Теоретические основы формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции на основе технологии CLIL	12
1.1. Иноязычная профессионально-коммуникативная компетенция как основная цель иноязычного образования будущих учителей истории....	12
1.2. Модель формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции на основе технологии CLIL.....	20
1.3. Педагогические условия функционирования модели	34
Выводы по первой главе	36
Глава 2. Методика формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей истории на основе технологии CLIL	39
2.1. Цели и задачи эксперимента.....	39
2.2. Система упражнений	41
2.3. Ход и результат опытно-экспериментальной работы.....	49
Выводы по второй главе.....	77
Заключение.....	80
Список литературы	86
Приложения.....	95
Приложение 1.	95
Приложение 2.	96

Введение

Актуальность исследования. Современному учителю истории для решения многих задач в профессиональной деятельности требуется практическое владение иностранным языком. Иностранный язык необходим педагогу для обмена опытом преподавания и научными достижениями с другими членами глобального профессионального сообщества, для публикаций в ведущих зарубежных научных издательствах и участия в международных конференциях, для применения в своей деятельности широкого круга исторических источников, изданных на иностранных языках. Поэтому современная вузовская практика подготовки учителей истории должна быть направлена на формирование у студентов иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции.

Однако по-прежнему выпускники вуза по специальности учитель истории имеют низкий уровень владения иностранным языком и не готовы к его полноценному практическому использованию в профессиональной деятельности. Такое положение дел обусловлено тем, что основными целями обучения иностранному языку будущих педагогов остаётся формирование умений читать и переводить со словарём тексты по специальности, и в лучшем случае, составлять небольшие монологические высказывания в рамках изученных профессиональных тем.

Для оценки качества преподавания иностранного языка в высшем учебном заведении нами было проведено анкетирование среди студентов, будущих учителей истории, изучающих в качестве иностранного языка – английский. Из 29 человек принявших участие в анкетировании, 16 человек отмечают текущее состояние преподавания иностранного языка неудовлетворительным. Студенты не понимают, как полученные знания в базовом курсе английского можно применить в будущей профессиональной

деятельности, и считают, что изучение иностранного языка в вузе должно носить практический характер и осуществляться в тесной связи с профильной дисциплиной «История» (Приложение 1).

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

Использование технологии CLIL в обучении иностранному языку будущих учителей истории может способствовать одновременному изучению и иностранного языка и приращению профессиональных знаний. Тем не менее, эта технология не нашла своего должного применения на практике. Основные сдерживающие факторы данного явления выражены в отсутствие чёткого представления о сущности и содержания иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции учителей истории и не освещённости вопроса практического использования технологии CLIL применительно к формированию иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей истории.

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

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

2. Противоречие между личной заинтересованностью обучающихся в овладении иностранным языком как инструментом профессиональной деятельности и содержанием вузовской программы обучения иностранным

языкам, не предусматривающей формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции.

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

Существующие противоречия позволили сформулировать **тему магистерской диссертации:** «Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей истории на основе технологии CLIL» и определить **проблему исследования:** необходимость теоретического и методического обеспечения формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей истории на основе технологии CLIL.

Степень теоретической разработанности проблемы.

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

Изучение вопроса об эффективности применения технологии CLIL для формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции является прерогативой в основном преподавателей-

исследователей технических вузов (К.М. Иноземцева, Е.Н. Бондалетова, Т.Д. Борисова и др.).

Проблема применения предметно-языкового интегрированного обучения в высшем образовании активно разрабатывается в научных трудах зарубежных исследователей (D.Marsh, D. Coyle и др.). Педагогические методы предметно-языкового интегрированного обучения в военном образовании стали областью исследования польских методистов Малгожата Гавлик-Кобилинска и Моники Льюинска. Учебные пособия на основе принципов технологии CLIL созданы для иноязычной профессиональной подготовки психологов в Армении (Г. Оганнисян).

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

Объект исследования: профессиональная подготовка будущих учителей истории.

Предмет исследования: процесс формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей истории на основе технологии CLIL.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и апробировать систему упражнений на основе критериев технологии CLIL, способствующих формированию иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей истории.

Гипотеза исследования: процесс формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции у будущих учителей истории (студентов-бакалавров, обучающихся по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) «История и обществознание» может быть более эффективным при условии, если:

- формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции рассматривать как основную цель иноязычного образования будущих учителей истории;
- выявлены структурный состав и критерии сформированности иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции;
- формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции осуществляется на основе технологии CLIL;
- разработана модель формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции на основе технологии CLIL и определены педагогические условия её функционирования;
- разработана и внедрена в образовательный процесс иноязычного образования система упражнений, на основе критериев технологии CLIL.

Задачи исследования:

1. Уточнить содержание понятия иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей истории, определить её структуру и критерии сформированности.
2. Определить концептуальные основы технологии CLIL.
3. Разработать модель формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей истории на основе технологии CLIL.
4. Определить педагогические условия функционирования модели формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции на основе технологии CLIL.
5. Для реализации построенной модели формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции разработать систему упражнений на основе критериев технологии CLIL.
6. Экспериментально проверить эффективность разработанной системы упражнений на основе критериев технологии CLIL в формировании иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции у будущих учителей истории.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

лично-ориентированный подход (learner-centred approach) (И.С. Якиманская, Дж. Дьюи и др.), акцентированный на учёт профессиональных потребностей будущих учителей истории при отборе дидактического материала; компетентностный подход (И.Л. Бим, И. А. Зимняя, В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, W. Nutmacher и др.) в рамках которого ведётся современный образовательный процесс; общая концепция иноязычной коммуникативной компетенции (Н.И. Гез, И.А. Зимняя, Е.Н. Соловова, С.Г. Тер-Минасова); коммуникативный подход (Е.И. Пассов); когнитивный подход (Дж. Брунер, В. Риверс); деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперина, Л. Г. Петерсон); теория билингвального обучения на основе предметно-языкового интегрированного обучения (интеграция иностранного языка и предметного содержания неязыковой дисциплины) (D.Marsh, A.Maljers, D. Coyle, Л.Л. Салехова, и др.); документы и нормативные акты в области образования («Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Высшего Образования», «Концепция Федеральной целевой программы на 2016 – 2020 годы», «Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2020 г.» и др.)

Методы научного исследования:

теоретические методы: анализ психолого-педагогической литературы и документации по проблеме исследования, синтез, моделирование, конкретизация, сопоставление, обобщение, метод аналогий.

эмпирические методы: анкетирование, наблюдение, педагогический эксперимент.

методы математической обработки статистических данных экспериментального обучения.

База исследования: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет». В

исследовании приняли участие 29 студентов 1 курса исторического факультета обучающихся по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). История и обществознание.

Исследование осуществлялось в три этапа:

I этап (ноябрь 2015 г. – январь 2016) Выявлена проблема, сформулированы цель, задачи и тема магистерской диссертационной работы, определена степень их актуальности и разработанности в современной профессиональной педагогике и методике обучения иностранным языкам. Разработан методологический аппарат исследования.

II этап (февраль 2016 г. – сентябрь 2016 г.) Разработана модель формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции на основе технологии CLIL; создана система упражнений на основе критериев технологии CLIL, направленная на формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей истории; проведён диагностический срез.

III этап (март 2017 г. – сентябрь 2017 г.) Проведён педагогический эксперимент по реализации разработанной системы упражнений на основе критериев технологии CLIL; качественный и количественный анализ данных, собранных в ходе эксперимента; систематизация полученных в ходе исследования материалов, их обобщение; формулирование выводов; литературное оформление диссертации.

Научная новизна исследования:

1. Уточнены содержание понятия иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей истории.
2. Определена структура и критерии сформированности иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей истории.
3. Разработана модель формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей истории на основе технологии CLIL.

Теоретическая значимость исследования заключается в дополнении содержания иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей истории и в определении структуры и критериев её сформированности.

Практическая значимость исследования заключается в разработке системы упражнений на основе критериев технологии CLIL по теме The Great Patriotic war 1941-1945.

Положения, выносимые на защиту:

1. Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции является основной целью иноязычного образования будущих учителей истории.

2. Иноязычная профессионально-коммуникативная компетенция является сложным многокомпонентным образованием, являющимся важной частью профессиональной компетентности учителя истории.

3. Иноязычная профессионально-коммуникативная компетенция представляет собой комплексную характеристику профессиональной подготовки будущих учителей истории, отражающую степень сформированности профессиональных знаний, умений, навыков и опыта в области иностранного языка, необходимых для выполнения профессиональной деятельности на практике.

4. Одним из эффективных способов формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей истории является применение технологии предметно-языкового интегрированного обучения – CLIL.

Апробация и внедрение результатов исследования.

Основные теоретические положения и результаты диссертационного исследования докладывались на заседаниях кафедры «Иностранных языков» Южно-Уральского государственного аграрного университета. По результатам проведенного исследования автором опубликованы 3 статьи: «Иноязычная профессионально-коммуникативная компетенция как основная

цель иноязычного образования будущих учителей истории»; «Content and Language Integrated Learning как основа формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции у будущих учителей истории»; «Оценка эффективности формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции у будущих учителей истории на основе технологии CLIL».

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка литературы и приложений.

Глава 1. Теоретические основы формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции на основе технологии CLIL

1.1. Иноязычная профессионально-коммуникативная компетенция как основная цель иноязычного образования будущих учителей истории

Современное состояние высшего образования будущих учителей истории характеризуется пересмотром и внедрением новых стандартов разработанных на основе компетентностного подхода. Согласно новым требованиям приоритетной задачей исторического образования является формирование общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций в соответствии с ФГОС третьего поколения (3+), необходимых для подготовки выпускника к педагогической, проектной, исследовательской и культурно-просветительской деятельности. Таким образом, целью основной профессиональной образовательной программы будущих учителей истории является ориентация студентов на будущее содержание их профессиональной деятельности.

Особое место с недавних пор в подготовке будущих учителей истории отведено учебной дисциплине «Иностранный язык». В приказе Минобрнауки № 91 от 2016 г. основное назначение данной дисциплины в профессиональной подготовке по направлению 44.03.05. Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки, уровень бакалавриат), в том числе и будущих учителей истории, определено как формирование у студентов общекультурной компетенции (ОК4). Под сформированностью ОК4 понимается способность выпускника к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия.

Однако отличительной особенностью нового ФГОС стандарта является отсутствие регионального и вузовского компонентов. Вузам

предоставляется полная свобода при разработке основных образовательных программ и соответственно обоснование требований к результатам освоения этих программ в виде компетенций.

Такое положение дел на практике создало определённую путаницу в среде преподавателей иностранного языка при определении содержания ОК 4. Будет ли она иметь определённые особенности для каждого профиля подготовки или будет идентичной? Как показывает практика, однозначного ответа пока что нет. Рабочие программы (РП) по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки будущих учителей истории в некоторых вузах аналогичные по содержанию РП других профилей подготовки. В других же вузах РП существенно отличаются и даже очень часто внутри одной специальности.

Анализ существующих РП по «Иностранному языку» и кратких их аннотаций позволил нам заметить одну положительную тенденцию в сфере иноязычного образования будущих учителей истории. Несмотря на разногласия по поводу содержания ОК4 большинство преподавателей видят основной целью иноязычного образования будущих учителей истории в формировании иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции (ИП-КК).

Овладение студентами иноязычной профессионально-коммуникативной компетенцией является одной из наиболее актуальных общекультурных компетенций будущих учителей истории в условиях глобальной профессиональной интеграции. Однако по поводу определения содержания и структуры ИП-КК в целом, и в частности, у будущих учителей истории ещё больше неопределённостей. Поэтому целью написания данного параграфа стала попытка осветить состояние данной проблемы.

Несмотря на то, что компетентностный подход является составной частью образовательной стратегии современного образования, существует размытость границ в понимании категориального аппарата данного

подхода. До сих пор многие исследователи в своих трудах отождествляют понятия «коммуникативная компетенция» и «коммуникативная компетентность». Мы же в своём исследовании разделяем понятия «компетенция» и «компетентность» и придерживаемся дефиниций, сформулированных А.В. Хуторским. Главное их отличие заключается в том, что «компетентность» намного шире «компетенции» и может включать в себя обладание человеком сразу несколькими компетенциями, в то время как компетенция представляет собой лишь совокупность определённых знаний, умений и навыков по отношению к какому-либо предмету или процессу. (Хуторской А.В., 2002). Поэтому на наш взгляд, ИП-КК представляет собой «сложное, многокомпонентное образование» (с. 58 Мазаева И.А., 2006) и является одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности. Основными структурными элементами ИП-КК являются иноязычная коммуникативная компетенция (ИКК) и профессиональная компетенция (ПК). ИКК и ПК в свою очередь включают ещё целый ряд компонентов (компетенций).

Проблема формирования и развития ИКК на протяжении уже многих лет является одной из самых актуальных узловых проблем теории и практики преподавания иностранных языков в вузе. Разработкой и исследованием данной проблемы занимались как отечественные (И.Л. Бим, М.Н. Вятютнев, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова и др.) учёные, так и зарубежные (Дж. Савиньон, Д. Хаймс, Д. Равен и др.) Несмотря на большое количество исследований, до сих пор спорными и малоизученными сторонами данной проблемы остаются: неоднозначность трактовки понятия «иноязычная коммуникативная компетенция», установление её компонентного состава, специфика её формирования и определение критериев уровня её сформированности.

Первыми научное обоснование коммуникативной компетенции дали этнолингвисты Д. Хаймс М.Н. Вятютнев. Д. Хаймс предложил рассматривать коммуникативную компетенцию как «внутреннее знание

ситуационной уместности языка» (с. 63 Балуюн, С.Р., 1999). М.Н. Вятютнев определил коммуникативную компетенцию как выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от темы, задач общения и личных способностей человека ориентироваться в обстановке общения (с. 39 Вятютнев, М.Н., 1977).

Аналогичного мнения по поводу определения коммуникативной компетенции придерживаются Н.И. Гез и И.А. Зимняя. Учёные определяют коммуникативную компетенцию как умение правильно соотносить речевое высказывание адекватно целям ситуации общения в разнообразных социально-детерминированных ситуациях (с. 17 Гез, Н.И. 1985.; с. 36 Зимняя И.А., 2003).

Гораздо труднее определить содержание ИКК. Количество компонентов ИКК, выделяемых учёными варьируются от 3-х и более компонентов. Существует большое количество вариативности компонентного состава ИКК. М.Н. Вятютнев к содержанию коммуникативной компетенции относит: сферы и темы коммуникативной деятельности; социальные и коммуникативные роли программы поведения собеседников; типы контекстов; списки внутрисистемных значений и т.д. (с. 84 Вятютнев, М.Н., 1986).

Л. Бахман (L. Bachman) и Дж. Ван Эк (J. Van Ek) к ключевым компонентам ИКК относят (Bachman L., 1990.; Van Ek J.A., 1990):

- 1) языковую компетенцию – умение выстраивать высказывания на основе системных знаний;
- 2) дискурсивную компетенцию – умение понимать и выстраивать отдельные высказывания для смысловой коммуникации;
- 3) социолингвистическую компетенцию – умение интерпретировать языковые формы в соответствии с контекстом;
- 4) социокультурную компетенцию – знание социокультурного контекста, в котором используется язык;

5) стратегическую компетенцию – умение употреблять как вербальные так и невербальные средства общения для компенсации недостающих знаний.

В некоторых исследованиях также выделяются: рефлексивный компонент (оценивание своей деятельности) (Console L., 1989); аутолингводидактический компонент (самостоятельность) (Милосердова, Е. В., 2004) и др.

Теперь приступим к непосредственной характеристике иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции (ИП-КК) будущих учителей истории.

В данном исследовании мы будем придерживаться определения, сформулированного В.В. Сафоновой, согласно которому под ИКК следует понимать «определённый уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками и умениями, позволяющий обучаемому коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от функциональных факторов общения» (с. 97 Сафонова, В.В., 2004).

ИКК будущих учителей истории состоит из языковой, речевой, социокультурной компетенций. Последняя включает социолингвистический, общекультурный и лингвострановедческий компоненты. Языковая компетенция предполагает наличие знаний структуры языка, адекватное употребление языковых единиц в речи. Речевая компетенция представляет собой знание правил речевого поведения, использование речевых элементов в бытовой речи соответственно ситуации, способность понимать и порождать иноязычное высказывание. Социокультурная компетенция включает в себя знания национально-культурных особенностей стран изучаемого языка, умения осуществлять речевое поведение в соответствии с этими знаниями.

Языковая, речевая и социокультурная компетенции фигурируют как компоненты ИКК и создают систему одного целого. Формирование выше

перечисленных компонентов ИКК соответствует новому государственному образовательному стандарту и целям обучения иностранному языку в неязыковом вузе (Тер-Минасова С.Г., 2009).

Исходя из особенностей формирования ИКК студентов неязыкового вуза, выделенные основные компоненты должны содержать профессионально маркированную, компенсаторную и самообразовательную составляющие.

Профессионально-ориентированный фон языковой, речевой и социокультурной компетенций повышает интерес студентов к изучению иностранного языка и соответствует целям обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Для этого необходимо в содержание каждой из компонентов ИКК привнести профессиональный аспект.

Компенсаторные стратегии (Р.П. Мильруд) означают способность восполнять в процессе общения недостаточность знания языка, а также речевого и социального опыта общения на иностранном языке при помощи вербальных и невербальных средств (стратегий). Так, «развитие отдельных тактик и стратегий речевой деятельности делает возможным управлять процессом овладения иностранным языком, преодолевать трудности, и одновременно оказывает общее развивающее воздействие на личность обучающегося» (с.12 Мильруд, Р.П., 1999). Компенсаторные стратегии занимают определенное место в каждой из компонентов ИКК (языковой, речевой, социокультурной), присутствуют и взаимодействуют с каждой компетенцией на любом уровне владения иностранным языком. Компенсаторные стратегии являются важными компонентами образовательного процесса, связующими звеньями между задачами обучения и результатами учебной деятельности студентов.

Формирование и развитие ИКК не может быть дидактически замкнуто только на ней самой, а должно вести к поступательному развитию обучающихся, их самообразованию - стремлению достичь соответствующего уровня компетенции в период обучения в вузе и

способности поддерживать и повышать в процессе самообразования уровень владения иностранным языком.

Профессиональная компетенция может быть представлена как система, включающая в себя аспекты философского, психологического, социологического, культурологического, личностного порядка (Гришанова, Н.А., 2004). В американской социальной науке в модель компетентного специалиста входят такие качества как дисциплинированность, самостоятельность, коммуникативность, стремление к саморазвитию. Некоторые ученые считают, что профессиональная компетенция это интеграция интеллектуальных, моральных, социальных, эстетических, политических аспектов знаний (Чинапах В., 1990; Шеремета С.В., 2009). На основе изученных точек зрения, мы выделили пять компонентов профессиональной компетенции будущих учителей истории.

Структура профессионально коммуникативной компетенции определяется нами как единство мотивационного компонента (стремление овладевать профессионально значимыми умениями и навыками, знаниями в области иностранного языка, а также стремлением использовать и совершенствовать их в будущей профессиональной деятельности); знаниевого компонента (знание содержания компетенций); практического компонента (применение теоретических знаний в разнообразных ситуациях); индивидуально-деятельностного компонента (деятельность обучающихся по приобретению языковых и профессиональных знаний); субъективного компонента (включает в себя профессиональные важные качества, личностные качества, установки и ценностные ориентации).

Таким образом, критерием уровня сформированности иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции является состояние составляющих её компонентов. В зависимости от интенсивности проявления можно судить о степени выраженности критерия. Мы выделили следующие уровни сформированности иноязычной

профессионально-коммуникативной компетенции: низкий, средний, высокий. Каждый из них характеризуется собственной системой дескрипторов.

Низкий:

1. Отсутствие профессионального мотива;
2. Неполное знание содержания компетенций;
3. Низкая способность адаптировать полученные теоретические знания на практике;
4. Не эффективная учебная деятельность;
5. Недостаток профессионально важных и личностных качеств, для успешной деятельности.

Средний:

1. Наличие желания приобретать профессиональные навыки, знания в области иностранного языка и применять их на практике;
2. Достаточное знание содержания компетенций;
3. Успешное применение теоретических знаний в практической деятельности;
4. Результативная учебная деятельность;
5. Наличие профессиональных и личностных качеств, для успешной деятельности.

Высокий:

1. Стремление к достижению наивысших результатов в выбранной профессии;
2. Глубокое знание содержания компетенций;
3. Творческое использование полученных теоретических знаний для решения практических задач любой сложности;
4. Высокоэффективная учебная деятельность;
5. Высокий уровень профессиональных и личностных качеств необходимых, для высоко результативной профессиональной деятельности.

Таким образом, формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей истории является основной целью современного иноязычного образования, так как иноязычная профессионально-коммуникативная компетенция является важным компонентом общей компетентности учителя истории, позволяющая педагогу использовать иностранный язык как инструмент реализации своей профессиональной деятельности. Под ИП-КК в нашем исследовании будем понимать комплексную характеристику профессиональной подготовки будущих учителей истории, отражающую степень сформированности профессиональных знаний, умений, навыков и опыта в области иностранного языка, необходимых для выполнения профессиональной деятельности на практике.

1.2. Модель формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции на основе технологии CLIL

В условиях профессионализации иноязычной подготовки будущих учителей истории актуализируется проблема профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в высшей школе. Под профессионально-ориентированным обучением понимается обучение иностранному языку основанное на учете особенностей будущей профессии (с.6 Поляков, О.Г., 2004). Профессионально-ориентированное иноязычное обучение в настоящее время осуществляется преподавателями через коммуникативный, проектный, деятельностный, смешанный и другие подходы. Наиболее востребованным подходом к обучению иностранных языков является интегрированный подход (Integrated Teaching Approach), отличный от других подходов своим прикладным характером.

В рамках интегрированного подхода существуют различные технологии обучения иностранному языку. Среди этого многообразия наиболее эффективной и целесообразной для формирования иноязычной

профессионально-коммуникативной компетенции у будущих учителей истории на наш взгляд представляется технология предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL – Content-Language Integrated Learning).

Технология Content and Language Intergrated Learning (предметно-языковое интегрированное обучение) в вузе предполагает такое обучение, при котором одновременно происходит и изучение предметного содержания профильной дисциплины и иностранного языка, посредством которого осуществляется процесс обучения.

Для более конкретного понимания сущности образовательной технологии CLIL, необходимо рассмотреть историю её возникновения и развития. Исторические предпосылки возникновения технологии CLIL восходят к XVI-XVIII векам. Об изучении иностранного языка через предметное содержание упоминается в трудах корифея педагогической науки – чешского педагога Яна Амоса Каменского и словацкого педагога Маттиас Бел, который при обучении студентов иностранным языкам активно использовал тексты исторического содержания, акцентируя внимание на изучение особенностей культуры страны изучаемого языка (с. 120 Якаева, Т.И., 2016).

Идея изучения иностранного языка через его интеграцию с содержанием учебного предмета получила своё дальнейшее развитие в 1960-1970 годах в Канадских и Американских школах, в которых были разработаны специальные программы билингвального языкового погружения для обучения англоговорящих школьников ряду предметов на французском языке (Baker, C., 1998.; Marsh. D., 2002).

Термин «CLIL» впервые был введён в научный оборот в середине 90-х годов финским специалистом в области билингвального обучения Дэвидом Маршем (David Marsh). Под CLIL Д. Марш предлагал понимать подход к обучению иностранного языка, при котором язык используется для изучения конкретного неязыкового предмета (Coyle, D., 2010).

После чего использование технологии CLIL получило широкое распространение во многих европейских вузах.

Что же касается применения технологии предметно-языкового интегрированного обучения в высших учебных заведениях России, то в определённых кругах преподавателей бытует мнение, что данная технология уже давно используется на практике. Однако данное утверждение является ошибочным, потому что преподаватели путают технологию CLIL с похожей на первый взгляд технологией LSP (Language for Specific Purposes – «язык для специальных целей») и очень часто подменяют эти термины абсолютно разных технологий. Поэтому для дальнейшего рассмотрения технологии CLIL необходимым условием на наш взгляд является проведение сравнительного анализ LSP и CLIL.

До недавнего времени в роли основополагающего подхода иноязычного обучения в России выступал LSP (Соловова, Е.Н., 2009), основными положениями которого являются (Hutchinson, T., 1987.; Dudley-E., 2011):

- предназначен для преподавания профильных дисциплин;
- важным условием обучения иностранному языку является учёт потребностей обучающихся;
- входной уровень владения иностранным языком обучающихся для последующего обучения по LSP должен быть *intermediate* (средний) или *advanced* (продвинутый);
- осуществляется выборочное изучение грамматических структур, необходимых для решения задач профессионального общения в определенных ситуативных контекстах;
- преподаватель LSP является специалистом в области языка и имеет опосредованное представление о профильной дисциплине, поэтому на занятиях ему отведена роль «консультанта» (*consultant*);

- при обучении иностранному языку по технологии LSP оцениванию подлежит языковой аспект (знание грамматики, профессиональной терминологии, умение общаться в рамках изученных тем).

Теперь же перейдём к непосредственной характеристике технологии CLIL. Создателями основной концепции технологии CLIL считают Дэвида Марша и Анне Мальерс (Anne Maljers). По их мнению, акроним CLIL применим к образовательным контекстам с двойственной природой, суть которой заключается в одновременном использовании иностранного языка как инструмента преподавания и как средства изучения содержания неязыковой учебной дисциплины (с. 15 Marsh, D., 2002). К тому же при таком подходе обучения иностранному языку тематическое содержание первично и требует особого внимания при его отборе (с. 48-49 Kovacs, J., 2014).

Технология CLIL – это технология, вобравшая в себя теоретические и практические аспекты разнообразных методик: обучение, основанное на содержании (Content-based instruction); обучение на основе содержания языка (Content-based language instruction); преподавание языка на основе содержания (Content-based language teaching); двойное-ориентированное языковое образования (Dual-focused language education); изучение языка посредством школьной программы (Language across the curriculum); обучение посредством иностранного языка (Teaching through a foreign language); транзитное двуязычное образование (Transitional bilingual education) (Richards, J.C., 2014).

Аккумуляция в CLIL большого количества разных методик не могло не сказаться на современном состоянии трактовки этого подхода. Питер Мехисто (Peeter Mehisto), Мария-Иисус Фригольс (Maria-Jesus Frigols) и Дэвид Марш отмечают многоаспектность CLIL, поэтому определяют его как разноплановый подход (Mehisto P., 2008). Мехисто при этом акцентирует внимание на когнитивном стиле CLIL, на его возможностях в развитии познавательных процессов у обучающихся (с. 36

Mehisto, P., 2011). Йоланда Руис де Саробе (Yolanda Ruiz de Zarobe), Роза Мария Джименез Каталан (María Jiménez Catalán Rosa) (De Zarobe, 2009) и Кристиан Далтон-Паффер (Christiane Dalton-Puffer) [Dalton-Puffer, 2011) считают, что главное назначение CLIL состоит в приращении предметных знаний. Оливер Мейер (Oliver Meyer) полагает, что CLIL подход одинаково удачный как в языковом, так и предметном плане из-за присущей ему лингво-предметной направленности (с. 11-29 Meyer, O., 2010). Несмотря на такое обилие научных взглядов на подходы к CLIL все исследователи признают за первооснову идею Дэвида Марша и Анне Мальерс, что иностранный язык при таком обучении выступает в роли инструмента изучения содержания неязыкового предмета.

Не пришли учёные и к единому мнению, о том какие существуют модели преподавания CLIL. В ходе анализа литературы посвящённой проблемам CLIL мы пришли к выводу, что на сегодняшний день существует две основных классификации моделей CLIL. Одна из них так называемая «польская модель CLIL», а другая «европейская модель CLIL».

«Польский CLIL» выделяет четыре модели преподавания:

I модель: занятия проводятся на иностранном языке, родной язык используется только при введении профессиональных терминов.

1-ый тип (monofocal): учебная деятельность обучающихся направлена на изучение содержания неязыковой дисциплины, обращение к языковым аспектам уместно лишь в случае возникновения трудностей у обучающихся в произношении и правописании специальной терминологии.

2-ой тип (bifocal): внимание в равнозначной степени уделяется и предметному содержанию изучаемой неязыковой дисциплины и лингвистическим аспектам языка.

II модель: занятия проводятся на иностранном языке и на родном. Такая техника обучения иностранным языкам получила название – переключение языковых кодов (code-switching). Переключение языковых

кодов подразумевает поочерёдное использование элементов двух языков в пределах одного коммуникативного акта (L.Figueroa) (с. 123 Проценко Е.А., 2004). На занятиях до 50 % времени уделяется на изучение лингвистических аспектов.

1-ый тип: Соотношение использования иностранного и родного языка определяется потребностями и возможностями преподавателя и обучающихся.

2-ой тип: На занятиях превалирует иностранный язык. Однако при необходимости снятия языковых и иных трудностей допускается опора на родной язык.

III модель: употребление иностранного языка регламентировано по времени и в процентном соотношении составляет не более 50 % от всего занятия.

1-ый тип: На занятиях больше времени отводится изучению иностранному или родному языку, чем предметному содержанию дисциплины.

2-ой тип: Основной целью занятий является изучение содержания дисциплины.

IV модель: Обращение обучающихся на занятиях к использованию иностранного языка происходит только при необходимости.

1-ый тип: Часть занятий проводится на иностранном языке, часть на родном. Целевой установкой занятий является закрепление ранее полученных знаний.

2-ой тип: занятия проводятся на родном языке обучающихся, но при этом используются иноязычные пособия.

3-ий тип: данный тип модели направлен на изучение предметного содержания на родном языке. Иностранный язык выступает как одно из средств достижения этой цели (с. 122-123 Гавлик-Кобилинска., 2014).

«Европейский CLIL» предлагает три модели преподавания:

1) soft (мягкий) CLIL,

2) language-led, когда акцентируется внимание на лингвистических особенностях специального контекста,

3) hard (твёрдый) CLIL, так называемый subject-led (предметно-ориентированный), когда почти 50% учебного плана предметов по специальности изучается на ИЯ. Третья модель занимает промежуточное положение и используется, когда некоторые модульные программы по специальности изучаются на ИЯ (partial immersion – частичное погружение).

Технология CLIL получила своё широкое распространение по всему миру за счёт её универсальности и лёгкой адаптации по отношению ко всем иностранным языкам, возрастным категориям обучающихся и уровню их языковой подготовки (Maljers, A., 2007.).

Особенностями технологии CLIL являются:

- одновременная двойственная направленность процесса обучения (профессиональная и лингвистическая), т.е. иностранный язык интегрирован с предметным содержанием учебной дисциплины (CLIL at School in Europe., 2005). При этом интеграция может осуществляться в двух направлениях: 1) Когда изучение иностранного языка включено в программу обучения профильной дисциплине. 2) Когда осуществляется сотрудничество преподавателя иностранного языка с преподавателем специального предмета (Иноземцева К.М., 2016);
- иностранный язык является средством изучения профессиональных предметов (vehicular language), а не самоцелью;
- естественное изучение иностранного языка в процессе профессионального общения;
- профессиональная коммуникация важнее грамматической правильности речи (если ошибки не препятствуют коммуникации);
- высокая степень мотивации обучающихся, обусловленная их личным интересом к профессиональной тематике.

- CLIL не предъявляет входных требований к языковым навыкам учащихся;

Многие исследователи CLIL одной из приоритетных задач данной технологии в обучении языку считают развитие когнитивных навыков у обучающихся (Mehisto, P.,2008). Uncovering CLIL. Content and Language Intergrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. Oxford: Macmillan Education.]. Основным постулатом данной идеи служит теория овладения языка (language acquisition theory) С. Крашена (S. Krashen). Крашен полагает, что особым образом методически скоординированное обучение предметной дисциплине и иностранному языку способствует как успешному усвоению обоих предметов, так и развитию когнитивных навыков обучающихся за счёт установления разнообразных нейронных связей в головном мозге (с. 100-118 Krashen, S, 1982).

Базовой концепцией CLIL являются так называемые «4C»: content – содержание предметной дисциплины; communication – устная и письменная коммуникация по специальности; cognition – познание, т.е. развитие познавательных способностей учащихся в процессе изучения языка и специального предмета; culture (культура) – широкий спектр культурного контекста, направленный на формирование у обучающихся ответственности за глобальное и локальное гражданское общество.

Основные принципы CLIL:

1. Аутентичность.

В CLIL используются аутентичные материалы и обучающие ситуации, например, для воспроизведения реальных жизненных ситуаций.

2. Многозадачность.

Преподавание сконцентрировано на нескольких направлениях:

А) понимание предметного содержания;

Б) развитие когнитивных навыков посредством анализа предметного содержания;

Когнитивное развитие обучающихся в рамках CLIL основано на формировании мыслительных операций, которые в CLIL разделяются на low order thinking skills (LOTs) – простейшие мыслительные навыки (запоминание, классификация, определение объекта и др.), и high order thinking skills (HOTs) – мыслительные навыки высокого порядка (прогноз, рассуждение, креативное мышление, синтез, оценка, построение гипотезы и т.д.). Основой “навигации” в развитии когнитивных навыков является широко известная таксономия целей обучения Б. Блума (Bloom B., 1956).

В) развитие навыков презентации и дискуссии;

Г) развитие языковых навыков (ИЯ);

Д) формирование сотрудничества между обучающимися в режиме групповой работы (соответствие временным рамкам, работа с источниками информации);

Е) формирование навыков работы с ИСТ.

3. Активное обучение.

Учащиеся активно участвуют в процессе обучения как на стадии подготовки проекта, так и на стадии презентации. Они отвечают за вовлечение в проект других студентов. Они же разрабатывают критерии оценки соучащихся (peer assessment) и сами оценивают друг друга.

4. Безопасная среда обучения.

Обеспечивается путём создания дружелюбной обстановки и равных условий для всех учащихся, что в определенной степени перекликается с важными психолого-педагогическими положениями о создании комфортной для обучающихся обстановки на занятиях по ИЯ.

5. Обучающая поддержка (scaffolded instruction).

Основанная на концепции “зоны ближайшего развития” Л.С. Выготского идея Дж. Брунера о необходимости создания учебных опор, постепенно устранимых по мере приобретения обучающимся автономии учебных действий, реализуется в рамках CLIL как основа методических действий преподавателя (Bruner J., 1975).

Основной лингводидактической единицей в методике CLIL является специальный текст, на основе изучения и проработки которого достигаются вышеназванные цели. Текст как источник информации знакомит читателя с определённой темой, а также служит основой лексико-грамматического модуля, обеспечивающего усвоение научной терминологии и определенных грамматических и структурно-стилистических конструкций. Текст также является отправной точкой для проведения дискуссий и расширения языкового материала по заданной теме, одновременно способствуя формированию и активизации коммуникативных навыков диалогической и монологической речи.

В качестве источниковой базы текстов и материалов для их составления можно использовать различные интернет-ресурсы: YouTube; Learning English (BBC); Learn English (British Council) (с. 91 Шмакова О.В., 2016). Поэтому чтение соответственно выступает в роли доминирующего вида речевой деятельности.

Работа с текстами предполагает использование трёх этапов: предтекстовый, текстовый и послетекстовый.

Таблица 1. Этапы работы над текстами при чтении.

Этапы работы над текстами при чтении:		
1. Задания перед чтением, после быстрого просмотра:	2. Задания в процессе чтения:	3. Задания после чтения текста:
кратко сформулируйте тему; перечислите преимущества и недостатки..., исходя из предыдущего опыта; объясните значения приведенных слов, исходя из контекста; подберите синонимы и антонимы к	определите, сравните, объясните, дайте оценку...; подберите заголовки к абзацам; подчеркните фразы, при помощи которых вводятся дополнительная информация, приводятся примеры, показываются	напишите эссе по данной проблеме, используя данные из текста и выразив свое отношение к ней; кратко изложите суть проблемы; напишите собственный комментарий по наиболее важным пунктам; проведите итоговые

данным словам.	причина и следствие; подберите предложения (из приведенных ниже) для заполнения пропусков в тексте; определите, какие из утверждений по содержанию тексту являются верными и ложными.	дебаты с аргументированием и защитой собственного мнения (с. 22–25 Vazquez, V).
----------------	---	---

Согласно теоретическим положениям технологии к преподавателю CLIL одновременно предъявляются два требования:

- преподаватель должен быть специалистом в области предметной дисциплины, поэтому на занятиях он выступает в роли носителя специальных знаний («primary knower»).
- уровень преподавателя владения иностранным языком должен быть на уровне B2-C1 по шкале CEFR.

В настоящее время в России реализация данных требований представляется весьма проблематичным и это непременно препятствуют внедрению технологии CLIL на практике. С одной стороны, сдерживающим фактором является то обстоятельство, что в большинстве вузах преподаватели иностранных языков не имеют дополнительной профессиональной специализации, а преподаватели-предметники имеют недостаточный уровень языковой подготовки. С другой стороны отсутствие возможности сотрудничества преподавателей иностранного языка с преподавателями специальных предметов на постоянной основе.

Преимущества использования технологии CLIL:

1. Происходит включение обучаемых в более широкий культурный контекст.

2. Обучаемые готовы к дальнейшей профессиональной деятельности на иностранном языке.
3. Повышается конкурентоспособность и мотивация к самореализации и достижению высоких результатов в профессиональной деятельности.

Предметно-ориентированное обучение иностранным языкам полностью отвечает требованиям личностно-ориентированного подхода к обучению. И.С. Якиманская отмечает, что важным требованием при личностно-ориентированном обучении является такая организация содержания, средств и методов обучения, которые позволяют обучающимся проявлять свою избирательность по отношению к учебному материалу, его виду и форме (Зайцев В.С., 2012).

После того как рассмотрены теоретические аспекты иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей истории и основные положения технологии CLIL можно приступить к созданию модели формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей истории на основе технологии CLIL.

Под моделью мы понимаем искусственно созданное для изучения явление (предмет, процесс, ситуацию), аналогичное другому явлению, исследование которого затруднено или вовсе невозможно. Таким образом, модель выступает как аналог объектов исследования, т.е. она сходна с ними, но не тождественна им (с. 54 Методы системного..., 2002).

Разработанная нами модель формирования ИП-КК у будущих учителей истории на основе технологии CLIL представлена совокупностью целевого, методически-содержательного и результативного компонентов.

Целевой компонент объединяет цели и предполагает составление образовательных программ для определенных специальностей на основе Федеральных Государственных образовательных программ, учитывающих

требования, предъявляемые государством и работодателями к уровню подготовки будущих учителей истории. Данные требования разделены на две группы: образовательные (общие навыки и умения) и отраслевые (специальные навыки и умения, необходимые для определенной специальности).

Методически-содержательный компонент определяет выбор подходов и принципов обучения в рамках, выбранных подходов, и принципов отбора содержания обучения, определением основных этапов обучения и организацией содержания обучения согласно выделенным этапам. Для формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции мы предлагаем использовать положения технологи CLIL, контекстного, компетентностного, системно-деятельностного и коммуникативного подходов.

Результативный компонент соотносится с выделением уровней и выбором критериев оценки сформированности ИП-КК.

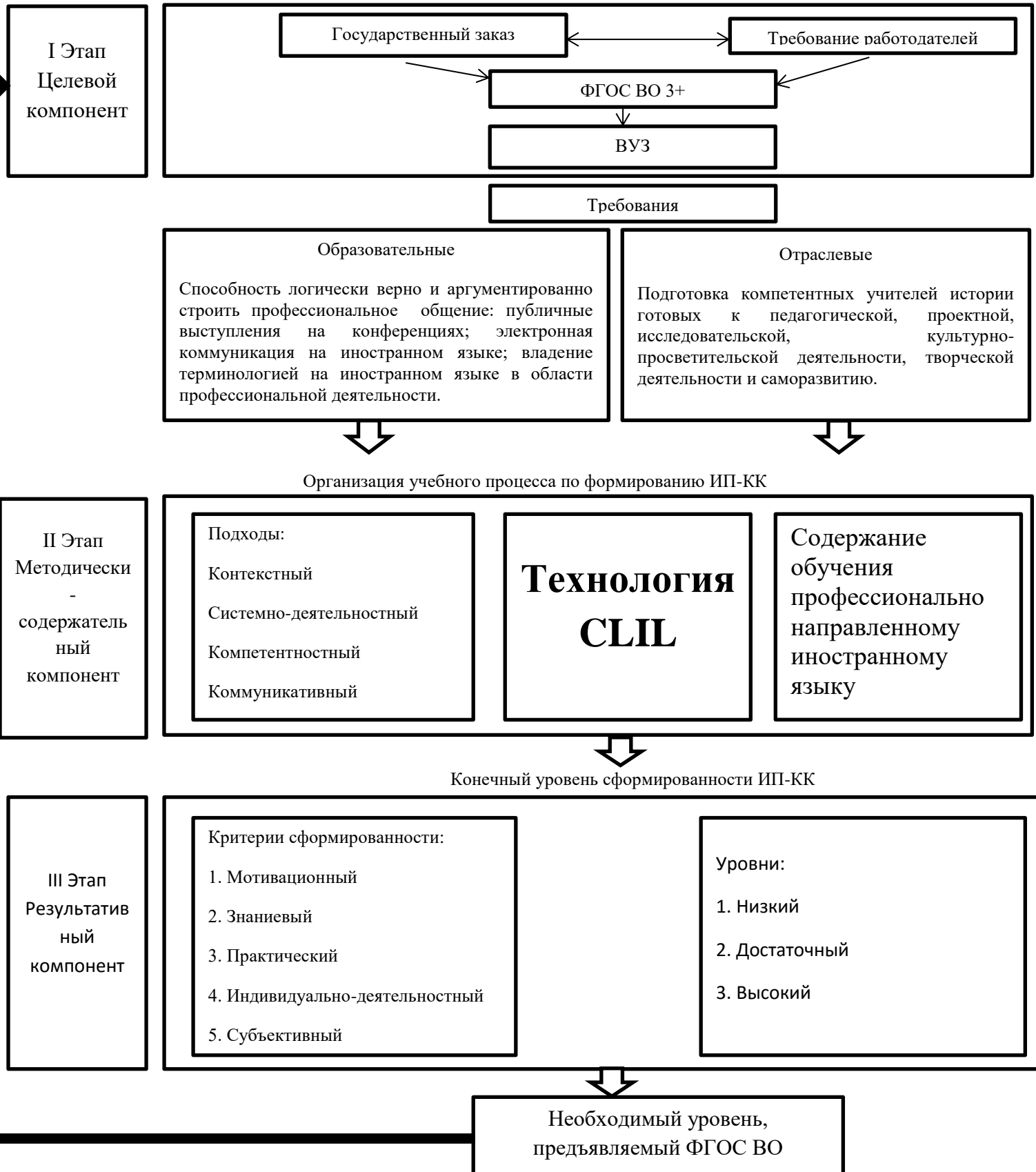


Рисунок 1. Модель формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей истории на основе технологии CLIL.

1.3. Педагогические условия функционирования модели

Использование педагогической модели требует выполнения некоторых педагогических условий.

Нами были выделены следующие педагогические условия, которые налагаются на обучающихся, преподавателей и образовательную среду:

- Использование аутентичного материала, адаптированного под учебные цели:

Аутентичный материал – это устные и письменные тексты, а также другие предметы культуры, являющиеся реальным продуктом носителей языка и не предназначенные для учебных целей, не адаптированные для нужд обучающихся с учетом их уровня владения языком [Миролюбов, А.А., 1978]. Е.Н. Соловова относит к аутентичным материалам различные объявления на иностранном языке, новости радио и телевидения, различные инструкции и объявления, выступления актеров, рассказы собеседников, разговоры по телефону, а также к ним относятся фильмы, песни, видеоклипы. Использование интерактивных форм обучения, применение которых в значительной степени повышают мотивацию обучающихся (Соловова Е.Н., 2002).

Аутентичные тексты имеют ряд преимуществ перед учебными, так как в них отражаются факты и особенности национальной культуры. Через аутентичные материалы обучающиеся усваивают новые знания, ценности, носителей изучаемого языка. Отражение в текстах живой реальной жизни вызывает интерес у обучающихся, готовность обсуждать материал, вступать в дискуссию, а успешное понимание ведет к повышению мотивации в дальнейшем изучении языка. Обучающиеся, сталкиваясь с реалиями, а также с афоризмами, идиомами и другими фразеологическими единицами изучаемого языка, получают возможность сравнивать и анализировать, находить сходства и различия в родном и иностранном языке. Включение в работу аутентичных материалов также создает благоприятную почву для развития коммуникативных умений обучающихся. Кроме того,

аутентичные тексты характеризуются живой интонацией разговорной речи, естественной эмоциональностью, заполнителями пауз – характерные признаки естественного неформального общения, что так же повышает интерес для учащихся. В то же время аутентичный материал несет в себе определенные трудности, такие как сложность языкового материала. Для аутентичного материала характерны эллиптичность, использование сокращенных форм. В то же время признаками аутентичности являются строгая логическая взаимосвязь отдельных частей, последовательность изложения, развернутость высказывания, наличие терминов и имен собственных.

- выделение культурного компонента:

Поскольку целью обучения иностранным языкам является не только приобретение знаний, формирования у учащихся навыков и умений, но и усвоение ими сведений страноведческого, лингвострановедческого и культурно-эстетического характера, познание реальностей другой уже для них национальной культуры, то при определении содержания обучения бесспорно встает вопрос о культурном компоненте

- использование на занятиях иностранного языка проблемных заданий, способствующих активизации познавательной деятельности студентов (развитию когнитивных навыков);

Одним из методов, повышающих мотивацию студентов на занятиях иностранного языка, является коммуникативный метод. Характерные черты коммуникативного метода: основополагающим является - смысл; изучение языка это научение коммуникации; целью является коммуникативная компетентность (способность эффективно и адекватно использовать лингвистическую систему); путем попыток и ошибок учащийся возвращает собственную языковую систему. Одним из условий этого метода является функциональность, которая затрагивает, прежде всего, методику работы с лексикой и грамматикой. Процесс функционального формирования лексических навыков говорения

осуществляется через условно – речевые упражнения, разработанные Е.И. Пассовым. Отличительной чертой таких упражнений является использование речевой задачи в качестве установки к упражнению.

Игровые приёмы актуальны на любом этапе обучения иностранным языкам, позволяют отработать лексический и грамматический материал опосредованно, вырабатывают быстроту реакции, внимание, сосредоточенность.

- постоянное повышение квалификации преподавателей, как в профессиональной сфере, так и в плане совершенствования иноязычной подготовки.

- преподаватель должен иметь и педагогическое образование в области иностранного языка и профильное историческое образование.

Таким образом, для реализации нашей модели на практике необходимо выполнить ряд педагогических условий.

Выводы по первой главе

В данной главе мы определили, что иноязычная профессионально-коммуникативная компетенция будущих учителей истории представляет собой «сложное, многокомпонентное образование» и является одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности. Основными структурными элементами иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей истории являются иноязычная коммуникативная компетенция и профессиональная компетенция. Эти компетенции в свою очередь включают ещё целый ряд компонентов.

Иноязычная коммуникативная компетенция – это определённый уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками и умениями, позволяющий обучаемому коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в

зависимости от функциональных факторов общения. Иноязычная коммуникативная компетенция учителей истории включает в себя языковую, речевую и социокультурную компетенцию.

Профессиональная компетенция может быть представлена как система, включающая в себя аспекты философского, психологического, социологического, культурологического, личностного порядка и включает в себя пять компонентов (мотивационный, знаниевый, практический, индивидуально-деятельностный и субъективный), которые имеют три уровня сформированности (низкий, средний, высокий).

Наиболее эффективным средством формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции у будущих учителей истории представляется технология предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL). Технология CLIL представляет собой обучение, при котором одновременно происходит и изучение предметного содержания профильной дисциплины и иностранного языка, посредством которого осуществляется процесс обучения.

Нам удалось разработать теоретическую модель формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей истории на основе технологии CLIL. Разработанная модель представлена совокупностью целевого, методически-содержательного и результативного компонентов.

Для реализации этой педагогической модели требуется выполнения следующих педагогических условий: использование аутентичного материала, адаптированного под учебные цели; выделение культурного компонента; использование на занятиях иностранного языка проблемных заданий, способствующих развитию когнитивных навыков; постоянное повышение квалификации преподавателей, как в профессиональной сфере, так и в плане совершенствования иноязычной подготовки; преподаватель должен иметь и педагогическое образование в области иностранного языка и профильное историческое образование.

Таким образом, формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей истории является основной целью современного иноязычного образования, так как иноязычная профессионально-коммуникативная компетенция является важным компонентом общей компетентности учителя истории, позволяющая педагогу использовать иностранный язык как инструмент реализации своей профессиональной деятельности.

Глава 2. Методика формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей истории на основе технологии CLIL

2.1. Цели и задачи эксперимента

Организация экспериментального обучения по апробации разработанной системы упражнений на основе критериев CLIL для формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции у будущих учителей истории была проведена с соблюдением основных научных принципов, предъявляемых к современным психолого-педагогическим исследованиям: объективности, концептуального единства и системно-деятельностного подхода.

Целью опытно-экспериментальной работы является создание и апробация системы упражнений на основе критериев технологии CLIL, способствующих формированию иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей истории.

Для достижения поставленной цели необходимо было решить следующие задачи:

- провести анкетирование у будущих учителей истории с целью установления оценки качества преподавания иностранного языка в высшем учебном заведении;

- разработать систему упражнений на основе критериев CLIL с целью реализации построенной модели формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции;

- провести констатирующий срез с целью определения исходного уровня сформированности иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей истории.

- организовать экспериментальное обучение с целью проверить эффективность разработанной системы упражнений на основе критериев

технологии CLIL в формировании иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции у будущих учителей истории;

- провести контрольное тестирование экспериментальной и контрольных групп, направленные на оценку уровня сформированности основных компонентов иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции: знаниевого, практического и субъективного;

- проанализировать результаты опытно-экспериментальной работы.

Достижение поставленной цели и задач осуществлялось согласно этапам исследования. Опытно-экспериментальная работа проводилась в течение 2015–2017 учебного года. Календарный план проведения эксперимента представлен в таблице 2.

Таблица 2. Календарное планирование хода опытно-экспериментальной работы.

Этапы	Сроки организации и проведения
I. Подготовительный этап	ноябрь 2015 г. – январь 2016 г.
II. Диагностический этап	январь-июнь 2016 г.
III. Формирующий этап	сентябрь 2016 – май 2017 г.
IV. Статистический анализ результатов опытно-экспериментальной работы	июнь – сентябрь 2017 г.

В качестве экспериментальной базы выступило Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет». В опытно-экспериментальной работе приняли участие: 29 студентов 1 курса исторического факультета, обучающихся по направлению 44.03.05 педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) история и обществознание.

Студенты были поделены на две группы – экспериментальная группа (ЭГ) – 15 человек и контрольная группа (КГ) – 14 человек. Участники ЭГ занимались английским языком по обычному учебнику и разработанной нами системы упражнений, основанной на принципах CLIL. Участники КГ занимались по стандартной программе.

2.2. Система упражнений

В методике преподавания иностранных языков упражнения являются неотъемлемой частью реализации учебного процесса, форма и содержание которых направлены на усвоение учебного материала, автоматизацию действий путём многократного их выполнения. Существуют различные трактовки толкования термина «упражнение». Мы в своём исследовании придерживаемся рабочего определения «упражнение», выдвинутое преподавателями-практиками П.К. Бабинской, Т.П. Леонтьевой, И.М. Андреасян, А.Ф. Будько, И.В. Чепик. Они определяют упражнение – как «специально организованное целенаправленное многократное выполнение языковых действий и операций, направленных на формирование или совершенствования речевых умений и навыков» (Бабинская, П.К., 2003).

Для усвоения языковых явлений на практике используются системы упражнений, так как выполнение единичных упражнений является недостаточным. Под системой упражнений в наиболее общем виде предлагается понимать совокупность необходимых типов, родов и видов упражнений, структурированных по способу выполнения, целевому назначению, виду учебного материала и степени трудности (с. 276 Азимов Э.Г., 2009).

Учёные-методисты выдвигают разные требования к содержанию и последовательности выполнения упражнений. Проведённый нами анализ этих требований помог определиться с основными критериями упражнений, оказывающими влияние на эффективность их реализации в учебном процессе (с. 51-54 Грузинская И.А., 1939; с. 40-46 Гез Н.И., 1982;

с.119-125 Толмачёва В.А., 2016; С. 113-119. Скрипникова Т.И., 2017). К основным критериям мы отнесли:

- 1) Наличие у упражнения речевой задачи, то есть целевой установки. При составлении или отборе упражнений преподаватель должен осознавать дидактическую направленность упражнения и целесообразность его применения в определённом контексте.
- 2) В условиях упражнения должна содержаться проблема и способ её решения в виде эталона (шаблоны, примеры). В зависимости от характера и типа упражнения может быть и несколько альтернативных способов решения проблемы, обозначенной в упражнении.
- 3) Упражнения должны выполняться по принципу от простого к сложному (в последовательности нарастания языковых и/или операционных трудностей). При выполнении упражнений также следует придерживаться принципа преемственности (взаимосвязи).

Предлагаемая система упражнений была разработана в рамках темы «Вторая Мировая война». Представленные виды упражнений ориентированы на студентов с базовым уровнем владения языком – А2.

Предлагаемые упражнения направлены на достижение основной цели иноязычного образования будущих учителей истории – формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции.

При разработке системы упражнений мы руководствовались основными принципами CLIL: аутентичность, многозадачность, активное обучение, безопасная среда обучения и обучающая поддержка, которые проанализированы во 2-ом параграфе I главы данного исследования.

Также при разработке системы упражнений нами были учтены и основополагающие дидактические принципы обучения. Принцип системности и последовательности заключался в организации упражнений в определённой последовательности, обусловленной внутренней логикой

учебного материала. Принцип связи теории с практикой был реализован при отборе тематического контента упражнений. Принцип сознательности и активности обучения предусматривал создание упражнений на установление причинно-следственных связей, на поиск аргументов в подтверждение и в опровержение дискуссионных проблем в истории. Принцип наглядности обучения был применён при создании упражнений на анализ иллюстративного материала. Согласно принципу доступности обучения при составлении упражнений были учтены познавательные возможности обучающихся и их уровень языковой подготовки (Лернер И.Я., 1984).

Разработанная нами система упражнений включает в себя два блока. Каждый блок в свою очередь состоит из групп.

Первый блок представлен упражнениями 8 групп, требующих краткого ответа.

1 группа – упражнения на установлении хронологической последовательности. Например:

Arrange historical events in the chronological sequence. Write down figures which designated historical events, in the correct sequence.

- 1) formation of the State Committee of Defense
- 2) liberation of Sevastopol
- 3) partial break of the Siege of Leningrad

2 группа – упражнения на знание дат. Например:

Establish compliance between events and months over the years: to each position of the first column pick up the corresponding position from the second column.

Events:

- A) beginning of the Hanging and Oder operation
- B) liberation of Kiev from fascists
- B) beginning of the Smolensk defensive battle
- D) capitulation of the German troops in Stalingrad

Months and years:

- 1) July, 1941.
- 2) May, 1942.
- 3) February, 1943.
- 4) November, 1943.
- 5) June, 1944.
- 6) January, 1945.

3 группа – упражнения на знание фактов, процессов, явлений.

Например:

Establish compliance between processes (the phenomena, events) and the facts relating to these processes (the phenomena, events): to each position of the first column pick up the corresponding position from the second column.

Processes (phenomena, events):

- A) Kursk fight
- B) Battle of Moscow
- B) Siege of Leningrad
- D) Battle of Stalingrad

Facts:

- 1) beginning of functioning of Road of Life
- 2) beginning of the operation "Kutuzov"
- 3) the most mass rewarding with a rank of the Hero of the Soviet Union for all history of war
- 4) fights near Volokolamsk
- 5) fights for Mamayev Kurgan
- 6) death of the general I.D. Chernyakhovsky

4 группа – упражнения на систематизацию исторической информации (множественный выбор). Например:

What three of the listed events belong to the period of fundamental change during the Great Patriotic War?

5 группа – упражнения на определение термина по нескольким признакам. Например:

Write down the term about which there is a speech.

Code name of the strategic defensive boundary created by the German troops on the Soviet-German front to fall of 1943. A basis of this boundary were Dnieper and strengthenings on this river.

6 группа – упражнения на работу с текстовыми историческими источниками. Например:

Read a fragment from the order and specify the name which this order had in the people and under which it became history.

To the Councils of War of fronts and first of all Front commander:

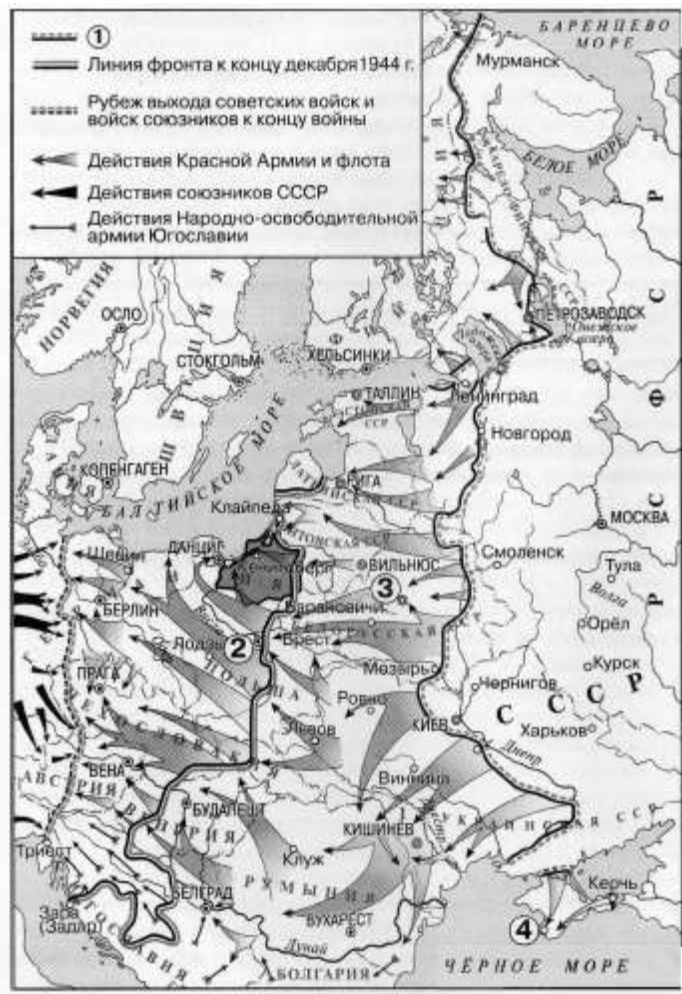
... certainly to liquidate retrograde moods in troops and an iron hand to stop promotion that we can and have to recede allegedly further to the east that from such retreat there will be no harm allegedly;

... certainly to remove from a post and to send to the Rate for attraction to court martial of the commanders of armies who allowed unauthorized withdrawal of troops from the taken positions without order of command of the front;

... to create within the front from 1 to 3 penal battalions (800 people), where to direct average and senior commanders and the corresponding political workers of all types of military forces which were guilty of misconduct on cowardice or instability and to put them on more difficult sectors of the front to give them the chance to expiate blood the crimes against the Homeland.

7 группа – упражнения на работу с исторической картой (схемой).
Например:

Consider the scheme and perform tasks.



- Complete the gap in the sentence: “The front line designated in a scheme legend by figure “1” was formed one thousand nine hundred forty _____ years at the end”.
- Specify the name of the city designated on the scheme by figure “2”.
- Specify the code name of operation during which the city designated on the scheme by figure “3” was freed.
- What judgments relating to the events designated on the scheme are true?
 - 1) Figure "4" on the scheme designated Odessa.
 - 2) On the scheme the territory of East Prussia which was a part of the USSR by results of war is designated.
 - 3) On the scheme fighting of the Red Army against troops of Finland is designated.
 - 4) Lvov was freed from fascists in 1945.

5) V.G. Klochkov was a participant of the events designated on the scheme by shooters.

6) Lodz was freed from fascists in 1945.

8 группа – упражнения на анализ иллюстративного материала.

Например:

Consider the image and make tasks 1 and 2.



Task 1. What judgments of this post block are true?

- 1) Anniversary to which the post block is devoted, was celebrated in 2003.
- 2) During fight to which anniversary the post block is devoted the Soviet troops for the first time used T-34 tanks.
- 3) Events to which anniversary the post block is devoted took place after full lifting the siege of Leningrad.
- 4) On the scheme placed on the post block actions of the Kalinin front are designated.
- 5) During fight to which anniversary the post block is devoted there was a battle near Prokhorovka.

Task 2. What of the sculptures given below are devoted to events of war during which there was a fight signed on brand?



Второй блок представлен 3 группами упражнений с развёрнутым ответом.

1 группа – упражнения с открытыми вопросами. Например:

In what the reason of the entry of the USSR in war with Japan? What results of this war for the USSR? Specify two results.

2 группа – упражнения на анализ исторической ситуации. Например:

At the final stage of the Great Patriotic War the Red Army exempted from aggressors of the country of Eastern Europe, crushed fascist Germany and its

allies. Specify not less than three military operations which were performed at the final stage of war.

3 группа – упражнения на аргументацию исторической оценки, версии. Например:

In historical science there are debatable problems on which various, often contradictory points of view express. Let's give one of the disputable points of view existing in historical science: "Signing of the nonaggression pact with Germany in August, 1939 was diplomatic good luck of the USSR". Give confirmations pros and cons.

Таким образом, для проведения опытно экспериментальной работы нами была разработана система упражнений, состоящая из двух блоков, каждый из которых представлен группой.

2.3. Ход и результат опытно-экспериментальной работы

Перейдём к описанию этапов опытно-экспериментального обучения. **На подготовительном этапе** (ноябрь 2015 г. – январь 2016г.) была осуществлена подготовка теоретико-практической базы для проведения экспериментального обучения:

- была сформулирована цель опытно-экспериментальной работы;
- составлена поэтапная программа экспериментального исследования;
- сформулированы задачи каждого этапа;
- проведено анкетирование;
- разработана система упражнений.

Нами было проведено анкетирование студентов, получающих педагогическое образование по направлению 44.03.05 (с двумя профилями подготовки) история и обществознание, и изучающих в качестве иностранного языка – английский. В анкетировании приняло участие 29 человек. Из 29 человек принявших участие в анкетировании, 16 человек отмечают текущее состояние преподавания иностранного языка неудовлетворительным. Будущие учителя истории не понимают, как

полученные знания из базового курса английского можно применить в будущей профессиональной деятельности, и считают, что изучение иностранного языка в вузе должно носить практический характер и осуществляться в тесной связи с профильной дисциплиной «История». Таким образом, анкетирование позволило составить представление о профессиональных обучающихся, их ожиданиях от изучения дисциплины «Иностранный язык».

В ходе анализа существующих учебно-методических комплексов по английскому языку для иноязычной подготовки будущих учителей истории нами было выявлено наличие очень ограниченного круга учебных пособий. Имеющиеся учебные пособия в основном представлены учебниками и методическими пособиями, разработанными кафедрами иностранных языков для обучения студентов исторического факультета. Данные пособия имеют ряд существенных недостатков: методического, методологического и содержательного характера. С точки зрения современных требований к методике обучения иностранным языкам в высшей школе во многих учебниках отсутствуют упражнения направленные на развитии такого вида речевой деятельности как аудирование. В методологическом отношении представленный исторический материал в учебниках английского языка, выполнен либо без какой бы то ни было научной методологии, так как составлен педагогами-методистами с филологическим или лингвистическим образованием, или изложен историками ранее в русле единой марксистско-ленинской концепции истории, что не отвечает реалиям современного развития исторической науки. В содержательном плане характерной особенностью всех пособий является изобилие в них текстов в основном по зарубежной истории, культурологии и страноведению и полным отсутствие какого-либо материала по Отечественной истории, изучение которого является не маловажным фактором в профессиональном становлении будущих учителей истории. Среди существующих учебных пособий в арсенале

преподавателя иностранного языка, можно выделить учебник под общей редакцией А.В. Шапиро, который соответствует всем необходимым требованиям и может быть использован для формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции у будущих учителей истории. Но для проведения нашего эксперимента применение данного пособия не представляется возможным, причиной чему является наличие двух несоответствий. Первое несоответствие заключается в том, что предлагаемый учебный материал и упражнения, противоречит критериям технологии CLIL. Второе несоответствие было выявлено на диагностическом этапе эксперимента, во время проведения диагностического среза. Диагностический срез показал, что уровень владения английским языком у студентов экспериментальной и контрольной группы гораздо ниже и составляет А1-А2. Этот же учебник рассчитан на обучение студентов, чей уровень английского не ниже В1, В2. Поэтому необходимым условием для дальнейшего проведения опытно-экспериментальной работы стало создание системы упражнений, разработанных на основных критериях технологии CLIL.

На диагностическом этапе эксперимента (ноябрь 2015 г. – январь 2016г.) был проведён констатирующий срез. Целью проведения констатирующего среза являлось определение исходного уровня сформированности иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов исторического факультета. Констатирующий срез состоял из трёх разделов: говорения, аудирования и чтения.

В качестве задания на говорение студентам было предложено посмотреть «немое кино», небольшой эпизод без слов, и ответить на вопросы. Видео было по теме «Великая Отечественная война».



Рисунок 2. Эпизод видео по теме «Великая Отечественная война».

Видео сопровождалось музыкой, соответствующей видеоряду, что произвело сильное впечатление на студентов и помогло проникнуть в его содержание. Вопросы были следующими: Догадались ли вы о чём это видео? Как вы это поняли? Что вам помогло определиться с вашим решением? Какие эмоции вызвал у вас просмотр данного видеоряда? Много ли вы знаете об этом историческом периоде? Интересна ли вам это тема? Хотели бы вы узнать больше? Так как весь срез проходил в рамках одной темы «Великая Отечественная война», то начали с это задания. Задание вызвало большой интерес у студентов. Однако полноценной беседы не получилось, так как студенты испытывали трудности из-за незнания необходимых лексических единиц по теме и переходили на русский язык.

В задании на аудирование необходимо было прослушать текст и заполнить пропуски в предложениях. Текст звучал дважды.

Listen to the text and fill out gaps in these sentences.

A) The battle of Stalingrad has terminated in _____ year.

B) The Soviet designer of small arms _____.

C) One of the Soviet offensive operations performed during the Kursk fight was called _____.

Завершался срез заданием на чтение. Необходимо было прочитать отрывок из воспоминаний советского военачальника и выполнить задания.

Read a fragment from memoirs of the Soviet military leader and perform tasks.

“The configuration of the Kursk arch gave the full grounds to assume that Hitlerites will choose the favourite way of an environment and will strike under the ledge basis from the South and the North, to Kursk... I don't remember who the first has suggested a thought of need to organize artillery counterpreparation... We have strong thought of what has to become the main object of defeat by artillery — manpower, fire weapons, congestions of tanks and partially artillery of the opponent? Or the main blow should be struck to artillery?... After long thoughts have come to a conclusion: having a little departed from requirements of charters, first of all to suppress artillery of the opponent without which reliable support he won't be able successfully to come. Such decision has arisen not accidentally. By then all types of artillery investigation have saved up reliable and exact data about an arrangement of a considerable part of group of enemy artillery, and we didn't find it possible to leave her without due fire influence... On the night of July 5 (approximately at 22 o'clock) on the site of the 13th army at mine clearing of the minefield the German sapper has been captured. He has shown that their troops will take the offensive at 3 o'clock and that they have already reached a starting position... Our artillery has been given to full readiness for firing on the purposes of artillery counterpreparation”.

- Specify year when there were described events.

Answer: _____.

- What target, according to the author, has been chosen by the Soviet gunners as the main? What reasons of it are called by the author? Specify two reasons.

Answer: _____.

• In what does the value (results) of fight during which there were described events consist? Specify any two provisions.

Answer: _____.

За выполнение каждого задания обучающиеся могли получить до 10 баллов. Максимальное количество баллов было соответственно 30. Ответы студентов оценивались на основе критериев, представленных в приложение 2.

Сформулированные требования отображают основные компоненты иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции. Знаниевый компонент предполагает умение студентов грамматически корректно использовать разнообразные синтаксические структуры, обладание широким лексическим запасом, знание теоретических положений в области будущей профессии.

Практический компонент соотносится с умением творчески применять теоретические языковые и профессиональные знания для решения конкретных практических профессионально-коммуникативных задач на письме и в говорении.

Субъективный компонент показывает насколько обучающиеся способны успешно вести профессиональную деятельность, анализировать полученную информацию, взаимодействовать со своими партнерами в диалогах, адаптироваться к новым ситуациям, нестандартно мыслить.

Количественный анализ выполнения работы проводился с использованием статистических методов для определения уровня сформированности названной компетенции, где низкий уровень соответствовал интервалу от 0 до 12, средний уровень – от 13 до 24 баллов и высокий уровень – от 25 до 30 баллов. Обратимся к характеристике названных уровней.

Высокий уровень:

Студент знает: профессиональные термины и основные положения своей профессиональной области, что помогает ему вести дискуссию со своим

партнером; синонимические и антонимические ряды, эмоциональную лексику, идиоматические выражения, которые помогают ему наилучшим образом достигать коммуникативную цель;

Студент умеет: в соответствии с коммуникативной целью высказывания использовать широкий спектр грамматических структур, показывает высокий уровень контроля грамматической правильности; вести беседу на ИЯ, легко взаимодействовать с речевым партнером в условиях иноязычного общения и адекватно реагировать на его реплики, подключая фактическую информацию, выражая свое мнение и отношение и давая комментарии по проблеме;

Студент владеет: техникой ведения устной беседы, на профессиональную тематику, письменной профессиональной коммуникации, способен к инициативной речи; разнообразными способами решения профессиональных проблем и способен предлагать нестандартные индивидуальные решения.

Средний уровень:

Студент знает: основные профессиональные термины и общие положения своей профессиональной деятельности, что помогает ему вести дискуссию со своим партнером, однако из-за недостаточно глубокой осведомленности ему не всегда удается отреагировать на реплики партнера; достаточное количество синонимов и антонимов, эмоциональной лексики, идиоматических выражений для достижения коммуникативной цели;

Студент умеет: в соответствии с коммуникативной целью высказывания использовать достаточно грамотно необходимые грамматические структуры; вести беседу, может без особых трудностей участвовать в речевом взаимодействии, включая фактическую информацию и выражая свое мнение по проблеме, однако может

испытывать некоторые трудности при выборе стратегии ведения беседы и выхода из затруднительных положений;

Студент владеет: основными техниками ведения устной деловой беседы, письменной деловой коммуникации, не всегда склонен к инициативной речи; стандартными способами решения типичных, производственных, проблемных ситуаций.

Низкий уровень:

Студент не знает: основные профессиональные термины и общие положения своей профессиональной деятельности, что обуславливает его неспособность выразить свое мнение по проблеме на английском языке, даже при условии пояснений и помощи со стороны партнера; синонимов и антонимов, эмоциональную лексику, идиоматические выражения, которые необходимы для достижения коммуникативной цели, его высказывания ограничены по объему и количеству идей;

Студент не умеет: в соответствии с коммуникативной целью высказывания грамотно использовать необходимые грамматические структуры, что затрудняет восприятие высказывания; вести беседу, не способен участвовать в речевом взаимодействии, так как не может использовать фактическую информацию и выражать свое мнение по проблеме, испытывает значительные трудности при выборе стратегии ведения беседы и выхода из затруднительных положений;

Студент не владеет: техниками ведения устной беседы, на профессиональные темы, письменной профессиональной коммуникации, не склонен к инициативной речи; стандартными способами решения типичных, производственных, проблемных ситуаций.

Средний результат по каждому виду речевой деятельности рассчитывался по формуле:

$\bar{x} = \frac{\sum na}{N}$ (формула 1), где n – число ответов, распределенных по баллам от 1 до 10 - а, N – общее число наблюдений. Обработанные данные мы свели в следующую таблицу:

Таблица 3. Средние баллы по трём видам речевой деятельности в экспериментальной и контрольной группах.

Вид речевой деятельности	Количество работ ЭГ	Средняя оценка по 10 шкале	Количество работ КГ	Средняя оценка по 10 шкале
Говорение (\bar{x}_1)	15	2,5	14	2,5
Аудирование (\bar{x}_2)	15	2,5	14	3
Чтение (\bar{x}_3)	15	4	14	3,5
Средняя оценка по всем ВРД		3		3

Следующей задачей проведения нашего исследования стало сравнение полученных данных в контрольной и экспериментальной группах. В нашем случае мы будем сравнивать результаты, полученные в ходе констатирующего среза в двух группах. Необходимо определить, какая из групп студентов справилась с тестированием лучше. Для этого рассчитаем выборочную среднюю величину:

Таблица 4. Результаты предэкспериментального среза по уровням в экспериментальной и контрольной группах.

Уровень	Низкий (0-12)	Средний (13-24)	Высокий (25-30)
Кол-во студентов ЭГ	11	4	-

Кол-во студентов	11	3	-
КГ			

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

$$\bar{x} = \frac{x_1 m_1 + x_2 m_2 + \dots + x_k m_k}{m_1 + m_2 + \dots + m_k} \quad (\text{формула 2}),$$

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

Используя предложенную формулу, найдем выборочные средние для двух групп:

$$\text{для ЭГ: } \bar{x} = \frac{1 \times 11 + 2 \times 4 + 3 \times 0}{11 + 4 + 0} = \frac{19}{15} \approx 1,26$$

$$\text{для КГ: } \bar{x} = \frac{1 \times 11 + 2 \times 3 + 3 \times 0}{11 + 3 + 0} = \frac{17}{14} \approx 1,21$$

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

Теперь определим, насколько отличаются друг от друга средние результаты констатирующего среза в двух группах. Для этого следует вычислить показатель рассеивания вариационного ряда, т.е. дисперсию. Выборочная межгрупповая дисперсия $D_{\text{межгр}}$ рассчитывается по следующей формуле (Сидоренко А.И., , 2001)

$$D_{\text{межгр}} = \frac{\sum_{i=1}^k (\bar{x}_i - \bar{x})^2 n_i}{\sum_{i=1}^k n_i} \quad (\text{формула 3}),$$

где k – число групп в общей выборке, x_i – выборочная средняя для i -й группы, n_i – объем выборки i -й группы, x – выборочная средняя для всех групп.

Таблица 5. Количественные результаты предэкспериментального среза в экспериментальной и контрольной группах.

Группа	ЭГ	КГ
Средний балл	1,26	1,21
Кол-во студентов	15	14

В данном случае: $x_1=1,26$, $n_1=15$, $x_2=1,21$, $n_2=14$, $x=1,24$. Тогда:

$$D_{\text{межгр}} = \frac{(1,26-1,24)^2 \times 15 + (1,21-1,24)^2 \times 14}{29} \approx 0,0064$$

Известно, что чем больше значение дисперсии, тем сильнее отличие значений измеряемой величины друг от друга. Поскольку в нашем случае дисперсия приближается к нулю, то можем сделать вывод, что результаты экспериментальной группы в малой степени отличаются от результатов контрольной, а значит, на начало проведения эксперимента уровень сформированности иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов групп был практически одинаков. Анализ полученных результатов показывает, что результаты в обеих подгруппах сравнительно невысоки и тем самым свидетельствуют о низком уровне сформированности знаниевого, субъективного и практического компонентов иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции.

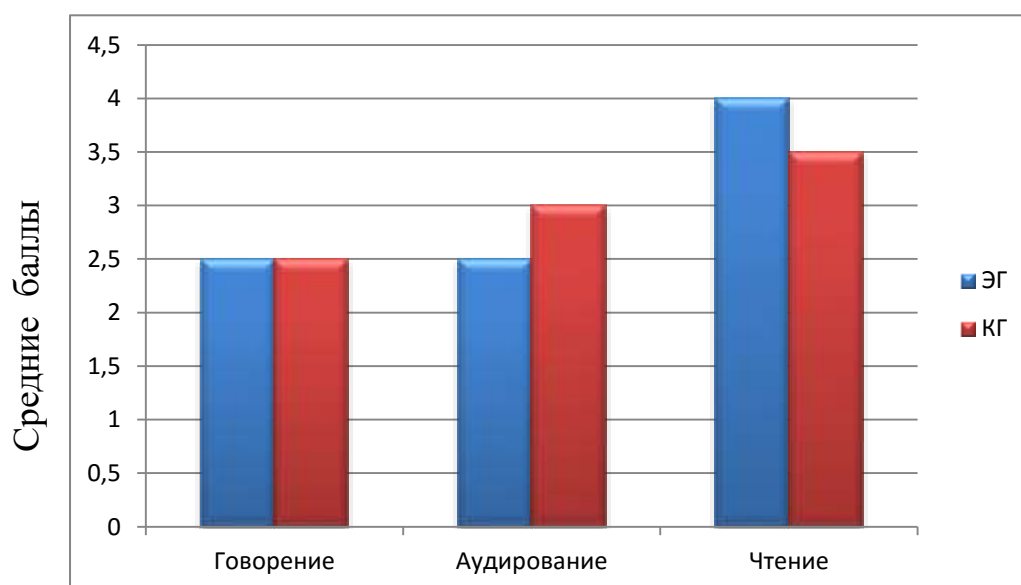


Диаграмма 1. Сравнение средних баллов по трём видам речевой деятельности экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе эксперимента.

Таким образом, в ходе констатирующего среза было выявлено, что у студентов исторического факультета достаточно низкий уровень владения английским языком. В связи с этим мы решили в экспериментальном обучении использовать элементы технологии CLIL. По этой же причине было принято решение пересмотреть предметное содержание модуля «World War II 1939-1945», в рамках которого планировалось вести обучение. Изначально модуль был представлен следующими тематическими блоками: 1. World War II; 2. The Great Patriotic war 1941-1945; 3. South Ural during the Great Patriotic War. 4. Chelyabinsk during the Great Patriotic War. Выбор был сделан в пользу блока The Great Patriotic war 1941-1945.

На **формирующем** этапе эксперимента осуществлялась непосредственная апробация разработанной системы упражнений на экспериментальной группе, в то время как контрольная группа занималась по учебнику базового курса английского языка Easy English, авторами которого являются Выборова Г.Е, Махмурян К.С. Далее в работе мы представляем краткий конспект занятий, с подготовленными нами текстами и системой упражнений на основе критериев CLIL.

The Great Patriotic war (1941–1945).

§1. The first period of the Great Patriotic War (June, 1941 – fall of 1942).

You will learn: About plans of the German command on the eve of war; about the beginning of war; about failures of the Red Army in the summer – fall of 1941; about the Smolensk battle; about the Battle of Moscow; about heroic defense of Leningrad; about the German approach in the summer of 1942; about the beginning of the Battle of Stalingrad; about the transition of economy on

military rails; about the guerrilla and underground movement; about education of the anti-Hitlerite coalition.

Chronology of the main events:

On June 22, 1941 – attack of fascist Germany on the USSR, the beginning of the Great Patriotic War.

On July 10 – on September 10, 1941 – the Smolensk battle.

On September 30, 1941 – on April 20, 1942 – the Battle of Moscow.

On September 8, 1941 – the beginning of the Siege of Leningrad.

On July 17, 1942 – on February 2, 1943 – the Battle of Stalingrad.

On November 19, 1942 – transition of the Soviet troops to counterattack near Stalingrad.

MAIN MAINTENANCE OF THE SUBJECT

Plans of the German command.

The German plan Barbarossa provided conducting “lightning war” against the USSR on three main directions – to Leningrad (group of Sever armies), Moscow (group of Centre armies) and Kiev (group of Yug armies). In a short space of time by means of mainly flank tank blows it was supposed to crush the main forces of the Red Army and to come to the Arkhangelsk – Volga – Astrakhan line.

Troops of Italy, Finland, Hungary, Romania, Slovakia, Croatia were involved in war against the USSR, except the German troops.

First weeks of war.

Events (processes)	Year(s), essence of events
Attack of Germany	The Soviet investigation reported on Stalin on Hitler's

on the USSR.	plans for attack on the USSR. The Soviet intelligence agent R. Sorge reported not only about transfers of the German troops, but also about terms of attack of Germany. However Stalin has been confident that Hitler won't attack the USSR until England resists. He considered that war with Germany can begin not earlier than summer of 1942. Therefore, despite the obvious facts proving that Germany is ready to attack on the USSR Stalin only on the night of June 22, 1941 has given the order on reduction of troops of border districts to combat readiness.
Formation of the Rate of the Main command (Rate of the Supreme command, General headquarters Rate).	It is formed on June 23, 1941 for the strategic management of the Soviet Armed Forces. I.V. Stalin (since August 8, 1941, during the period from July 10 to August 8 – the Chairman Stavki of the Supreme command) became the Supreme Commander.
Formation of the State Committee of Defense.	It is formed on June 30, 1941 for implementation of the power in the country in wartime. It directed activity of all state departments and institutions.
Fighting on June 22 – on July 10, 1941.	The Red Army receded. One by one "coppers" in which there were hundreds of thousands of Red Army men slammed. Only near Bialystok – Minsk 38 Soviet divisions have been crushed. On June 28 also Minsk has fallen. To the middle of July Germans have seized almost all Baltics, Belarus, Right-bank Ukraine. At the same time already at the very beginning of military operations in Russia the German generals noted that in general troops of the opponent defend much more persistently, than in

	<p>the West. Heroic resistance has been shown to Germans in Brest (where not numerous garrison battled month in a full environment), in Liepaja, near Peremyshl, near Dubno, Lutsk and Berestechko (where large tank battle has taken place).</p>
--	---

Smolensk battle.

Battle has begun on July 10 and has dragged on for two months – the term on which didn't count the German command at all. During the Smolensk battle the German troops for the first time have been forced to pass to defense temporarily. With the final stage of the Smolensk battle, Elninsky operation, emergence in the Red Army of household troops, connections and associations is connected. In the fall of 1941 for the mass heroism, courage of staff, great military skills shown during bloody fights of the Smolensk battle, four rifle divisions Guards have been renamed into the 1st, 2nd, 3rd and 4th.

Battle of Moscow.

September 30, 1941 has begun general offensive of Germans at Moscow (operation “Typhoon”). They managed not only to break through defense of persistently resisting Soviet troops, but also to surround four armies to the west of Vyazma and two – to the south of Bryansk. The general G.K. Zhukov has been appointed the commander of the Western front. Resistance of the Soviet troops has forced the German command to suspend an impact and to tighten the last reserves. New offensive at Moscow has begun on November 15. The main blow was struck near Volokolamsk where the 16th army of the lieutenant general K.K. Rokossovsky defended. Soldiers of the 316th rifle division of the major general I.V. Panfilov have covered with fadeless glory themselves. By the beginning of December the Soviet command has developed a plan of counterattack and defeat of the opponent. The big role was played by the

military connections thrown under Moscow from Siberia and from the Far East. On December 5-6, 1941 counterattack of the Red Army near Moscow has begun. During counterattack the Soviet troops have rejected the enemy to the west on 100 – 250 km.

Heroic defense of Leningrad

On July 10, 1941 fascists made an attempt to a descent to seize Leningrad. The Leningrad strategic defensive operation began (10.07 — 30.09.1941). Germans did not manage to seize the city. On September 8 soldiers of the North group took the city of Shlisselbur (Petrokrepost) and blocked Leningrad from the land. From this day blockade of the city (900 days and nights) began. On September 13 in the city there arrived G.K. Zhukov and started command of the Leningrad front. Since November 22 in the city hunger began. Deliveries of food which were carried out on the Road of Life paved on ice of Lake Ladoga helped to sustain winter of 1941 — 1942 to defenders of the city.

Fighting in the spring — fall of 1942. Beginning of the Battle of Stalingrad

Events (processes)	Год(-ы), суть событий
Loss of Sevastopol	Approach of the German troops in May, 1942 ended with the tragedy for the Soviet troops: troops of the Crimean front on the Kerch Peninsula were beaten. On July 4 the Soviet troops were forced to leave Sevastopol which stuck to 250 days
Unsuccessful offensive near Kharkiv	In May the Soviet troops took the offensive near Kharkiv, however got beaten: troops of two Soviet armies were surrounded and destroyed. The strategic initiative appeared at the

	German command again
Approach of the German troops to the southeast, beginning of the Battle of Stalingrad	At the end of June the German troops directed on the southeast: occupied Donbass, left to Don. The direct threat to Stalingrad was created. On July 17 advance parties of the 62nd and 64th armies protecting Stalingrad engaged with vanguard of the coming 6th German army: the Battle of Stalingrad began. Being afraid of fast loss of all Soviet South, Stalin issued on July 28, 1942 the order No. 227. It became history of war as the order "To a Step Backwards!"
Street fights in Stalingrad	Since the beginning of September, 1942 street fights were started in Stalingrad. Pavlov's House in which about two months the group of the Soviet fighters under command of the staff sergeant Ya.F. Pavlov held the fort became a symbol of courage, firmness and heroism. Especially heavy fighting was conducted for Mamayev Kurgan. The persistence and courage of defenders of Stalingrad made, appear, improbable — to the middle of November, 1942 offensive opportunities of Germans finally ran low. Germans not only could not

	occupy the city, but also passed to defense
--	---

Transfer of economy to military rails

The threat of capture by Germans of the most developed industrial districts of the country demanded to organize export of the most valuable equipment created by work of the Soviet people in days of the first five-years periods. Grandiose evacuation to the east of the plants and factories, the equipment of collective farms and MTS, the cattle began. It was necessary to take out in a short space of time under raids of enemy aircraft thousands of the enterprises and millions of people. Such practice was not known yet by world history. For the organization of this enormous work Council for evacuation was created on June 24, 1941. To the middle of 1942 transfer of the Soviet economy to a military harmony came to the end, and the release of military production by the enterprises of the country surpassed German in volume.

Guerrilla and underground movement

In the years of war over 6 thousand guerrilla groups in which more than 1 million people were at war acted on the territory of the country. For coordination of actions of guerrilla connections in 1942 the Central staff of the guerrilla movement led by P.K. Ponomarenko was created. K.E. Voroshilov was appointed the commander-in-chief of the guerrilla movement.

Foundation of the anti-Hitlerite coalition

July, 1941 — signing of the agreement between the USSR and Great Britain about joint actions in war against Germany.

August, 1941 — the U.S. Government announced about economic and military technical assistance to the Soviet Union "in fight against the armed aggression".

September, 1941 — in Moscow there took place the first conference of representatives of three powers at which issues of expansion of military technical assistance of Great Britain and the USA to the Soviet Union were discussed.

On November 7, 1941 — the USA distributed the law on a lend-lease to the USSR. Under this law of the USA delivered to the allies in World War II fighting supplies, the equipment, food and strategic raw materials.

On December 7, 1941 — the USA entered World War II (after the attack of naval base by the Japanese aircraft Pearl Harbour).

On January 1, 1942 — in Washington representatives of 26 states signed the Declaration in which they undertook to use all the resources for fight against the general enemy and not to make separate peace.

State and military figures, war heroes: A.M. Vasilevsky (the chief of the General Staff since May, 1942); K.E. Voroshilov (the commander-in-chief of the guerrilla movement since September, 1942); L.M. Dovator (commander of the cavalry case; died in the Battle of Moscow); G.K. Zhukov; R. Sorge (Soviet intelligence agent); M. Kazey (pioneer hero, young guerrilla intelligence agent); V.G. Klochkov (military commissioner of the 4th company of the 2nd battalion of the 1075th shooting regiment of 316th (Panfilovskaya) of rifle division); S.A. Kovpak (commander of large guerrilla connection); I.S. Konev (the commander of the Kalinin front in the Moscow fight); 3. A. Kosmodemyanskaya (guerrilla intelligence agent; it is executed by Hitlerites in the village of Petrishchevo); V. Kotik (pioneer hero, guerrilla, intelligence agent); O.V. Kosheva (one of organizers of the underground anti-fascist organization "Young Guard"); N.I. Kuznetsov (Soviet intelligence agent); V.M. Molotov (national commissioner of foreign affairs); X. N. Nuradilov (the commander of a machine-gun platoon, the participant of the Battle of Stalingrad, being seriously injured, did not leave a military weapon, having destroyed 250 Germans and 2 machine guns); D.G.

Pavlov (the top military commander of the Western front in the first days of war; it is accused of failures of the first days of war; it is shot); Ya.F. Pavlov (the commander of group of fighters who in the fall of 1942 defended Pavlov's House in the center of Stalingrad); I.V. Panfilov (the commander of the 316th rifle division which became famous in heavy defensive actions in the Battle of Moscow); P.K. Ponomarenko (chief of the Central staff of the guerrilla movement); K.K. Rokossovsky; I.V. Stalin; V.V. Talalikhin (the military pilot, one of the first made a night air ram); S.K. Tymoshenko (the commander of the Western front during the Smolensk battle); A.F. Fyodorov (one of heads of the guerrilla movement in the Great Patriotic War); V.I. Chuykov (the commander of the 62nd army which especially caused a stir in the Battle of Stalingrad); B.M. Shaposhnikov (the chief of the General Staff till May, 1942); N.M. Shvernik (headed Council for evacuation); M.S. Shumilov (the commander of the 64th army which especially caused a stir in the Battle of Stalingrad).

ANSWER QUESTIONS

1. In what did the German plan Barbarossa consist?
2. Why the Red Army was insufficiently prepared for invasion of the German troops?
3. What main events of the first weeks of war?
4. When did the Battle of Moscow begin? Into what two stages it is possible to divide it? What is characteristic of each of these stages?
5. What is Road of Life?
6. What events happened on the Soviet-German front in the spring — summer of 1942? In what the reasons of failures of the Red Army during this period?

7. What main events in the course of formation of the anti-Hitlerite coalition?

8. What heroes of the first stage of the Great Patriotic War do you know? Tell about their feats.

TASKS

1. Complete gaps in sentences, using the list of the passed elements provided below: for each offer designated by a letter and containing the admission choose number of the necessary element. Write down in the table the chosen figures under the corresponding letters.

A) In the period of the beginning of counterattack of the Red Army near Moscow by the Western front ordered _____.

B) Heroic defense of Pavlov's House took place in _____ to year.

B) The name "Road of Life" is directly connected with _____.

The passed elements:

- 1) 1941
- 2) A.M. Vasilevsky
- 3) Siege of Leningrad
- 4) defense of Stalingrad
- 5) G.K. Zhukov
- 6) 1942

Answer:

A	B	C

2. Read a fragment from memoirs of the Soviet military leader and perform tasks.

"I.V. Stalin agreed with the offer and conclusions of the chief of the General Staff. At the same time the decision was made: along with transition to strategic defense to provide carrying out on a number of the directions of private offensive operations, It was supposed that it will create favorable conditions for expansion in the summer of even more considerable offensive operations of the Red Army on all the front from Baltic to the Black Sea.

Reasonable data of our investigation on preparation of the main blow of the enemy in the south were not considered. For the Southwest direction it was allocated less than forces, than on Western. Strategic reserves respectively concentrated generally near Tula, Voronezh, Stalingrad and Saratov. Critically estimating the action plan accepted then now... it is forced to tell that the decision at the same time was the most vulnerable in it to defend and come...

Summer approach Hitlerites expected not only to achieve critical strategic results, but also to paralyze economy of the Soviet state. They believed that as a result of resolute approach on the Caucasian and Stalingrad directions, after capture of the Caucasian oil, the Donetsk industry, the industry of Stalingrad, with an exit to Volga and after they manage to deprive of us communication with the outside world through Iran, they will achieve necessary prerequisites for defeat of the Soviet Union".

- Specify year on which the plan described in a fragment was developed.
- What shortcomings of the plan developed by the Soviet command are called by the author of memoirs? Specify two shortcomings.

• Why, according to the author, Germans expected to undermine summer approach economy of the USSR? Using the text, specify four factors which could promote it.

3. Consider the image and perform tasks



What judgments relating to this image are true and what - are not present? Put the V badge in the corresponding column of the table.

Judgments	True	False
Events to which the caricature is devoted took place in September, 1941.		
The contract which name is specified on a caricature was signed in 1939.		
Authors of a caricature accuse the political figure represented on it of perfidy		
The contract specified on a caricature from the Soviet party		

was signed by G.K. Zhukov		
Events to which this caricature is devoted became the beginning of World War II		

4. Read a fragment from memoirs of the Soviet pilot.

“Approach of troops of the Kalinin front began on the Constitution day of the USSR, on December 5, and on December 6 took the offensive of army of the Western and Southwest fronts. An environment and extermination of Germans near Moscow and near Kalinin began. ДНЕМ

On December 5 powerful peals of artillery volleys were distributed. In air lumps of the frozen earth and fragments of the German strengthenings rose. The Soviet artillery destroyed enemy defense. The nice infantry went to approach. Germans responded to the attack of our troops with storm fire. But the offensive rush was so strong that it could not stop the Soviet fighters.

In the first day of approach of army of the 31st army broke through the first line of the German defense and exempted from fascists of 15 villages and villages. They rode out the highway Kalinin — Moscow and approached the railroad. The enemy persistently beat off, clung to each strengthened area, a strong point.

In the morning of the same day the 243rd division of the 29th army struck blow to the enemy on the northern suburb of the city of Kalinin, and the 246th and 252nd divisions to the southwest of Kalinin were transported on ice through Volga and put in enemy defense on one-one and a half kilometers, however encountered the persistent resistance of the enemy and further could not promote. Within several days on this site heavy fights which did not bring to our troops of great success were going.”

What judgments relating to this historical source are true and what — are not present? Put the V badge in the corresponding column of the table.

Judgments	True	False
The described events took place in 1941.		
The constitution of the USSR mentioned in a fragment was adopted in 1924.		
The author writes only about progress of the Red Army		
The author writes that the German troops almost did not show resistance		
In the period of the described events G.K. Zhukov ordered one of the fronts called in a fragment		

5. Why fascist troops did not manage to take Moscow? Specify any two reasons.

В конце экспериментального обучения, как и в начале, студентам исторического факультета экспериментальной и контрольной групп было предложено пройти тестирование, направленные на оценку уровня сформированности основных компонентов иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции: знаниевого, практического и субъективного. Задания как и прежде предполагали три раздела: аудирование, чтение, говорение.

В задании на аудирование необходимо было прослушать текст и заполнить пропуски в предложениях. Текст звучал дважды.

Listen to the text and fill out gaps in these sentences.

A) Sevastopol has been freed in _____ 1944.

B) During the Great Patriotic War the general has died _____.

C) In 1944 offensive operation has been performed _____.

В разделе чтение необходимо было прочитать отрывок из воспоминаний советского военачальника и выполнить задания.

“I was called by the Supreme Commander in Berlin and has reported: — Today in the city of Reims Germans have signed the act of unconditional surrender. The main weight of war — he continued — has born the Soviet people, but not allies therefore capitulation has to be signed before the Supreme command of all countries of the anti-Hitlerite coalition, and not just before the Supreme command of allied troops.

I did not agree also with that — I.V. Stalin continued — that the act of capitulation is signed not in Berlin, at center of fascist aggression. We agreed with allies to read signing of the act in Reims the preliminary protocol of capitulation. Tomorrow in Berlin [for signing of the new act of capitulation] there will arrive representatives of the German principal command and representatives of the Supreme command of allied troops.

“You are appointed the representative of General headquarters of the Soviet troops. Tomorrow to you there will come Vyshinsky. After signing of the act he will remain in Berlin as the assistant Glavnonachalstvuyushchego by a political part. Glavnonachalstvuyushchim in the Soviet zone of occupation of Germany you are appointed; at the same time you will be also the Commander-in-chief of the Soviet occupational troops in Germany”.

- Specify the name of month when there were described events. Call the author of memoirs.

- Why I.V. Stalin supposed what the act of capitulation signed in Reims shall be the preliminary protocol of capitulation? Specify two reasons.

• In what events of the Great Patriotic War (besides about which there is a speech in a fragment) did the author of memoirs play a significant role? Call two events and specify role (without indication of specific actions) the author of memoirs in each of them.

Задание на говорение носило творческий характер. Экспериментальной и контрольной группам было предложено подготовить и защитить мини проект по теме Челябинск в годы Великой Отечественной войны. Создание проекта предполагало работу в макро и микро группах. Студентам необходимо было осветить процессы, протекающие в экономической, политической, социальной и духовной сферах. На последнем занятии ЭГ и КГ презентовали свои мини проекты. При подготовке и на защите проектов студенты из ЭГ смогли продемонстрировать полученные знания и навыки в ходе экспериментального обучения с применением элементов технологии CLIL. Следует заметить, что ЭГ к выполнению проекта подошли с большим интересом, так как были увлечены предметным содержанием проекта. Студенты КГ во время презентации проекта испытывали трудности, связанные с незнанием большого количества специфической лексики и ограниченным доступом к тематическому содержанию. Что же касается грамматического и стилистического оформления речи, то ошибки имелись в обеих группах. Если оценивать задание защиты проекта, как часть говорения, то ЭГ успешно справилась с заданием, активно принимая участие в дискуссии, в то время как КГ была пассивна.

Общие результаты всего тестирования показали, что средние баллы обучающихся экспериментальной группы по говорению (5 баллов), аудированию (4,5 баллов), чтению (7,5 баллов). В большей степени баллы повысились в чтении. В то время как в контрольной группе результаты были следующими: по говорению (2 балла), аудированию (2 балла), чтению (3 балла).

Проверим полученные данные статистическими методами, определив межгрупповую дисперсию по формуле (3). Выборочная средняя для данных групп получилась 2,46. Теперь определим межгрупповую дисперсию: $D_{\text{межгр}} = \frac{(1,21-2,46)^2 \times 15 + (1,71-2,46)^2 \times 14}{29} \approx 1,08$

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

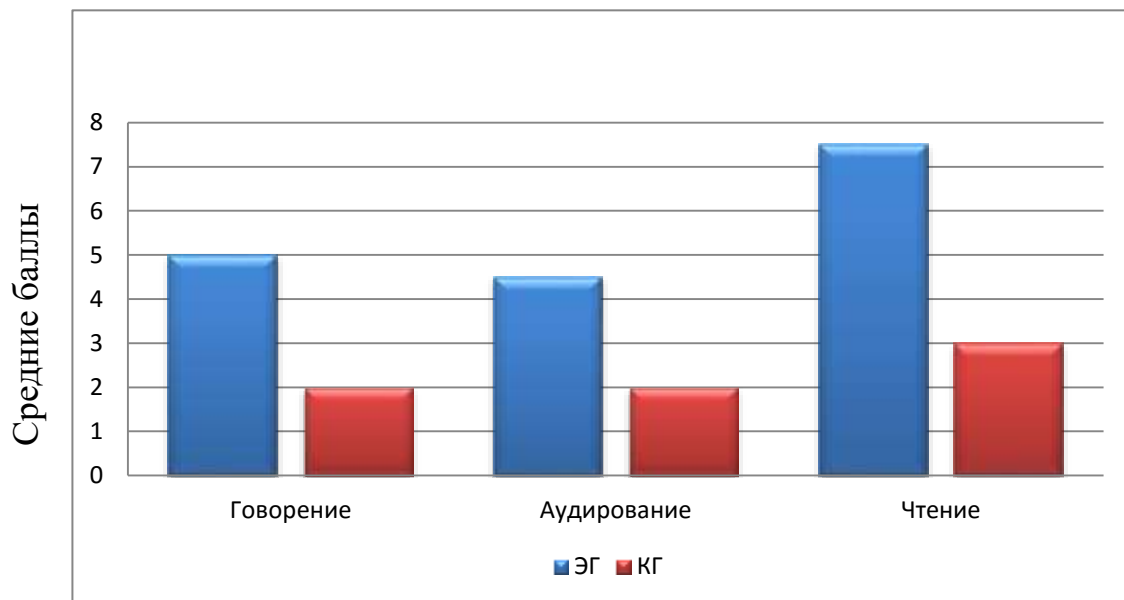
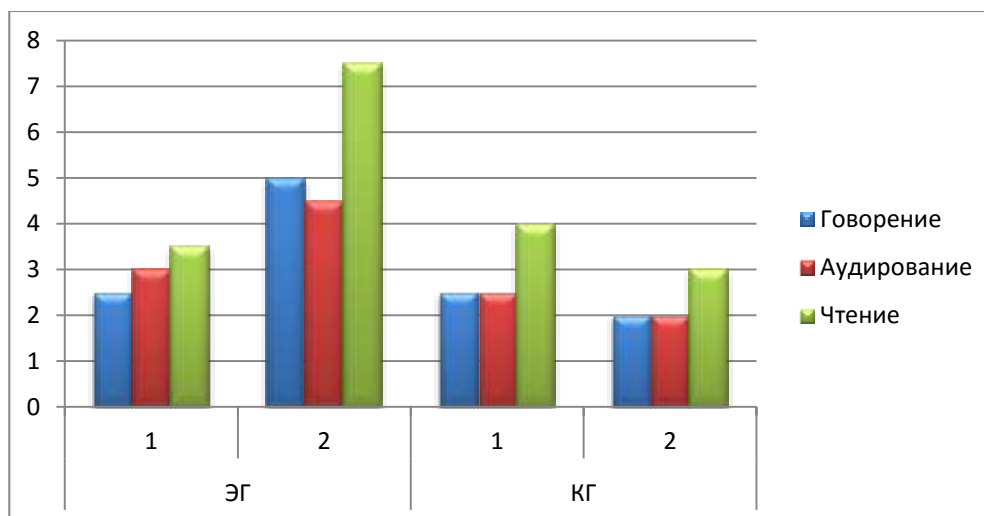


Диаграмма 2. Сравнение средних баллов по трём видам речевой деятельности экспериментальной и контрольной групп по результатам экспериментального обучения.

Заключительным этапом нашей опытно-экспериментальной работы стал этап **статистического анализа результатов опытно-экспериментальной работы**. Мы сравнили данные полученные на формирующем этапе эксперимента и по результатам экспериментального

обучения как внутри экспериментальной и контрольной группами, так и между ними.



Сравнение полученных данных позволили нам сделать следующие выводы. Уровень сформированности иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции у экспериментальной группы увеличился по всем трём видам речевой деятельности (говорению, аудированию и чтению) в процессе экспериментального обучения. Наибольших результатов студенты достигли в чтении. В то время как уровень сформированности иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции у контрольной группы остался прежним, несмотря на то что на диаграмме мы видим его понижение. Такой скачок вниз объясняется тем, что предметное содержание по теме «Великая Отечественная война» был ими не усвоен. Таким образом, использование технологии CLIL для формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей истории является эффективным.

Выводы по второй главе

Таким образом, в рамках второй главы нами была проведена опытно-экспериментальная работа по формированию иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей

истории на основе технологии CLIL. Дизайн исследования включал несколько этапов.

На подготовительном этапе (ноябрь 2015 г. – январь 2016г.) были решены следующие задачи: была сформулирована цель опытно-экспериментальной работы; составлена поэтапная программа экспериментального исследования; сформулированы задачи каждого этапа; проведено анкетирование; разработана система упражнений.

Целью опытно-экспериментальной работы заключалась в создании и апробация системы упражнений на основе критериев технологии CLIL, способствующих формированию иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей истории.

Для оценки качества преподавания иностранного языка нами было проведено анкетирование будущих учителей, которое констатировало текущее состояние преподавания иностранного языка неудовлетворительным.

Следующим шагом нашего исследования стал анализ существующих учебно-методических комплексов по английскому языку для иноязычной подготовки будущих учителей истории, который нам продемонстрировал отсутствие пособий и упражнений, разработанных на критериях технологии CLIL. Поэтому необходимым условием для дальнейшего проведения опытно-экспериментальной работы стало создание такой системы упражнений.

На диагностическом этапе эксперимента (ноябрь 2015 г. – январь 2016г.) был проведён констатирующий срез. Целью проведения констатирующего среза являлось определение исходного уровня сформированности иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов исторического факультета. Анализ полученных результатов показал, что на начало проведения эксперимента уровень сформированности иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов не высок.

Затем мы приступили к непосредственному экспериментальному обучению для того чтобы проверить эффективность разработанной нами системы упражнений на основе критериев технологии CLIL в формировании иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции у будущих учителей истории.

В конце экспериментального обучения, как и в начале, студентам исторического факультета экспериментальной и контрольной групп было предложено пройти тестирование, направленные на оценку уровня сформированности иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции. Общие результаты всего тестирования показали, что у студентов экспериментальной группы уровень сформированности иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов стал немного выше, у студентов контрольной группы остался прежним.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что в ходе опытно-экспериментальной работы нам удалось подтвердить основную цель и гипотезу нашего исследования, что процесс формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции у будущих учителей истории эффективен при использовании на занятиях иностранного языка технологии CLIL.

Заключение

Современные требования к профессиональной деятельности учителя истории, предъявляемые обществом, государством и системой образования, диктует необходимость владения учителем одним из иностранных языков на достаточно высоком уровне, который позволял бы использовать его в качестве инструмента эффективного осуществления своей профессиональной деятельности.

В связи с этим, одной из основных целей иноязычного образования будущих учителей истории становится формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции. Однако на практике достижение данной цели является весьма проблематичным, что обуславливается в свою очередь малоизученностью сущности и структуры иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции учителя истории.

В ходе теоретического исследования проблемы формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции у будущих учителей истории нами было выявлено, что ИП-КК является сложным многокомпонентным образованием, являющимся важной частью профессиональной компетентности учителя истории. Основными структурными элементами ИП-КК выступают иноязычная коммуникативная компетенция и профессиональная компетенция, которые состоят из целого ряда компонентов.

Значительную трудность представляет определение компонентного состава ИКК, варьирующегося различными учёными в пределах от 3-х и более компонентов. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволил нам определить основные компоненты ИКК будущих учителей истории. К ним относятся: языковая, речевая и социокультурная компетенция.

При определении компонентного состава профессиональной компетенции мы руководствовались основными требованиями к профессиональной подготовке учителя истории, а также требованиями к результатам освоения дисциплины «Иностранный язык» студентами лингвистических вузов. К основным компонентами профессиональной компетенции мы отнесли: мотивационный, знаниевый, практический, индивидуально-деятельностный и субъективный, которые имеют три уровня сформированности (низкий, средний, высокий).

Таким образом, проанализировав структурный состав иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции учителя истории, мы пришли к выводу, что ИП-КК будущих учителей истории представляет собой комплексную характеристику профессиональной подготовки будущих учителей истории, отражающую степень сформированности профессиональных знаний, умений, навыков и опыта в области иностранного языка, необходимых для выполнения профессиональной деятельности на практике.

Следующим шагом в изучении проблемы формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции у будущих учителей истории стало определение критериев её сформированности. Опираясь на критерии определения уровня владения иностранным языком в рамках компетентностного подхода и с учётом профессиональной составляющей компетентности учителя истории нами были сформулированы критерии сформированности ИП-КК. Критерии мы представили на трёх уровнях: высокий, средний и низкий. В каждом уровне обозначили подуровни: знать, уметь, владеть.

Одним из возможных способов решения проблемы формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей истории может стать обращение к технологии CLIL - предметно-языкового интегрированного обучения. Преимуществом использования технологии CLIL в обучении иностранному языку будущих учителей

истории может способствовать достижению сразу двух результатов: одновременному приращению профессиональных знаний и изучению и иностранного языка.

При изучении возможностей технологии CLIL в формировании иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции у будущих учителей истории мы столкнулись с проблемой неоднозначности трактовки данного подхода. Поэтому для более конкретного понимания сущности образовательной технологии CLIL мы обратились к её ретроспективному анализу. Изучив историю возникновения и развития, мы обнаружили, что CLIL – это технология, вобравшая в себя теоретические и практические аспекты разнообразных методик. Отсюда такое обилие научных взглядов на CLIL. Несмотря на это, общим для всех подходов является предложенная Дэвидом Маршем и Анне Мальерс идейная основа CLIL, что иностранный язык при таком обучении выступает в роли инструмента изучения содержания неязыкового предмета.

С целью применения технологии CLIL как основы формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей истории нам предстояло определить концептуальные основы технологии CLIL. Принимая во внимание утвердившуюся базовую концепцию CLIL, представленную «4C»: content (содержание предметной дисциплины), communication (устная и письменная коммуникация по специальности, cognition (познание) и culture (культура) мы сумели выделить и охарактеризовать основные принципы CLIL: аутентичность, многозадачность, активное обучение, безопасная среда обучения и обучающая поддержка.

Перед разработкой собственной модели для формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей истории на основе технологии CLIL нами были проанализированы существующие различные модели CLIL. Прделанный

анализ позволил сделать нам вывод, что на сегодняшний день существуют две основные классификации моделей CLIL: «польская» и «европейская».

Изучив теоретические положения о формировании иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей истории и определения основных концептуальных основ технологии CLIL нам удалось разработать собственную модель формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей истории на основе технологии CLIL. Разработанная нами модель формирования ИП-КК у будущих учителей истории на основе технологии CLIL представлена совокупностью целевого, методически-содержательного и результативного компонентов.

Использование педагогической модели требует выполнения некоторых педагогических условий. Нами были выделены следующие педагогические условия её функционирования: использование аутентичного материала, адаптированного под учебные цели; выделение культурного компонента; использование на занятиях иностранного языка проблемных заданий, способствующих развитию когнитивных навыков; постоянное повышение квалификации преподавателей, как в профессиональной сфере, так и в плане совершенствования иноязычной подготовки; преподаватель должен иметь и педагогическое образование в области иностранного языка и профильное историческое образование.

Практической частью нашего исследования стала опытно-экспериментальная работа, которая заключалась в разработке и апробации системы упражнений, на основе критериев технологии CLIL, в образовательный процесс иноязычного образования будущих учителей истории. Достижение поставленной цели осуществлялось через решение задач, определённых для каждого из этапов исследования.

На диагностическом этапе эксперимента (ноябрь 2015г. – январь 2016г.) был проведён констатирующий срез с целью определения исходного уровня сформированности иноязычной профессионально-

коммуникативной компетенции у экспериментальной и контрольной групп. Анализ полученных результатов показал, что на начало проведения эксперимента уровень сформированности иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов одинаков и невысок.

В конце экспериментального обучения, как и в начале, студентам исторического факультета экспериментальной и контрольной групп было предложено пройти тестирование, направленные на оценку уровня сформированности иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции. Общие результаты всего тестирования показали, что у студентов экспериментальной группы уровень сформированности иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов стал немного выше, у студентов контрольной группы остался прежним.

Таким образом, полученные данные в ходе опытно-экспериментальной работы позволили подтвердить гипотезу нашего исследования, что процесс формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции у будущих учителей истории (студентов-бакалавров, обучающихся по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) «История и обществознание» может быть более эффективным при условии, если:

- формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции рассматривается как основная цель иноязычного образования будущих учителей истории;
- выявлены структурный состав и критерии сформированности иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции;
- формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции осуществляется на основе технологии CLIL;
- разработана модель формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции на основе технологии CLIL и определены педагогические условия её функционирования;

- разработана и внедрена в образовательный процесс иноязычного образования система упражнений, на основе критериев технологии CLIL.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. – М., 2009.
2. Бабанский, Ю.К. Интенсификация процесса обучения / Ю.К. Бабанский. - М.: Знание, 1987. – 79 с.
3. Байденко, В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы / В. И. Байденко / Московский государственный институт стали и сплавов; Российский новый университет. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. - 128 с.
4. Байденко, В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. - 113 с.
5. Балуюн, С. Р. Тестирование коммуникативной компетенции в устной речи абитуриентов специальности лингвистика и межкультурная коммуникация (на материале английского языка) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Балуюн Светлана Размиковна. – Таганрог, 1999. – 22 с.
6. Бим, И.Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 5-8.
7. Болдырев, Н.Н. Лингвистические основы коммуникативных методов обучения иностранному языку / Н.Н. Болдырев // Иностранные языки в школе. - 1998. - № 3. - С. 10-16; № 4. - С. 16-20.
8. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. - Ростов н/Д., 2000. – 351 с.
9. Бушуева, М.А. Оценка уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции в неязыковом вузе / М.А. Бушуева // Вест-

ник Череповецкого государственного университета. – Череповец: Научный журнал, 2011. – № 4 (35). – Т.3. С. 75-78

10. Бушуева, М.А. Особенности методического построения процесса концентрированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе / М.А. Бушуева // В мире научных открытий. – Красноярск: Научно-инновационный центр, 2011. – № 2.1(14). – С. 291-296

11. Витлин, Ж.Л. Навыки и умения в психологии обучения иностранным языкам / Ж. Л. Витлин // Иностранные языки в школе. - 1999. - № 1. – С. 21-26.

12. Витлин, Ж.Л. Эволюция методов обучения иностранному языку в XX веке / Ж.Л. Витлин // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2. – С. 23-29.

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

14. Вятютнев, М.Н. Традиции и новации в современной методике преподавания русского языка / М.Н. Вятютнев // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы: докл. сов. делегации / Шестой Междунар. конгр. преподавателей рус. яз. и лит. МА-ПРЯЛ; [редкол.: Костомаров В. Г. (отв. ред.) и др.]. - М., 1986. - С. 78–90.

15. Гавлик-Кобилинска, Малгожата и Моника Льюинска. «Предметно-языковое интегрированное обучение в польском высшем военном образовании». Connections: The Quarterly Journal 13, 2014, № 3. С. 119-130.

16. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.

17. Гарунов, М.Г. Формы и методы активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов в процессе аудиторных занятий / М.Г. Гарунов. - Алма-Ата, 1984.- 58 с.

18. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.,1982.
19. Гез, Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. - № 2. – С. 17-24.
20. Гитман, Е.К. Проектирование содержания курса учебной дисциплины в условиях реализации метода погружения / Е.К. Гитман, М.Б. Гитман. - Пермь: Изд-во ПОИПКРО, 1998. – 20 с.
21. Гришанова, Н.А. Компетентностный подход в обучении взрослых / Н.А. Гришанова // Материалы к третьему заседанию методологического семинара 28 сентября 2004 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 16 с.
22. Грузинская И.А. Методика преподавания английского языка в школе. – М.,1939.
23. Евладова, Е.Б. «Погружение» в культуру / Е.Б. Евладова // Воспитательная система школы: проблемы управления. Очерки прагматической теории — М.: Сентябрь, 1997. - С. 65-71.
24. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р.А. Астаханов. – М.: Академия,2005.– 208с.
25. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования / Э.Ф. Зеер. - Екатеринбург, 2000. - 397 с.
26. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э.Ф. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. - 2005. - № 4. - С. 23-30.
27. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 22–27.
28. Иноземцева К.М., Бондалетова Е.Н., Борисова Т.Д. Эволюция ESP как методологии преподавания иностранного языка для профессиональных целей в лингвистических вузах России // Гуманитарные научные

исследования. 2016, № 2. [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2016/02/13994> (дата обращения: 21.11.2016).

29.Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.

30.Мильруд, Р.П. Основные способы стимулирования речемысли-тельной деятельности на иностранном языке / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. № 3, - С. 6–12.

31.Поляков, О.Г. Профильно-ориентированное обучение английскому языку и лингвистические факторы, влияющие на проектирование курса / О.Г. Поляков // Иностранные языки в школе. - 2004. - № 2.- С. 6– 11.

32.Практический курс методики преподавания иностранных языков: английский, немецкий, французский: Учеб. пособие / П.К. Бабинская, Т.П. Леонтьева, И.М. Андреасян, А.Ф. Будько, И.В. Чепик. – Изд. 2-е, стер. – Мн.: ТетраСистемс, 2003. – 288 с.

33.Приказ Минобрнауки РФ от 09.02.2016 N 91. [Электронный ресурс]: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=272208>

34.Мазаева И.А. Иноязычная коммуникативная компетентность в составе единой социально-профессиональной компетентности выпускника вуза // Компетентность и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования (школа – вуз – послевузовское образование) / науч. ред. проф. И.А. Зимняя: материалы XVI науч.-метод. конф. «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения». М.:Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. С. 57–66.

35.Примерная программа дисциплины «Иностранный язык» (Рекомендуется для социально-гуманитарных, технических, естественно-научных и экономических направлений подготовки) / Е. Н. Соловова, Л. Г. Кузьмина, М. А. Стернина, М. В. Вербицкая; под общ. ред. проф. С. Г. Тер-Минасовой. – М.: МГУ, 2009. – 15 с.

36.Методы системного педагогического исследования. – М.: Народное образование, 2002. – 208 с.

37. Милосердова, Е. В. Национально-культурные стереотипы и проблемы межкультурной коммуникации // ИЯ в школе. – 2004. – № 3. – С. 80-84.
38. Миролюбов, А.А. Общая методика преподавания иностранных языков в средних специальных учебных заведениях. М.: Высшая школа, 1978. – 154с.
39. Проценко Е.А. Проблема переключения кодов в зарубежной лингвистике. // Вестник ВГУ, Серия “Лингвистика и межкультурная коммуникация”, 2004, № 1. С. 123-127.
40. Сафонова, В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. Серия: О чем спорят в языковой педагогике / В.В. Сафонова. - М.: Еврошкола, 2004. – 236 с.
41. Сидоренко А.И., Чуба В.И. Ситуационная методика обучения /А.И. Сидоренко, В.И. Чуба. – Киев: Центр инноваций и развития, 2001. – 192 с.
- Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. 2 –е изд / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1984. – 96 с.
42. Скрипникова Т.И. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам. [Электронный ресурс]: Учебно-методическое пособие / Дальневосточный федеральный университет, Школа педагогики. – Электрон. дан. – Владивосток: Дальневосточный Федеральный университет, 2017.
43. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам – М . :Просвещение, 2002. -125 с.
44. Толмачёва В.А. Понятие «система упражнений» в истории методики обучения иностранным языкам // Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания: материалы XIII научно-практической конференции. Москва, РУДН, 22 апреля 2016 г. – Москва: РУДН, 2016. – 153 с.
45. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». М., 2002. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

46. Чинапах В., Лефстед Я.И., Вайлер Г. Развитие людских ресурсов и планирование образования / В. Чинапах, Я.И. Лефстед, Г. Вайлер // Перспективы. Вопросы образования, 1990. – № 1. – С. 9 – 26.
47. Шеремета С.В. Основные направления модернизации высшей школы в свете Болонского процесса и вступления России в ВТО / С.В. Шеремета // Инновационное образование и экономика, 2009. – № 4. – С. 21 -22.
48. Шмакова О.В., Фокина М.М. Интегрированное языковое обучение - важная составляющая подготовки эффективных и конкурентоспособных специалистов // Современные тенденции в дополнительном образовании взрослых: материалы III Междунар. науч.- метод. конф., Минск, 21 окт. 2016 г.: в 2 ч. – Минск: РИВШ, 2016. – Ч. 2. - С. 89-92.
49. Якаева Т.И. История возникновения и развития CLIL за рубежом // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 7-2. С. 120-123.
50. Bachman L. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford : Oxford University Press, 1990.
51. Baker, C. & Jones, S. P. Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education. Clevedon: Multilingual Matters, 1998.
52. Bloom, B. S. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals / B.S. Bloom. - New York: D. McKay Co., Inc., 1956.- 207 p.
53. Bruner J.s. The ontogenesis of speech acts // Journal of Child Language. 1975. №. 2, P.1–10.
54. Canale, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M.Canale, M.Swaine // Applied Linguistics.- 1. – 1980. – 47 p.
55. Canale, M. On some dimensions of language proficiency / M.Canale // Issues in Language Testing Research / Ed. by J.W. Oller. Rowley, Mass.: Newbury House, 1983. – 339 p.
56. CLIL at School in Europe. Eurydice. The Information Network on Education in Europe. – Brussels: Eurydice, 2005. – 80 p.

57. Console Luca. Diagnostic problem solving: Combining heuristic, approximate causal reasoning / Pietro Torasso a. Luca Console London: North Oxford acad., 1989.
58. Coyle, D. CLIL: Content and Language Integrated Learning / D. Coyle, P. Hood, D. Marsh. – Cambridge University Press, 2010. – 182 p.
59. Dalton-Puffer, Christiane. Foreword to Content and Foreign Language Integrated Learning: Contributions to Multilingualism in European Contexts. Bern: Peter Lang, 2011.
60. De Zarobe, Yolanda Ruiz and Rosa María Jim Catalan. Content and Language Integrated Learning: Evidence from research in Europe. Bristol: Multilingual matters, 2009.
61. Dudley-Evans, Tony, St John, Maggie Jo. Developments in English for Specific Purposes (A multi-disciplinary approach). – Cambridge: Cambridge University Press, 2011.
62. Education Committee Language Learning for European Citizen-ship, Strasburg, 13-14 Oct.1994, p. 49.
63. Gower, R. Teaching Practice Handbook / R. Gower, D. Phillips. – Macmillan Heinemann English Language Teaching, 2004. – 216 p.
64. Hutmacher, W. Key competencies for Europe / W. Hutmacher: re-port of the Symposium Berne, Switzezland 27–30 March, 1996. Council for Cul-tural Cooperation (CDCC) // Secondary Education for Europe. - Strasburg, 1997. – P. 247.
65. Hutchinson, T. & Waters, A. English for specific purposes /A learning centered approach/ Cambridge University Press, 1987.
66. Hymes, D. On Communicative Competence / D. Hymes. - New York: Pride and Holmes, 1972. - 348 p.
67. Johnson, K. Designing Language Teaching Tasks / K. Johnson. – Macmillan Heinemann, 2003. – 196 p.
68. Larsen-Freeman, D. Techniques and Principles in Language Teach-ing / D. Larsen-Freeman. – Oxford University Press, 2007. – 191 p.

69. Kovacs, J. CLIL – Early competence in two languages. The world at their feet: Children's early Competence in Two Languages through Education (p.15-97). Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, 2014.
70. Krashen, S. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford, Pergamon Press, 1982.
71. Maljers, A. Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight. Alkmaar: European Platform for Dutch Education, 2007.
72. Marsh, D. CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends & Foresight Potential. Brussels: European Commission, 2002.
73. Marsh, D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension—Actions, Trends and Foresight Potential. DG Education & Culture, European Commission, 2002.
74. Mehisto, P. and Marsh D. "Approaching the economic, cognitive and health benefits of bilingualism: Fuel for CLIL." In Content and Foreign Language Integrated Learning. Bern: Peter Lang, 2011.
75. Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, M. J. Uncovering CLIL. Content and Language Intergrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. Oxford: Macmillan Education, 2008.
76. Meyer, O. "Towards quality CLIL: successful planning and teaching strategies." Puls 10. 2010.
77. Richards, J. C. & Rogers, T. S. Approaches and methods in Teaching. Cambridge: CUP, 2014.
78. Richards, J.C. Approaches and Methods in Language Teaching / J.C. Richards - Cambridge: Language Teaching Library. 2000. - 171 p.
79. Robinson, P. English for Specific Purposes / P. Robinson. - Oxford: Pergamon, 1980. – 242 p.
80. Savignon, S. J. Communicative Competence: Theory and Class-room Practice / S.J. Savignon. - Addison Wesley Publishing Company, 1983. - 310 p.

81. Savignon, S.J. *Interpreting Communicative Language Teaching. Context and concerns in teacher education* / S.J. Savignon.– Yale University Press. New Haven & London, 2002. – 243 p.
82. Van Ek J.A. *Threshold Level 1990*. Strasbourg: Council of Europe Press, 1991.
83. Vazquez, V. P. *Planning CLIL-lessons in Higher Education* [Electronic resource] / V. P. Vazquez. – Mode of access: <http://www.uco.es/poling/pdf/6.pdf>.

Приложения

Приложение 1.

Анкета

Продолжите предложения.

- 1) Мне нравятся занятия по английскому языку, потому что
- 2) Мне не нравятся занятия по английскому языку, потому что
- 3) Занятия по английскому языку должны быть
- 4) Занятия по английскому языку не должны быть
- 5) Знания английского языка, полученные на занятиях в вузе можно применить
- 6) На занятиях английского языка я хотел бы
- 7) На занятиях английского языка я не хотел бы
- 8) На занятиях английского языка мы никогда
- 9) Я изучаю английский для того, чтобы
- 10) Специальность и изучения языка должны быть связаны потому, что
- 11) Мысли о предстоящем занятии английского языка вызывают у меня
- 12) В изучении английского языка для меня главное - это.....
- 13) Если у меня была бы возможность отказаться от посещения занятий английского языка, я бы

Приложение 2.

ВРД	Оценка	Описание критериев
Говорение	8-10	<p>Студент способен вести беседу на ИЯ, легко взаимодействовать с речевым партнером в условиях иноязычного общения и адекватно реагировать на его реплики, подключая фактическую информацию, выражая свое мнение и отношение и давая комментарии по проблеме. Владеет техникой ведения беседы (начать и закончить разговор, расспросить, дать информацию, побудить к действию, может помочь собеседнику выразить свое мнение, при затрагивании дискуссионных вопросов, следует социокультурным нормам вежливости). В случае речевого недопонимания использует технику выхода из затруднительных коммуникативных ситуаций. Способен к инициативной речи. Обучающийся показывает хорошее владение профессиональными терминами и общими знаниями в своей профессиональной области, что помогает ему вести дискуссию со своим партнером.</p>
	6-7	<p>Студент способен легко вести беседу, может без особых трудностей участвовать в речевом взаимодействии, включая фактическую информацию и выражая свое мнение по проблеме, но не всегда следит за собеседником.</p>

	4-5	<p>Ему не всегда удается спонтанно отреагировать на реплики речевого партнера. Некоторые реплики им не совсем понимаются, но он и не стремится уточнить предмет разговора, избегает расспросов. Студент испытывает некоторые трудности при выборе стратегии ведения беседы и выхода из затруднительных положений. Он не всегда склонен к использованию инициативной речи. Обучающийся показывает достаточно хорошее владение профессиональными терминами и общими знаниями в своей профессиональной области, что помогает ему вести дискуссию со своим партнером.</p> <p>Студент может определить необходимость той или иной информации при выражении своего мнения. Ему необходимы объяснения и пояснения речевых реплик партнера. Его ответы просты и иногда нерешительны. Студент не всегда соблюдает временной регламент беседы, часто делает неоправданные паузы, что нарушает речевое общение между партнерами.</p> <p>Он иногда нелогичен в своих высказываниях, легко сбивается на заученный текст. Студент почти неспособен к инициативной речи. Обучающийся показывает плохое владение профессиональными терминами и общими знаниями в своей профессиональной области, что препятствует свободной дискуссии.</p>
--	-----	--

	2-3	Студент не способен выразить свое мнение на английском языке, даже при условии пояснений и помощи со стороны партнера. Его/ее ответы не соответствуют лексико-грамматическим нормам иностранного языка и непонятны партнеру. Студент неадекватно реагирует на реплики собеседника, неспособен к речи. Обучающийся не владеет профессиональными терминами и не способен вести дискуссию на профессиональную тематику.
Аудирование Чтение	10 9 8 7 6 5 4 3	95% -100% правильных ответов 86% - 94% правильных ответов 80% - 85% правильных ответов 72% - 79% правильных ответов 64% - 71% правильных ответов 57% - 63% правильных ответов 50% - 56% правильных ответов Меньше 50% правильных ответов