

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВО
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт менеджмента и права
Кафедра экономики и менеджмента

**Формирование коммуникативной компетенции учащихся на
уроках иностранного языка**

Выпускная квалификационная работа

Квалификационная работа

допущена к защите

Зав. кафедрой:

д.п.н., профессор

_____ С.Л.Фоменко

подпись

«__» _____ 20__ г.

Нормоконтролер:

Специалист кафедры Э и М

_____ О.В.Смоленцева

«__» _____ 20__ г.

Исполнитель:

Кашапова Алина Рохбатовна,

студент МУИ-1502z группы

Направление подготовки

«44.04.01 – Педагогическое

образование»

(подпись)

Научный руководитель:

Пургина Елена Ивановна,

кандидат философских наук, доцент

(подпись)

Екатеринбург 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОНИМАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....	11
1.1. Понятие и сущность коммуникативной компетенции	11
1.2. Педагогические условия компетентностного подхода в обучении иностранному языку	34
1.3. Модель формирования коммуникативной компетенции учащихся ...	51
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА	59
2.1. Организация работы по формированию коммуникативной компетенции обучающихся	59
2.2. Реализация педагогических условий формирования коммуникативной компетенции в процессе обучения немецкому языку.	67
2.3. Анализ сформированности коммуникативной компетенции обучающихся на уроках немецкого языка.....	98
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	108
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	112
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	120
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	123
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	126
ПРИЛОЖЕНИЕ 4.....	136
ПРИЛОЖЕНИЕ 5.....	141

ВВЕДЕНИЕ

На современном этапе общего образования можно говорить о том, что основное назначение языка, как предметной области обучения, состоит в обучении учащихся умению общаться на изученном иностранном языке, в формировании способности и готовности осуществлять непосредственное общение (говорение, понимание на слух, чтение, письмо), что подтверждается рядом нормативных документов. Исходя из «Концепции модернизации российского образования на период до 2020 года» основными его задачами являются: повышение его доступности, качества и эффективности. «Это предполагает не только масштабные структурные, институциональные, организационно-экономические изменения, но и в первую очередь – значительное обновление содержания образования, приведение его в соответствии с требованиями времени и задачами развития страны». В соответствии с указанными целями и направлениями модернизации образования внесены существенные изменения в содержание учебного предмета. Иностраный язык – «существенно изменена концепция обучения с ориентацией на речевое развитие и формирование коммуникативной компетенции» [34]. Главным условием решения этой задачи является внедрение Государственного стандарта.

В Государственном образовательном стандарте по иностранным языкам предусматривается в качестве цели обучения овладение иноязычным общением как минимум элементарной коммуникативной компетенции в говорении, аудировании, письме, и продуктивной коммуникативной компетенции в чтении. Эта цель также прослеживается в «Концепции Федеральных Государственных образовательных стандартов общего образования второго поколения», так как один из результатов образования является «коммуникативное развитие – формирование способности и готовности свободно осуществлять общение на русском, родном и иностранном языках, овладение современными средствами вербальной коммуникации» [65, С. 98]. Основным направлением федерального стандарта 2 поколения является формирование универсальных учебных действий

(УУД), т.е. способов действий обучающегося, обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса. Среди видов УУД (личностный, регулятивный, познавательный, знаково-символический) особое место занимает коммуникативный: способность говорящего (пишущего) с учетом всех компонентов речевой ситуации излагать свои мысли правильно, точно, уместно, выразительно, вступать в дискуссию, коммуникации.

Речевая деятельность – явление сложное. Оно связано с понятиями языковой системы, речевого общения, речевого взаимодействия, деятельности человека в целом.

В методике различаются четыре коммуникативных умения: аудирование, говорение, чтение и письмо. Однако ошибочно было бы думать, что каждому умению можно было бы обучить в отрыве от других коммуникативных умений. Как в реальном общении сочетаются четыре вида речевой деятельности, так и в учебном процессе обучение любому виду речевой деятельности должно быть интегративным. Это значит, что целенаправленно обучая, например, чтению, мы одновременно создаем базу для обучения и аудированию, и говорению, и письму [45, С.110].

Вопросами определения состава и сущности коммуникативной компетенции в педагогической науке ученые занимаются с середины XX века, но говорить о существовании единой системы пока не представляется возможным. Значительный вклад в развитие отечественной научной мысли о сущности и структуре коммуникативной компетенции внесли И.Л.Бим, Н.Д. Гальскова, В.Г. Костомаров, И.И. Лейфа, К.С. В.В. Сафонова, В.А. Сластенин, Е.Н. Соловова, Г.Д. Томахин, Г.С. Трофимова, О.В. Фадейкина, Т.Н. Чернявская, А.Н. Шапов, О.В. Шмайлова, С.А. Юсупов. В европейских научных школах рассмотрению данного вопроса посвящены исследования Т. Hutchinson, А. Waters, Я. Ван Эка. В работах Н.И. Алмазова, К.Э. Безукладникова, Е.П. Глуновой, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимней, Н.Ф. Коряковцевой, О.Г. Оберемко, В.П. Фурмановой, А.Н.Шамова

особое внимание уделено формированию различных компетенций у учащихся в контексте Федерального государственного образовательного стандарта. Разнообразие и многогранность исследований, посвященных формированию различных компетенций, обладающих неоспоримой научной ценностью и практической значимостью, не решают проблему формирования коммуникативной компетенции учащихся на уроках иностранного языка ввиду недостаточности устной практики для каждого ученика на каждом уроке, ограниченные возможности в создании ситуаций реального использования изучаемого языкового материала в решении актуальных для учащихся задач.

Выполненный анализ психолого-методической, методической и лингводидактической литературы по проблеме исследования, собственный практический опыт обучения немецкому языку позволяет поставить вопрос о недостаточной разработанности проблемы формирования коммуникативной компетенции у учащихся на уроках иностранного языка и говорить о наличии *противоречий*:

- между требованиями Федерального государственного образовательного стандарта к формированию коммуникативной компетенции учащихся и традиционно сложившейся практикой обучения иностранного языка;

- между необходимостью формирования коммуникативной компетенции учащихся при обучении иностранному языку и отсутствием разработанных моделей в методических пособиях в данном направлении.

На основании выявленного противоречий на поиск путей и способов их разрешения определена проблема педагогического обеспечения процесса формирования коммуникативной компетенции на уроках иностранного языка.

Результатом анализа возникших противоречий стало выявление *проблем*, требующих разрешения: на каких теоретических основаниях и при

каких педагогических условиях должен быть организован педагогический процесс, обеспечивающий формирование коммуникативной компетенции школьников в процессе изучения ими иностранного языка?

Актуальность исследуемой проблемы, её недостаточная теоретическая и практическая разработанность явились основанием для определения *темы исследования*: «Формирование коммуникативной компетенции учащихся на уроках иностранного языка».

Цель исследования: теоретически обосновать и апробировать путем исследования модель по формированию коммуникативной компетенции учащихся на уроках иностранного языка.

Объект исследования: формирование коммуникативной компетенции учащихся

Предмет исследования: педагогические условия формирования коммуникативной компетенции учащихся среднего звена на уроках немецкого языка.

В соответствии с проблемой, целью, объектом и предметом выдвинута *гипотеза* исследования: формирование коммуникативной компетенции учащихся на уроках иностранного языка будет эффективным, если:

- конкретизировано понятие коммуникативной компетенции обучающихся основной школы как динамическое интегративное значимое личностное качество;
- определена структура, содержательно раскрыты компоненты коммуникативной компетенции обучающихся;
- описаны критерии и охарактеризованы уровни сформированности коммуникативной компетенции обучающихся.

В соответствии с объектом, предметом, целью и гипотезой определены следующие *задачи* работы:

- 1) проанализировать психолого – педагогическую научную литературу и конкретизировать сущность понятия «коммуникативная компетенция»;

2) разработать и апробировать модель по формированию коммуникативной компетенции на уроках иностранного языка;

3) провести исследование по формированию коммуникативной компетенции учащихся на уроках немецкого языка;

4) осуществить опытно-поисковую работу по исследованию результативности формирования коммуникативной компетенции обучающихся.

Для решения поставленных задач и проверки положений гипотезы использованы следующие *методы*:

- теоретические: сравнительный анализ имеющихся научных источников и синтез точек зрения на исследуемую проблему, интерпретация, анализ и обобщение передового отечественного, зарубежного и личного педагогического опыта по проблеме исследования;

- эмпирические: анкетирование, педагогическое наблюдение, обобщение педагогического опыта по апробации эффективности модели по формированию коммуникативной компетенции учащихся на уроках иностранного языка.

Теоретической основой исследования явились теории общения (Б.Г.Ананьев, Г.М.Андреева, А.А.Бодалев, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Б.Ф.Ломов, В.Н.Мясищев, Л.А.Петровская, С.Л.Рубинштейн, В.И.Слободчиков); теории деятельности (Л.С.Выготский, П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, И.А.Зимняя, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн); теории коммуникации (Л.К. Гейхман, Дж. Хабермаса, Д. Хаймса, Н. Хомского, Lyle F.Bachman).

Методологической основой исследования выступили: теоретические положения об успешном, продуктивном общении (А.А.Бодалев, А.А.Леонтьев, Л.А.Петровская, Ю.Н. Емельянов, Ю.М. Жуков, Е.Л. Мелибурд); идеи коммуникативного обучения (И.А.Зимняя, Г.А.Китайгородская, Е.И.Пассов, Г.В.Рогова, С.Brumfit, A.Maley) и деятельностно-личностно-коммуникативного подхода к обучению

иностранному языку (И.Л.Бим, М.Л.Вайсбурд, Е.И.Пассов); идеи личностно-ориентированного обучения (Е.В.Бондаревская, И.А. Зимняя, В.В.Сериков, И.С.Якиманская); компетентностный подход в образовании (А.А.Вербицкий, Э.Ф.Зеер, И.А.Зимняя, А.В.Хуторской).

Организация и этапы исследования. Научное исследование проводилось в несколько этапов:

На первом этапе (2015-2016 гг.) происходило осмысление исследовательской проблемы; проводился отбор и анализ педагогической; психологической и методической литературы по теме исследования; определялся понятийно-категориальный аппарат; формулировались цели и задачи исследования; определялись объект и предмет исследования; выдвигалась гипотеза; конкретизировались методы исследования. Отдельные положения и выводы подвергались анализу в течение всей последующей работы, вносились соответствующие коррективы.

Второй этап (2016-2017 гг.) включал проведение констатирующего и контрольного срезов по формированию коммуникативной компетенции, в ходе исследования проверялась эффективность разработанной модели, анализ и обобщение итогов исследования, формулирование теоретических и практических выводов, систематизация и обобщение итогов исследования, оформление полученных результатов.

База исследования: Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Азигуловская средняя общеобразовательная школа»

Научная новизна заключается в следующем:

- раскрыта сущность педагогических условий, сопровождающих формирование коммуникативной компетенции школьников в процессе изучения иностранного языка;

- разработана модель по формированию коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранного языка в основной школе.

Практическая значимость исследования выражается в разработке и внедрении в учебный процесс МАОУ «Азигуловская СОШ» модели по

формированию коммуникативной компетенции обучающихся в процессе обучения иностранного языка.

На защиту выносятся следующие положения:

1) коммуникативная компетенция в процессе обучения иностранного языка - это динамическое интегративное значимое личностное качество, позволяющее осуществлять продуктивное межкультурное взаимодействие при решении коммуникативных задач и полноценно общаться на иностранном языке в разнообразных ситуациях во всех видах речевой деятельности (аудирование, чтение, письмо, говорение) и включающее компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивно-оценочный;

2) реализация выявленных и проверенных педагогических условий (построение образовательного процесса на основе синтеза деятельностного, личностно-ориентированного и компетентностного подходов; опора на имеющийся уровень мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов; обеспечение педагогической поддержки при формировании коммуникативной компетенции школьников; усиление коммуникативного компонента в содержании и методах обучения иностранному языку; создание и использование педагогического инструментария для мониторинга и измерения уровня коммуникативной компетенции обучающихся) способствует развитию коммуникативных качеств личности и личностному развитию обучающихся в целом;

3) разработанная организационно-педагогическая модель исследуемого процесса позволяет обеспечивать поэтапное формирование коммуникативной компетенции школьников в процессе изучения ими иностранного языка в условиях средней школы. Модель представляет собой единство целевого, содержательного, организационного и оценочного блоков и отражает организационно-методический инструментарий педагогического процесса, а также педагогические условия, обеспечивающие эффективность

функционирования модели. Структура коммуникативной компетенции школьников в исследовании представлена следующими взаимосвязанными компонентами: мотивационно-ценностным, когнитивным, деятельностным и рефлексивно-оценочным. Реализация модели осуществляется на трех этапах: констатирующий, формирующий, контрольный. На констатирующем этапе происходит диагностика мотивов, ценностей, сформированности коммуникативных знаний и умений школьников. На формирующем этапе происходит включение школьников в общественно и лично значимую деятельность по развитию коммуникативных мотивов и ценностей, основное внимание педагога направлено на формирование коммуникативных умений и навыков учеников. Контрольный этап характеризуется проведением итоговой диагностики и проверкой эффективности разработанной модели.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством публикаций статей по теме исследования в научных сборниках:, в том числе в рекомендованных ВАК РФ для публикации результатов кандидатских исследований. Результаты исследования докладывались и обсуждались на *международной научно-практической конференции «Современные образовательные технологии» (Москва, 2017)*, во *второй Всероссийской конференции «Педагогические инициативы: теория и практика» (Кемерово, 2016)*

Структура и объем работы. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка литературы, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОНИМАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

1.1. Понятие и сущность коммуникативной компетенции

Термин «коммуникативная компетенция» характеризуется многозначностью и неясностью как на уровне самого понятия, так и на уровне его составляющих. Причиной данного феномена является принадлежность термина к понятийному аппарату разных наук, таких как лингвистика, психология, психолингвистика, педагогика, социология, культурология, философия и других, которые на первый план выдвигают различные аспекты данного понятия.

Вопросами выявления сущности и структуры коммуникативной компетенции занимались И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, И.А. Ричардс и другие. Исследователи Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Ю.Н. Емельянов, Ю.М. Жуков, Е.Л. Мелибурда рассматривают коммуникативную компетенцию как совокупность навыков и умений, необходимых для эффективной коммуникации. Коммуникативная компетенция изучается исследователями А. Маслоу, Я.Л. Морено, Г. Олпорт. как внутренняя система ценностей личности. Многосторонний исследовательский интерес к проблеме формирования коммуникативной компетенции выявлен в социолингвистических и лингвадидактических исследованиях Л.К. Гейхман, Дж. Хабермаса, Д. Хаймса, Н. Хомского, Lyle F. Bachman и других. Проблемы формирования коммуникативной компетенции по межкультурному и межличностному взаимодействию в педагогических исследованиях рассматривают Л.Л. Балакина, Л.К. Гейхман, Н.Н. Доловова, О.И. Муравьева и другие.

Зарубежные исследователи для описания процесса общения используют понятия «коммуникация», «коммуникативный», а отечественные ученые в подобном контексте – понятия «общение», и «коммуникабельный».

Многогранность понятия «общение» породило множество его толкований, как в отечественных, так и в зарубежных исследованиях. Только в англоязычной литературе к 1969 г. было предложено 96 определений понятия «общение». Существует точка зрения, что базовой категорией является коммуникация, которая протекает между людьми в форме общения как обмен знаковыми образованиями (сообщениями). Тем не менее, существует и противоположная трактовка соотношения понятий «общение» и «коммуникация», в которой основной категорией считается общение, в структуре последнего выделяются коммуникация (обмен информацией), интеракция (организация взаимодействия и воздействия), перцепция (чувственное восприятие как основа взаимопонимания). В результате сложились две противоположные тенденции: коммуникация равнозначна общению и, напротив, это два самостоятельных понятия, причем коммуникация – более широкая категория [5, С.243]. В нашем исследовании понятия «коммуникация» и «общение» используются как синонимы и обозначают, согласно интерпретации А.В. Петровского – сложный многогранный процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека [43, С.101]. Мы согласны с исследователями К.А. Абульханова-Славской, А.А. Леонтьевым и другими подчеркивающими, что *общение есть не просто действие* и передача информации, а именно *взаимодействие*: оно осуществляется между участниками, из которых каждый равно является носителем активности и предполагает ее в своих партнерах [1, С.219]. Мы согласны с интерпретацией понятия «общение» А.Н. Леонтьевым, который считает, что *общение – это определенная сторона деятельности*: оно включено в любую деятельность, есть ее элемент, в то время как саму деятельность можно рассматривать как условие общения [39, С.4].

Аргументируем деятельностьную составляющую процесса общения как значимое условие педагогического процесса формирования коммуникативных качеств личности. Одним из важнейших методологических оснований, определяющим сущностную характеристику коммуникативности, выступает деятельностьный подход в обучении и развитии личности. Данный подход базируется на теориях целенаправленной деятельности и речевой деятельности. Так как развитие обучающегося реализуется через «зоны ближайшего развития», которые формируются в процессе его обучения, в общении. Это положение Л.С. Выготского означает, что новое действие ребенок самостоятельно сможет сделать лишь тогда, когда сделает это во взаимодействии с другими [10, С.53]. Исследователи А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн отмечают, что в процессе реальных практических отношений, общей деятельности людей, речь через сообщение (выражение, воздействие) включает в него сознание человека [50, С.43]. Благодаря речи сознание одного человека становится данностью для другого. Человек осознает действительность, воздействуя на нее; познает предметное значение, оформляемое в слове, воздействуя на предмет и выявляя его функцию в системе общественной деятельности [32, С.119]. Человек живет в системе реально-практических связей с другими людьми. «Событийная общность людей», отмечает В.И. Слободчиков, есть онтологическое основание человечности. Социальность и осознанность деятельности обнаруживают себя в способах действия, мышления, отношений, которые не являются изобретениями конкретного индивида, а оказываются освоенными способностями, но способностями, так или иначе фиксированными в предметах культуры, орудиях, языке и т.д.[59, С.85].

Понятие «коммуникативная компетенция» трактуется А.А. Бодалевым как способность устанавливать и поддерживать эффективные контакты с другими людьми при наличии внутренних ресурсов (знаний и умений) [8, С.45]. В.Н. Куницина коммуникативную компетенцию определяет как «успешность общения» [37, С.196]. По определению В.И. Жукова

коммуникативная компетенция – это психологическая характеристика человека, как личности, которая проявляется в его общении с людьми или способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми. В состав так понимаемой коммуникативной компетенции включается совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешное протекание коммуникативных процессов у человека [2, С.199].

Итак, коммуникативная компетенция — это интегральное личностное качество, обеспечивающее ситуационную адаптивность и свободу владения вербальными и невербальными средствами общения, возможность адекватного отражения психических состояний и личностного склада другого человека, верной оценки его поступков, прогнозирование на их основе особенностей поведения воспринимаемого лица. Коммуникативная компетенция человека преимущественно складывается на основе опыта общения между людьми, формируется непосредственно в условиях взаимодействия. Развитие коммуникативной компетенции в онтогенезе происходит по мере развития характера и направленности умственной и общей активности. Характер коммуникативной активности индивида зависит от его коммуникативной компетенции, признаваемых им коммуникативных ценностей, от специфики мотивации и потребностей в общении.

Комплексное исследование коммуникативной компетенции встречается в работах А.И. Петрушина. По его мнению, коммуникативная компетенция представляет собой комплексное образование, состоящее из трех компонентов: эмоционально-мотивационный, когнитивный и поведенческий компоненты. Эмоционально-мотивационный компонент образуют потребности в позитивных контактах, мотивы развития компетентности, смысловые установки «быть успешным» партнером взаимодействия, а также ценности общения и цели. В когнитивный компонент входят знания из области взаимоотношений людей и специальные психологические знания, полученные в процессе обучения, а также смыслы, образ другого как партнера взаимодействия, социально-перцептивные способности,

личностные характеристики, образующие коммуникативный потенциал личности. На поведенческом уровне это индивидуальная система оптимальных моделей межличностного взаимодействия, а также субъективного контроля коммуникативного поведения [47, С.145].

В результате анализа работ различных авторов, изучающих коммуникативную компетентность, А.И. Петрушин делает вывод, что в структуру включаются разноплановые элементы. Вместе с тем, среди этого многообразия четко выделяются следующие компоненты:

- коммуникативные знания;
- коммуникативные умения;
- коммуникативные способности.

Коммуникативные знания - это знания о том, что такое общение, каковы его виды, фазы, закономерности развития. Это знание о том, какие существуют коммуникативные методы и приемы, какое действие они оказывают, каковы их возможности и ограничения. Это также знание о том, какие методы оказываются эффективными в отношении разных людей и разных ситуаций. К этой области относится и знание о степени развития у себя тех или иных коммуникативных умений и о том, какие методы эффективны именно в собственном исполнении, а какие — не результативны.

Коммуникативные умения:

- умение организовывать текст сообщения в адекватную форму;
- речевые умения;
- умение гармонизировать внешние и внутренние проявления
- умение получать обратную связь;
- умение преодолевать коммуникативные барьеры и др.

Выделяются группа интерактивных умений:

- умение строить общение на гуманной, демократической основе;
- инициировать благоприятную эмоционально-психологическую атмосферу;
- умение самоконтроля и саморегуляции;

- умение организовывать сотрудничество;
- умение руководствоваться принципами и правилами профессиональной этики и этикета;
- умения активного слушания;
- группа социально-перцептивных умений: умение адекватно воспринимать и оценивать поведение партнера в общении, распознавать по невербальным сигналам его состояния, желания и мотивы поведения, составлять адекватный образ другого как личности, умения производить благоприятное впечатление.

Коммуникативные способности, как индивидуально-психологические свойства личности, отвечающие требованиям коммуникативной деятельности и обеспечивающие ее быстрое и успешное осуществление.

Изучая понятие коммуникативной компетенции, Г.М. Андреева выделяет в нем три составляющие:

- 1) точность (правильность) восприятия других людей;
- 2) развитость невербальных средств общения;
- 3) владение устной и письменной речью [4, С.100].

В.Н. Корчагин характеризует качественное своеобразие понятия коммуникативной компетенции, он считает, что коммуникативная компетенция представляет собой совокупность следующих качеств:

- способность человека брать на себя и исполнять различные социальные роли;
- способность адаптироваться в социальных группах и ситуациях,
- умение свободно владеть вербальными и невербальными средствами общения;
- способность организовывать и управлять «межличностным пространством» в процессе

инициативного и активного

общения с людьми;

- осознание

своих ценностных

ориентаций, потребностей;

- техники

работы с людьми;

- перцептивные

возможности [35, С.98].

По мнению

Л.С. Разиной, коммуникативная компетенция складывается

из способностей:

1) давать

социально-психологический прогноз

коммуникативной ситуации,

в которой предстоит

общаться;

2) социально-психологически

программировать процесс

общения, опираясь

на своеобразие коммуникативной

ситуации;

3) осуществлять

социально-психологическое

управление

процессами общения

в коммуникативной ситуации [49, С.40].

Прогноз

формируется в процессе

анализа коммуникативной

ситуации на уровне
коммуникативных установок,
под которыми
автор понимает своеобразную программу
поведения личности
в процессе общения. Уровень

установки может
прогнозироваться в ходе
выявления: предметно тематических
интересов партнёра,
эмоционально-оценочных отношений
к различным событиям,
отношение к форме
общения, включенности
партнёров в систему
коммуникативного взаимодействия.

В.В. Горшкова

под коммуникативной компетенцией понимает

совокупность коммуникативных
способностей человека,
которые проявляются
в его общении
с людьми и позволяют
добиваться поставленных

целей:

1) способность
точно воспринимать
ситуацию общения

и оценивать вероятность
достижения в ней
поставленных целей;

2) способность
правильно понимать
и оценивать людей;

3) способность
выбирать средства
и приемы общения
таким образом,
чтобы они
соответствовали ситуации,
партнерам

и

поставленным

задачам;

4) способность
подстраиваться под
индивидуальные

особенности

партнеров, выбирая
адекватные средства
общения с ними
как на вербальном,
так и невербальном
уровнях;

5) способность
оказывать влияние
на психическое состояние людей;

6) способность
изменять коммуникативное
поведение людей;

7) способность
сохранять и поддерживать
хорошие

взаимоотношения

с людьми;

8) способность
оставлять у людей
благоприятное впечатление
о себе [15, С.76].

О высокоразвитой коммуникативной
компетенции,

по

мнению

О.В.Крючковой,
речь может
идти только
в том случае,
если человек
обладает этими
способностями и проявляет
их в общении с людьми.

Е.Э. Сысоева
рассматривает понятие коммуникативной
компетенции с точки
зрения сформированности. Коммуникативную
компетентность ученика она
характеризует как
определенный уровень

сформированности личностного
и профессионального опыта
взаимодействия с окружающими,

который требуется
индивиду, чтобы
в рамках своих
способностей и социального
статуса успешно
функционировать в социуме [56, С.7].

Как
утверждает Л.В. Коновалова,
коммуникативная компетенция
в учебно-воспитательном процессе
имеет определенное
влияние на целостное

развитие личности. Поэтому
можно выделить
следующие задачи,
которые она
выполняет в ходе
различных образовательных
ситуаций.

Коммуникативная компетенция:
– имеет
непосредственное влияние
на учебные успехи
ребенка;

– формирует основу
для благополучного
обучения в школе;

– помогает
адаптироваться ребенку
к школе, тем
самым

обеспечивая

эмоциональное благополучие
в учебном коллективе [33, С.78].

Таким
образом, коммуникативная компетенция представляет
собой интегральное,
относительно стабильное,
целостное

психологическое

образование, проявляемое

в индивидуально-психологических,

личностных

особенностях в поведении

и общении конкретного индивида. Несмотря

на различие в понимании

составляющих коммуникативной компетенции,

все авторы

сходятся во мнении,

что по существу коммуникативная компетенция

представляет

собой способность

устанавливать и поддерживать

необходимые контакты

с другими людьми.

Наряду
с другими предметами
обучение иностранному
языку может внести
весомый вклад
в дело воспитания нового
поколения,

обладающего

высоким уровнем
культуры, необходимым
условием образованности
в постиндустриальном обществе.

Европейским
сообществом признана
необходимость

формирования

многоязычной личности.

*Изучение
иностранного языка
на ступени основного
общего образования по
ФГОС направлено
на достижение следующих
целей:*

- развитие иноязычной
коммуникативной компетенции
в совокупности ее составляющих – речевой,
языковой, социокультурной,
компенсаторной, учебно-познавательной:
речевая

компетенция – развитие
коммуникативных умений
в четырех основных
видах речевой
деятельности

(говорении,

аудировании, чтении,
письме);

- языковая компетенция – овладение
новыми языковыми
средствами (фонетическими,
орфографическими, лексическими,
грамматическими) в соответствии с темами,
сферами и ситуациями
общения, отобранными
для основной
школы; освоение
знаний о языковых
явлениях изучаемого
языка, разных
способах выражения
мысли в родном
и изучаемом языке;

- социокультурная
компетенция – приобщение
учащихся

к

культуре,

традициям и реалиям
стран/страны изучаемого
инострannого языка

в рамках тем,
сфер и ситуаций
общения, отвечающих
опыту, интересам,

психологическим особенностям
учащихся основной
школы на разных
ее этапах (V-VI и VII-IX классы);
формирование умения
представлять СВОЮ

страну, ее культуру
в условиях иноязычного
межкультурного общения;
- компенсаторная
компетенция – развитие
умений выходить
из положения в условиях
дефицита языковых
средств при
получении и передаче

информации;
- учебно-познавательная компетенция – дальнейшее
развитие общих
и специальных учебных
умений; ознакомление
с доступными учащимся

способами и приемами

самостоятельного изучения
языков и культур,
в том числе
с использованием новых
информационных технологий;

- развитие

и воспитание понимания
у школьников важности
изучения иностранного
языка в современном
мире и потребности

пользоваться

им

как

средством общения,
познания, самореализации

и

социальной

адаптации;

воспитание качеств

гражданина, патриота;

развитие национального самосознания, стремления

к взаимопониманию между

людьми

разных

сообществ, толерантного

отношения к проявлениям

иной культуры

[45, С.123].

Термин «коммуникативная

компетенция» возник

на

основе

идеи

американского лингвиста
Н. Хомского (N. Chomsky) о
лингвистической (языковой
компетенции). Однако,
первым лингвистом,
кто

установил

различие между
языком как
системой, которую
он назвал «langue» и
речью («parole») был
Фердинанд Соссюр (Ferdinand
de Saussure). По Соссюру
под системой
подразумевался только
язык, который
можно выучить,
в то время как
речевая деятельность – это
уже продукт конкретного говорящего [68, С.79].

Языковую компетенцию
Н.Хомский определял
как

«систему

интеллектуальных способностей,
систему знаний

и убеждений,

которая

развивается в раннем
детстве и во взаимодействии

со

многими

другими

факторами определяет... виды поведения». Позже определение термина было расширено, он получил название «коммуникативная компетенция» (D.Hymes, L.Bachman, M.Canale, M. Swain [76, С.270].

В середине 1960-х прошлого столетия Д. Хаймс (Dell Hymes) ввёл в употребление концепт «коммуникативная компетенция» (the concept of communicative competence). По мысли Д. Хаймса сущность коммуникативной компетенции заключалась во внутреннем понимании

ситуационной

уместности языка. Структура коммуникативной компетенции включала: грамматическую, социолингвистическую, стратегическую, дискурсивную компетенции. Теория Д. Хаймса явилась очень важным

вкладом

в

область

преподавания второго
языка (иностранного). Это
был

первый

революционный шаг
в сфере преподавания
языков. В 1980-х
М. Канейл (M. Canale) и
М. Свейн, (M. Swain) продолжили
работу по развитию
теории коммуникативной
компетенции, с тех
пор она
получила широкое
признание и распространение. М. Канейл
и М. Свейн выделили 4 основных
вида компетенции,
которые во взаимодействии
с системой знаний
и умений формируют
коммуникацию.

Это следующие
компетенции:

- грамматическая
компетенция (Grammatical
competence):

лексика,

фонетика, правописание,
семантика и синтаксис (vocabulary, 'pronunciation,

spelling, semantics
and sentence
formation);

- социолингвистическая (Sociolinguistic
competence):

соответствие

высказываний по форме
и смыслу в конкретной
ситуации,

контекстному

фону;

- дискурсивная
компетенция (Discourse
competence):

способность

построения целостных,
связных и логичных
высказываний в устной
и письменной речи;

- стратегическая
компетенция (Strategic
competence):

компенсация

особыми средствами
недостаточность знания
языка, речевого
и социального опыта
общения в иноязычной
среде [75, С.130].

Проблемы теоретических
и практических подходов

к формированию коммуникативной
компетенции продолжают
разрабатываться в трудах

современных зарубежных
педагогов: Д. Уилкинс (Jennifer
D. Wilkins), А. Хардинг (A. Harding),
П. Хартман (P. Hartman),
Д. Джонсон (D. Johnson),

Н. Керр (N. Kerr),
Дж. Хилл (J. Hill),
М. Лонг (M. Long),
П. Поттер (P. Potter) и

др. Результаты
исследований активно
применяются на практике. Например,

на одном из сайтов
для преподавателей
колледжей и университетов
США отмечается,
что преподавание
языка в США
направлено на достижение

обучающимися коммуникативной
компетенции: способности
правильно использовать
язык для

достижения коммуникативной цели. Декларируется 4 компонента КК: лингвистическая, социолингвистическая, дискурсная и стратегическая (linguistic, sociolinguistic, discourse, and strategic) [74].

«В отечественной лингводидактике термин «коммуникативная

компетенция» был введен в научный обиход М.Н. Вятютневым. Он

предложил понимать коммуникативную компетенцию "как выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также

во время беседы
в процессе взаимной
адаптации» [11, С.39].

Е.В. Шуман
на основе анализа
методической литературы
и взглядов некоторых
исследователей делает
вывод: «Думается,
что

наиболее

оптимальным является
выделение следующих
компонентов коммуникативной
компетенции: лингвистическая,
социолингвистическая, социокультурная,
социальная, дискурсивная,
стратегическая. Все
другие в терминологическом
отношении части
коммуникативной

компетенции,

выделяемые в литературе,
так или
иначе, характеризуют
указанные

шесть

частных компетенций. Например,
прагматическая компетенция
дает те же характеристики,
что и социолингвистическая

компетенция...

Речевая

компетенция, означающая
умение использовать
изучаемый иноязычный языковой
материал во всех
видах речевой
деятельности, также
соотносится с социолингвистической
компетенцией, которая
кроме этого

еще

и

нацеливает

на необходимые содержательные
особенности речевой
деятельности учащихся [70].

Проблемы

коммуникации в педагогике

рассматриваются

в

трудах

А.А. Вербицкого, Б.В. Беляева,

Е.И. Пассова,

А.К.Марковой, В.Г. Гак, В.С. Коростылев,

В.В. Краевского,

А.А. Леонтьева,

Е.С. Полат,

П.Д. Парыгина, В.А.Аверина,

Л.А.Быкова,

Л.М.Войтюк,

Л.А.

Филатовой,

И.Н. Денисова,

Н.В. Самоукина,
И.Ю. Тарасовой, В.Л. Скалкина, В.П.Конецкой,
Л.А. Бушиной,
Б.А. Ивановой, Л.А. Татариновой, Г.П.Щедриной ,
Т.В. Базжиной,
Е.В.
С.Г. Тер-Минасовой, Н.А. Якубова
и др.

Мусницкой,

Вместе
с тем, пока
еще не выработан
оптимальный подход
к формированию иноязычной
коммуникативной компетенции обучающихся. Тем
не менее, разные
научные школы
по-разному определяют
состав и названия
этих компонентов [45, С.3].

Предложенное
В.В.Сафоновой определение
коммуникативной компетенции
как совокупности
языковой, речевой
и социокультурной составляющих
прочно закрепилось
в отечественной методике
и действующих федеральных
программах по иностранным
языкам.

Это

определение удачно
сочетает существующие
отечественные и общеевропейские
попытки определить
суть данной
компетенции.

Принципиально важным
для понимания
целей

современного

образования является
то, что
любой специалист
должен иметь
достаточно высокий
уровень данной
компетенции в устной
и письменной речи [57, С.43].

В
итоге можно
сделать вывод,
что мнение
большинства

исследователей

сходится относительно
многокомпонентности данного
вида компетенции. К основным компонентам
иноязычной профессионально-ориентированной
компетенции
относятся

коммуникативной

лингвистическая,

социолингвистическая, социокультурная,
компенсаторная, стратегическая
и социальная компетенции.

Лингвистическая
компетенция включает
автоматизированные экспрессивные
и рецептивные лексико-грамматические
навыки, речевые
и языковые умения
во всех видах
речевой деятельности,
знание правил употребления языка.

Социолингвистическая
компетенция означает
способность выбора
и преобразования языковых
форм в зависимости
от характера общения. Социокультурная
компетенция предусматривает
готовность и способность
к ведению диалога
культур, знание
общественного и культурного контекста,
в котором
функционирует язык.

Компенсаторная
компетенция означает
развитие умений

выходить из трудного
положения (при
дефиците языковых
средств) за счет
использования других
средств, например,
синонимов, антонимов,
перифраза и т.д.

Стратегическая
компетенция предполагает
овладение системой
знаний о том,
как язык
может изучаться
и употребляться.

Социальная компетенция
предусматривает наличие
лично значимого
опыта и умения
вступать в коммуникацию

с другими людьми,

способности ориентироваться
в ситуации общения,
навыка

продуктивного

партнерства в условиях
коллективной коммуникации.

Анализ
современной научной

литературы позволяет
говорить о коммуникативной
компетенции как
о междисциплинарном феномене,
в определении которого
отсутствует четкая
стандартизация. Однако
после многолетней
работы экспертов
и исследователей выработаны
и приняты международные
документы и соглашения,
определяющие общие
требования к подготовке
специалистов на основе
компетентностного подхода,
а так же принята
трактовка терминов. Например,
в Документе Совета
Европы «Общеввропейские
компетенции владения
иностраннным

языком:

Изучение,

преподавание, оценка» («Common
European Framework
of Reference:
Learning, Teaching,
Assessment») эксперты
стран Совета
Европы, в том

числе и представители
России, достаточно
ясно определяют
понятие коммуникативной
компетенции: «Коммуникативные
языковые компетенции позволяют
осуществлять деятельность
с использованием языковых
средств»[20].

«Ситуативность», «ситуативная
уместность», «сотрудничество» используется
многими исследователями
в определении понятия коммуникативная компетенция. И.Н. Зотова
описывает коммуникативную компетентность как
систему психологических
знаний о себе
и о других, умений,
навыков в общении, *стратегий*
поведения в социальных
ситуациях, позволяющая
строить эффективное
общение в соответствии
с целями и условиями
профессионального и межличностного
взаимодействия [23, С.22]. И.А. Зимняя
подчеркивает, что коммуникативная компетенция – это
такая компетентность,
которая наряду
с устным, письменным

общением, монологом,
диалогом, порождением
и восприятием текста позволяет
решать коммуникативные
задачи, опыт

помогает реализовать
знания на практике
и *подготавливает к общению*
в разных коммуникативных
ситуациях, умение – начинать,
направлять, осуществлять

и контролировать

коммуникативный

процесс [27, С.123]. Л.А. Петровская
определяет

коммуникативную

компетентность как *знание*
способов ориентации

в различных

ситуациях,

свободное владение

вербальными и невербальными
средствами общения [43, С.27]. Ю.Н

Емельянов называет

коммуникативную компетентность *ситуативной*

адаптивностью и свободным

владением вербальными

и невербальными (речевыми

и неречевыми) средствами

социального поведения [19, С.150]. Про

адаптацию упоминает

и М.Н. Вятютнев,
описывая коммуникативную
компетентность как
выбор и реализацию
программ речевого
поведения в зависимости
от *способности* *человека*

*ориентироваться в той
или иной
обстановке* *общения;* *умение*

*классифицировать ситуации в
зависимости от темы,
задач, коммуникативных
установок, возникающих
у учеников до беседы,
а также во время
беседы в процессе
взаимной адаптации [11].*

Разработкой
теоретических и практических
вопросов иноязычной коммуникативной компетенции
занимались М.З. Биболетова,
И.Л. Бим,
Н.Д. Гальскова,
И.А. Зимняя,
Р.П. Мильруд,
Е.И. Пассов,

Е.Н. Соловова

и др.

Отечественные исследователи (И.Л. Бим,

Н.Д. Гальскова,

Р.П. Мильруд,

В.В. Сафонова,

Е.Н. Соловова

и др.) считают,

что

ИНОЯЗЫЧНАЯ

коммуникативная компетенция – это

способность полноценно

общаться на иностранном

языке в разнообразных

ситуациях, что

предполагает

не

ТОЛЬКО

лингвистическую осведомленность

и навыки использования

языковых средств,

но и наличие определенного

состояния коммуникативной включенности-настроенности на общение,

готовности к восприятию

и пониманию партнеров,

способности к адекватному,

уместному и своевременному

выражению своих

мыслительных намерений [41].

Базируясь

на понимании компетенции как

интегративной

личностной

характеристики, выражающейся

в успешной социальной

деятельности, приведем

наше понимание коммуникативной

компетенции. Конкретизация понятия коммуникативная компетенция для

обучающихся

обусловлена

целью ФГОС

[66, С.97].

Таким образом, коммуникативная компетенция

– это

динамическое интегративное личностное

качество, позволяющее

осуществлять продуктивное

взаимодействие

при решении определенных задач

и ситуаций общения

в рамках деятельности.

Конкретизация понятия коммуникативная компетенция для

обучающихся

основной школы

обусловлена

обогащением

целей

ФГОС

ООО. Таким образом, коммуникативная компетенция

обучающихся

основной школы – это

динамическое интегративное значимое

личностное качество,

позволяющее осуществлять

продуктивное

межкультурное

взаимодействие при

решении

коммуникативных

задач

и

полноценно

общаться на иностранном

языке в разнообразных

ситуациях во всех

видах речевой деятельности

(аудирование,

чтение, письмо,

говорение) и включающее

компоненты: мотивационно-ценностный,

когнитивный, деятельностный, рефлексивно-оценочный. Исходя

из

определения,

а

также

понимания компетенции как

деятельностной характеристики,

определим её структуру,

состоящую из:

мотивационно-ценностного компонента, когнитивного компонента,

деятельностного компонента

и рефлексивно-оценочного компонента.

Считаем,

что данная

структура позволит

выявить, обосновать

и проверить результативность

формированию

коммуникативной

компетенции

обучающихся. Рассмотрим содержание структурных компонентов коммуникативной компетенции.

Мотивационно-ценностный компонент коммуникативной компетенции определяет желание начать коммуникативный акт. Если

потребность отсутствует, то нет и коммуникации, либо есть

псевдокоммуникация, определяемая,

скорее всего,

психологической потребностью

в процессе коммуникации

как таковом,

а не в передаче сообщения

и взаимодействии. Видимость

общения или

игра

в

общение

осуществляется не столько

по содержанию, сколько

по

формальной

схеме

3

принципов:

ответь – добавь – спроси.

Полагаясь

на представления о мотивации

как потребности

в достижении, которая

проявляется в радости

от

созидания,

творчества,

достижения максимально
высоких и качественных
результатов

в

выбранном

виде деятельности;
как опредмеченной потребности;
как
регуляторе поведения
и

деятельности

, определим
коммуникативную мотивацию
как мотивы,
потребности, цели,
намерения, стремления,
которые стимулируют
и поддерживают активность
коммуникативной деятельности.

Коммуникативный
акт всегда
подчинен интенциям
коммуникантов. Именно
интенция придает
действенный характер
вступлению в коммуникативный
акт, то есть
некий умысел
взаимодействия

ссобеседником,

от которого необходимо
добиться достижения

коммуникативной цели. Коммуникативная
интенция – это

способ превращения коммуникативной

стратегии в коммуникативную

тактику; движущая

сила коммуникативного

акта на пути

к поставленной коммуникативной

цели. Уточним,

что в рамках

нашего исследования

наблюдалось и анализировалось

формирование мотивационных

ориентаций на принятие

партнера по коммуникации,

адекватность восприятия

и понимания партнера

по коммуникации и достижение

компромисса [40, С.231].

Когнитивный компонент коммуникативной

компетенции представляет владение

знанием о нормах

общения и способах

ведения диалога,

приемами коммуникации,

способах выражения

своих мыслей и чувств. Это

рассмотрение языка
как системы
знаков и правил,
с помощью которых
происходит кодирование
и декодирование информации. От
коммуникантов требуется
принадлежность к одной
и той же «кодовой
системе», а это
есть не что
иное, как
знание того,
каким образом «упаковывается» и «распаковывается» информация
в разных случаях,
то есть применительно
к различным типам
коммуникативных актов. Однако, понимание
языка в условиях
реального коммуникативного
акта не обеспечивается
лишь знанием
языка, а требует
подключения определенной
системы навыков
обращения с языком. Когнитивный
компонент коммуникативной компетенции связан
с познанием другого

человека и включает
способность эффективно
решать различные
проблемы, возникающие
в общении. Данный компонент
важен для
оценки коммуникативной
ситуации, в
которой
разворачивается

общение

личности, для прогнозирования
развития этой
ситуации, осуществляемого
по заранее осмысленной
индивидуальной программе
общения, потому
что представляет собой
коммуникативный потенциал
личности, т.е. возможности человека,
которые определяют
качество его
общения.

*Деятельностный компонент коммуникативной
компетенции представляется способностью
к последовательной реализации
составляющих действий,
определяющих логику (алгоритм) коммуникации.*

Деятельностный
компонент отражает

способность личности
к сотрудничеству, совместной
деятельности, инициативность,
адекватность в общении
и предполагает подготовку
программы общения,
выбор

стиля,

позиции, дистанции
общения.

Составляющие действия
деятельностного компонента коммуникативной
компетенции представляют
собой определенные
этапы и уровни
сформированности коммуникативной компетенции,
что влияет на весь
процесс успешного
или неуспешного
протекания

коммуникативного

акта. Умение входить
в ситуацию общения,
способность

идентифицировать

коммуникативный акт
на старте, анализ
коммуникативной ситуации
и наличие разнообразных
коммуникативных ходов
в зависимости от коммуникативной

стратегии определяют коммуникативную перспективу. В

связи со значимостью и сложностью данного компонента коммуникативной компетенции для исследуемой проблемы остановимся на нем более подробно

и поясним используемые понятия.

Во-первых, разграничим такие понятия, как *речевой акт* и *коммуникативный акт*. Речевой акт – высказывание (речевое действие) или

совокупность высказываний, совершаемых говорящим с учетом другого. При

речевом акте акцент ставится на действии. Коммуникативный акт совокупность речевых актов, совершаемых коммуникантами навстречу друг

другу. Коммуникативный
акт направлен
на взаимодействие, диалог.

Во-вторых,
у любого инициированного
коммуникативного акта
есть *коммуникативная перспектива* – возможность
вызвать

желаемые

последствия в реальности,
то есть то,
что позволяет
реализовывать коммуникативную стратегию в направлении
поставленной

ранее

коммуникативной цели.

Рассмотрим
составляющие действия
деятельностного компонента коммуникативной
компетенции более
подробно:

1) анализ
и оценка коммуникативной
ситуации

(идентификация

коммуникативного акта);

2) постановка
коммуникативной цели,
того стратегического
результата на который

направлен коммуникативный акт;

3) возникновение коммуникативной интенции, т.е.

намерение

индивида осуществлять действие через коммуникативный акт или

с

его

помощью;

4) выбор коммуникативной стратегии, что является частью коммуникативного поведения, коммуникативного взаимодействия,

где

используются вербальные и невербальные средства для

достижения

коммуникативной цели;

5) выстраивание коммуникативной тактики, что представляет

собой

совокупность практических ходов в реальном процессе

речевого

взаимодействия;

6) решение

коммуникативных задач,

где коммуникативная задача тактический

ход, являющийся

практическим средством

движения к

соответствующей

коммуникативной цели;

7) получение

или обогащение

коммуникативного опыта

и тем самым формирование коммуникативной

личности.

Анализ и оценка

коммуникативной

ситуации

(идентификация

коммуникативного акта)

На

этапе идентификации

коммуникативной ситуации

необходимо охарактеризовать

понимание, где, когда,

кому и что целесообразно

и ситуативно уместно

говорить. При

этом целесообразно

знать коммуникативные

ошибки, которые

представлены в следующей типологии ошибочных идентификаций коммуникативного акта на этапе «Анализ и оценка коммуникативной ситуации», Адресант [38, С.9]:

– коммуникативный акт неуместен;

– коммуникативный акт несвоевременен;

– коммуникативный акт дисбалансирован;

– коммуникативный акт дезориентирован.

Отметим, что инициатором общения является адресант, таким образом, именно субъекту образовательного процесса, выполняющему данную роль, необходимо учитывать перечисленные ошибки при построении коммуникации. Однако современная наука признает, что адресат также как и адресант занимает активную позицию, требующую от исполнителя

действий (речевых,
неречевых) как
в ходе коммуникативного
акта, так
и за его пределами. Роль
адресата не ограничивается
ролью «реагента» и

предполагает наличие
коммуникативной стратегии. Типичные

коммуникативные стратегии
адресата, вступающего
в коммуникативный акт, а также наиболее
вероятные просчеты
в этих коммуникативных
стратегиях систематизированы

Е.В. Ключевым
в типологии ошибочных
идентификаций коммуникативного
акта на этапе «Анализ
и оценка коммуникативной

ситуации», Адресат [66]:

– неожиданные
коммуникативные акты;
– ожидаемые
коммуникативные акты.

В случае неожиданных коммуникативных
актов первая стратегическая

задача, которая
стоит перед
адресатом, – это
разобраться с тем, «на
каком уровне
погружения» в проблематику
собирается взаимодействовать
с ним инициатор
коммуникативного

акта.

Действенным

будет использование следующей
коммуникативной

стратегии:

неподготовленность к коммуникативному
акту может
быть

озвучена

напрямую как
отказ от участия
в нем (1) или
на первом же этапе
речевого взаимодействия
преобразована в коммуникативную
стратегию

(2),

предполагающую – посредством
предоставления адресанту
возможности удерживать
речевую инициативу (2а) – выявление
уровня специализации собеседника (2б) и
причин его

интереса к фигуре

адресата (2в),

а

также

после

определения адресатом

уровня

собственной

«коммуникативной

защищенности» (2г) – выбор

корректной позиции (слушатель,

собеседник, критик) в

структуре предстоящего

коммуникативного акта (2д).

В

случае с коммуникативными

актами, предполагаемыми

адресатом, действительно использование

следующей коммуникативной

стратегии: активирование

группы релевантных

для предстоящей

ситуации общих предположений (1) и

построение модели

собственного речевого

поведения в соответствии

с ними (2);

если предположения

не подтверждаются в ходе реального

речевого взаимодействия (3) имеет

смысл

предпочестъ

отсроченную коммуникативную

стратегию (4),
т. е. преобразовать данный коммуникативный акт в
другой (4а) или

в коммуникативный акт,

объявленный адресантом (4б).

Постановка

коммуникативной цели

Осуществляя

коммуникативный акт,

говорящий должен

ответить на вопрос «зачем?»,

тем самым

придавая высказыванию

определенную целенаправленность. Высказывание

считается не просто

целенаправленным, но и успешным

тогда, когда

ему присуща

коммуникативная перспектива. Иными

словами, осуществить

успешный коммуникативный

акт означает: вызвать

желаемые последствия

в реальности.

Выбор коммуникативной

стратегии

Коммуникативная

стратегия

—

это

часть коммуникативного

взаимодействия, в которой
серия

различных

вербальных и невербальных
средств используется
для

достижения

определенной коммуникативной
цели. Стратегия – общая
рамка,

канва

поведения, которая
может включать
и отступления от цели
в отдельных шагах.

Выстраивание

коммуникативной тактики

Коммуникативная

тактика – более
мелкий масштаб
рассмотрения коммуникативного
процесса, по сравнению
с коммуникативной стратегией. Коммуникативная
тактика – совокупность
практических ходов
в реальном процессе
речевого взаимодействия.

Решение

коммуникативной задачи

Используя

коммуникативную компетентность,

говорящий ставит
перед собой
коммуникативную цель
и, следуя определенной
коммуникативной интенции,
вырабатывает коммуникативную
стратегию,

которая

преобразуется в коммуникативную
тактику как
совокупность коммуникативных задач,
пополняя коммуникативный
опыт говорящего.

Основным
этапом решения
коммуникативной задачи
является осуществление
вербального общения. Успешность
такого

общения

предполагает наличие
умений правильно
отбирать языковые
средства, обеспечивающие
яркую, выразительную
речь, логически
строить предложения, ориентировать
речь на собеседника;
высокого

уровня

предвосхищения. Заключительный

этап решения
коммуникативной задачи – организация
содержательной и эмоциональной
обратной связи.

*Получение
или обогащение
коммуникативного опыта*

Коммуникативный
опыт имеет
непосредственное отношение
к формированию коммуникативной
личности и понимается
как

совокупность

представлений об успешных
и неуспешных коммуникативных
тактиках, ведущих
или не ведущих
к реализации соответствующих
коммуникативных стратегий. Коммуникативная
личность – самая
главная

составляющая

личности вообще,
ведь коммуникация
занимает 80% всего
человеческого существования (аудирование – 45%,
говорение – 30%,
чтение – 16%,
письмо – 9%).

Рефлексивно-оценочный

компонент коммуникативной компетенции

выражен

способностью оценивать

коммуникативные

ситуации,

анализировать способы

коммуникации, осознавать

пути

коммуникативного

совершенствования. Рассматривая

личностные проявления

формирующегося человека,

согласимся с В.В. Сериковым,

выделяя рефлексивность,

как способность

к интроспекции, созданию

своего образа,

самооценке, к самосознанию. Начиная

с рефлексии мотивов (коммуникативных

интенций) и потребностей,

анализа эффективности

собственного

коммуникативного

акта на основе

рефлексии достигнутых

коммуникативных целей

возможно осуществление

коммуникативного совершенствования. Создание

и наполнение определенных

продуктов коммуникативного

творчества, а также мониторинг уровней
владения языком
и фиксация приобретенного коммуникативного
опыта при
заполнении языкового
портфолио дает
больше возможностей
для саморазвития
и совершенствования собственного
коммуникативного опыта [53, С.201].

Выделение
составляющих действий коммуникативной
компетенции обусловлено
тем, что
компетентность является
личностной характеристикой
проявляющейся в деятельности
и базируется на выделенных
Н.Ф. Талызиной

фундаментальных принципах
теории поэтапного
формирования умственных

действий и понятий
П.Я. Гальперина [16, С.15]:

1) деятельностный
подход к психике
и выделение действия

в качестве единицы
анализа учения (составляющие
действия коммуникативной компетенции в
перспективе исследования
послужат исходным
моментом

для

определения уровней
сформированности данного
качества у обучающихся);

2) Социальная

природа психического
развития человека (сущность коммуникативной
компетенции имеет,
безусловно, социальную
природу, т.к. компетентность
в общении формируется
только

при

активном

взаимодействии личности
в социуме). Единство
психической

и

внешней

материальной деятельности (усложняющееся
требования

профессиональной

среды, связанной
с глобальными вызовами (стремительное
обновление информации
и технологий) к личности
актуализируют

необходимость

постоянного саморазвития
и самосовершенствования определенных
качеств личности).

Таким
образом, можно
сделать вывод:
несмотря на различные
подходы к определению
и пониманию термина,
коммуникативная компетенция
имеет вполне
четкую структуру,
основными составляющими
которой

являются

компетенции с разных
точек зрения
ее характеризующие и дающие
в совокупности общую,
достаточно полную
характеристику понятия «иноязычная
коммуникативная компетенция». В
силу того,
что коммуникативная
компетенция наиболее
точно отражает
предметную область «Иностранный
язык», формирование
коммуникативной компетенции выступает

в качестве ведущей
цели при
обучении

иностранным

языкам [14, С.290].

1.2. Педагогические условия компетентного подхода в обучении иностранному языку

Личностная ориентация

педагогического процесса,

поиск

и

развитие

задатков, способностей,

заложенных природой

в

каждом

индивидууме,

построение личностно-ориентированной

педагогической системы

являются насущными

требованиями к образованию

сегодняшнего дня,

диктующего изменения

в традиционных подходах

к обучению с целью

формирования компетенции. Основными

причинами обновления

федерального государственного

образовательного стандарта

является изменение

объекта стандартизации:
от минимума содержания
к минимуму результата,
который определен
набором компетенций. В
рамках исследования по формированию коммуникативной
компетенции субъектов
образования, необходимо

определить те педагогические
условия, которые
будут содействовать
этому процессу,
и тем самым
обеспечивать его

эффективность. Еще
Л.С.Выготский утверждал, что
необходимо «заранее
создавать условия,

необходимые для развития соответствующих
психических качеств,
хотя они

еще «не
созрели» для
самостоятельного функционирования» [10, С.54]

Для обоснования педагогических условий, которые будут способствовать формированию указанного феномена, необходимо уточнить, что понимать под таковыми в контексте заявленного исследования, так как в научной психолого-педагогической литературе можно встретить различные точки зрения толкования этого понятия. Этимология понятия «условие» позволяет трактовать его, с одной стороны, как обстоятельство, от которого зависит что-либо и, с другой, как обстановку, в которой что-либо осуществляется (в частности, формирование универсальной ключевой компетенции) [28, С.54] . Н.М. Борытко отмечает, что

термин «условие»,
как философская категория,
выражает отношение
предмета к окружающим
его явлениям,
без которых
он существовать не может. Сам
предмет выступает как нечто
обусловленное, а условия – как
относительно внешнее
предмету многообразие
объективного мира [6, С.153].

В
отличие от причины, непосредственно порождающей
то или иное
явление или
процесс, условие составляет ту среду,
обстановку, в которой
последние возникают, существуют и развиваются. Люди,
познав законы
природы, могут
создать благоприятные
и устранять неблагоприятные
условия/факторы своей деятельности. Влияя
на явления и процессы,
условия сами подвергаются их воздействию [7, С.45].

Нам

представляется

правомерным

то, что Н.М.Борыткоотнес категорию «фактор» к

более

объективным

обстоятельствам, в то время как «условия» не отрицают возможности их конструирования. К тому же условия относятся к внешним факторам процесса.

Таким образом, педагогическое условие – это внешнее

обстоятельство,

фактор, оказывающий существенное влияние

на протекание

педагогического

процесса, в той

или иной

мере сознательно

сконструированный

педагогом,

интенционально предполагающий,

но

не

гарантирующий

определенный

результат процесса. Так

же, как

и педагогическое средство,

условие (а точнее, – система

условий) специально

создается, конструируется

педагогом с целью
повлиять на протекание
процесса. Однако,
в отличие от средства,
условие не предполагает
столь жесткой
причинной детерминированности
результата . Под
педагогическим условием
Н.М. Борытко
понимает внешнее
обстоятельство, оказывающее
существенное влияние
на протекание педагогического
процесса, в той
или иной
мере сознательного
сконструированного педагогом,
предполагающего достижение
определенного результата. Так
М. Ципросчитает, что
это целостная
модель должна «упростить
шкалу воспитательных
средств, выявить
в ней минимальное

количество самых
основных, которые
особенно

действенно

формируют личность» [71, С.73]. В.В. Сериков
на основании уровней субъективации (гуманистической
ориентировки) участников
педагогического общения
выстраивает логику
развития педагогических
условий как
ступеней развития
ситуации [53, С.90].

Е.А. Ганин

под педагогическими
условиями понимает
совокупность взаимосвязанных
условий, необходимых
для создания
целенаправленного воспитательно-образовательного
процесса с использованием
современных информационных
технологий, обеспечивающих
формирование личности
с заданными качествами. Он
в своем исследовании
отмечает, что
в образовательной практике
создание специфических
условий связано

с психологическим и педагогическим аспектами. Психологический аспект предполагает изучение внутренних характеристик изучаемого феномена, моделируемого явления во внутренних структурах личности с целью направленного воздействия на них. Педагогический аспект

связывает

психологическое содержание

с факторами и механизмами,

обеспечивающими желаемое развитие процессов, явлений, свойств; он предполагает выявление и создание обстоятельств, обеспечивающих эффективность воздействий. Мощным стимулом к поискам системы оптимальных педагогических средств и условий становится эмпирический поиск, апробация в практике отдельных элементов содержательной модели. Как

правило, такой
поиск начинается
еще на стадии
теоретического анализа,

поскольку осмысление
опыта, профессиональная
рефлексия являются

мощным стимулом
к саморазвитию [13].

Проблема условий
приобретает «педагогическую» окраску
в исследованиях В.И. Андреева,

А.Я. Найна,

Н.М. Яковлевой, М.В. Зверевой,

Н.В. Ипполитовой,

и др., найдя

свое отражение

в многочисленных трактовках

термина «педагогические

условия».

Ученые придерживаются

нескольких позиций,

рассматривая данное

понятие:

Первой позиции

придерживаются ученые,

для которых

педагогические условия
есть совокупность
каких-либо мер
педагогического воздействия
и возможностей материально-пространственной
среды (В.И. Андреев,
А.Я.Найн,
Н.М. Яковлева):

- комплекс
мер, содержание,
методы (приемы) и
организационные формы
обучения и воспитания (В.И. Андреев) [3, С.32];

- совокупность
объективных возможностей
содержания,

форм,

методов, средств
и материально-пространственной среды,
направленных на решение
поставленных задач (А.Я. Найн) [39, С.43];

- совокупность
мер (объективных
возможностей)

педагогического

процесса (Н.М. Яковлева) [25].

Вторую
позицию занимают
исследователи,

связывающие

педагогические условия
с конструированием педагогической
системы, которой
они выступают
одним из компонентов (Н.В. Ипполитова,
М.В. Зверева
и др.):

- компонент
педагогической системы,
отражающий

совокупность

внутренних (обеспечивающих
развитие личностного
аспекта

субъектов

образовательного процесса) и
внешних (содействующий
реализации процессуального
аспекта системы) элементов,
обеспечивающих её эффективное
функционирование и дальнейшее
развитие;

- содержательная
характеристика одного
из компонентов педагогической
системы, в качестве которого
выступают

содержание,

организационные формы,
средства обучения

и характер взаимоотношений

между учителем
и учениками [22, С.30].

При использовании понятия «педагогические условия» будем

придерживаться позиции исследователей, связывающих педагогические условия с конструированием педагогической системы, в которой они выступают одним из компонентов.

Таким образом, педагогические условия рассматриваются, как компонент педагогической системы, отражающий совокупность внутренних (обеспечивающих развитие личностного аспекта субъектов образовательного процесса) и внешних (содействующих реализации процессуального аспекта системы) элементов, обеспечивающих её эффективное функционирование и дальнейшее развитие [29, С.209].

Поясним
выбор данного
толкования педагогических
условий как

основополагающего для
нашего исследования. Коммуникативная компетенция – интегративное
личностное качество,
отражающее индивидуальные
психологические характеристики
каждой отдельной личности. Согласимся
с Л.А. Якобовицем
в том, что «скорость
овладения вторым
языком и эффективность
использования языка
в процессе коммуникации
являются факторами
реализации языковой
способности, зависящими
от индивидуальных качеств (уровень
развития интеллекта, предшествующий опыт,
физическое развитие,
мотивация и т.п.).» При

участии личности
в общении любое
ее качество «включено» в общение
и, следовательно, влияет
на его эффективность [72, С.117].

Таким образом, в процессе формирования коммуникативной компетенции обучающихся необходимо создать такие педагогические условия, которые будут способствовать проявлению личностных качеств субъектов образовательного процесса, то есть создаваемые педагогом внешние элементы педагогических условий должны работать на изменение внутренних элементов педагогических условий, что выражается во *включенности* обучающихся, *наращивании их* личностных качеств, способствующих формированию коммуникативной компетенции. Такие изменения внутренних элементов педагогических условий возможны при внедрении в образовательный процесс идей и положений

лично́стно ориентированной гуманистической
парадигмы образования,
признающей личность
приоритетной ценностью
в системе образования
и создающей условия
для:

– занятия
лично́стью субъектной
позиции, самоактуализации,

саморазвития и самореализация
обучающихся в различных
видах деятельности;

– развития
способностей обучающихся, приобретения
ценного опыта

межлично́стного и коллективного
взаимодействия;

– проектирования
лично́стно-значимого содержания
образования образовательной
деятельности;

– вовлечения обучающихся в
рефлексию границ
и результатов своей

деятельности, определение
ее успешности в субъект-субъектном

осмысление которого
должно осуществляться
с разных позиций,
в качестве теоретико-методологических

оснований исследования
были выбраны
системный, компетентностный,

лично ориентированный
и деятельностный подходы. Их

взаимодополняющая разработка
обеспечила комплексное
исследование процесса
формирования коммуникативной компетенции обучающихся
в учебной деятельности
и позволила выявить
его новые
возможности.

Системный
подход позволяет
рассмотреть процесс
формирования коммуникативной компетенции обучающихся
позиции целостной
системы составляющих
ее компонентов в многообразии
их связей и отношений,

находящихся в постоянном
развитии. Он даёт

возможность расширенного целостного понимания
процесса и результата
учебной деятельности, позволяет
раскрыть системные
свойства процесса
формирования коммуникативной компетенции обучающихся.

Суть

изучаемого процесса
с позиций компетентностного
подхода заключается
в создании ситуаций
и поддержке действий,
которые могут привести к формированию
ключевых компетенций
обучающегося.

Личностно

ориентированный подход
позволяет

подобрать

соответствующие методы,
приемы и средства,
способствующие развитию коммуникативной
компетенции обучающихся
на основе приоритета индивидуальности, гуманности,
совместного творчества
учащихся и педагогов. с
позиции личностно
ориентированного подхода
учебная деятельность
рассматривается, прежде

всего, как
средство

ЛИЧНОСТНОГО

развития обучающихся,
строится с учетом
индивидуальных особенностей
и интересов каждого
конкретного ученика,
нацелена на создание «ситуаций
успеха» на каждом
этапе творческой
деятельности [12, С.23].

С позиции
деятельностного подхода
учебная деятельность
учащихся рассматривается
как специфический
вид деятельности,
направленный на самого
обучаемого как
субъекта в плане
совершенствования,

формирования

его как
личности, развития
его коммуникативной компетенции,
благодаря осознанному,
целенаправленному творческому
поиску. Он позволяет определить особенности
организации процесса

формирования коммуникативной компетенции обучающихся
в учебной деятельности, проявляющиеся в активном
включении школьников

в определение темы,

проблемы, вида,
целей, конструирование
содержания,

планирование

деятельности, выполнение
действий, рефлексивный
анализ

полученных

результатов [67, С.198].

Второе педагогическое условие - осуществление педагогической поддержки, направленной на формирование мотивационно-ценностного отношения к коммуникативной деятельности на иностранном языке связывается с изменением роли учителя как равноправного партнера, фасилитатора и соучастника педагогического процесса. Педагог оказывал адресную помощь каждому ребенку, не избавляя его от проблемной ситуации, но помогая ее преодолеть. Для развития речевой

речевой

самостоятельности учащихся
инициировались пробные
действия, создается условия
выбора, соревнования. Речевое
поведение самого
учителя является инструментом,
позволяющим ему
приобщить учеников

к своим способам

поведения: учитель
демонстрировал культурные
образцы действий
и речевого этикета.

Третье педагогическое условие – необходимость
учёта учителем

данных констатирующего среза и
опора на имеющийся
уровень развития
у учащихся мотивационно-ценностного,
когнитивного, деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов
коммуникативной компетенции в

процессе обучения
через проведение формирующего
и контрольного срезов, а динамика
изменения частных
значений компонентов
коммуникативно -речевого развития

отслеживалась по разработанным критериям.

Своевременный контроль позволит скорректировать процесс формирования коммуникативной компетенции школьников.

Четвертое педагогическое условие

- усиления коммуникативного компонента в содержании и методах обучения иностранному языку и потребовало осуществления определенных организационно-педагогических мероприятий, обеспечивающих перевод школьников в позицию активных субъектов иноязычного общения. Обучение иностранному языку как практическому средству межкультурной коммуникации требует широкого внедрения прогрессивных технологий, позволяющих изменить парадигму иноязычного образования путём вовлечения обучающихся

в активную познавательную
деятельность на изучаемом
языке.

Выбор образовательных
технологий для
достижения целей
и решения задач,
поставленных в рамках
учебной дисциплины «Иностранный
язык» обусловлен
потребностью сформировать
у учащихся комплекс общекультурных компетенций,
необходимых для
осуществления межличностного
взаимодействия и сотрудничества
в условиях межкультурной коммуникации,
а также обеспечивать
требуемое качество обучения на всех
его этапах.

Формы
и технологии, используемые
для обучения
немецкому языку,
реализуют компетентностный
и личностно-деятельностный подходы,
которые в свою
очередь, способствуют
формированию и развитию

поликультурной языковой
личности, способной
осуществлять

продуктивное

общение с носителями
других культур;
способностей

учеников

осуществлять различные
виды деятельности,
используя немецкий
язык; готовности
учеников к саморазвитию

и самообразованию,

а

также

способствуют повышению
творческого потенциала
личности к осуществлению
своих профессиональных
обязанностей.

1. Игровой
метод в обучении
иностранному языку.

Применяя
разнообразные формы
и методы обучения

в

своей

практике

на основании изученной
литературы по педагогике
и психологии, поняла,

что в искусственной
языковой среде при
обучении иностранному
языку не обойтись
без игрового
метода. Он успешно
применяется

в

качестве

самостоятельного метода
для освоения
определённой темы,
как

элемент

какого-то другого метода,
а также в качестве
целого урока
или его

части. Фонетические
навыки отрабатываются
в скороговорках, коротких тематических рифмовках. Применение
игр (фонетических,
орфографических, грамматических,
лексических) позволяет
сделать скучную
работу более интересной
и увлекательной для
учащихся. Самостоятельность
в решении речемыслительных
задач при
индивидуальных формах

работы,

быстрая

реакция в общении
при групповых
формах, максимальная
мобилизация речевых
навыков – все
эти характерные
качества речевого
умения проявляются
во время проведения
игр.

В игре
все равны. Она
посильна практически
каждому ученику,
даже тому,
который не имеет
достаточно прочных
знаний в языке. Более
того, слабый
в языковой подготовке
ученик может
стать первым
в игре: находчивость
и сообразительность здесь
оказываются порой более важными,
чем знания
в предмете. Чувство
равенства,

атмосфера

увлеченности и радости, ощущение
посильности заданий – всё это
даёт возможность
ученику преодолеть
стеснительность, мешающую
свободно употреблять
в речи слова
чужого языка,
снижается боязнь
ошибок, благотворно
сказывается на результатах
обучения.

Основными функциями
игровой деятельности

в процессе обучения

являются:

- обучающая;
- воспитательная;
- развлекательная;
-

коммуникативная;

- релаксационная;
-

психологическая;

- развивающая.

2. Метод

проекта

Одним из способов активизации учащихся в процессе обучения иностранным языкам является метод проектов, когда ученик самостоятельно

планирует, создаёт, защищает свой проект, т.е. активно включается в процесс

коммуникативной деятельности. Учебный проект – это комплекс поисковых,

исследовательских, расчетных, графических и других видов работы,

выполняемых учащимися самостоятельно с целью практического или

теоретического решения значимой проблемы.

Основными целями проектной методики являются:

1) самовыражение
и самосовершенствование учащихся,
повышение мотивации
обучения, формирование
познавательного интереса;

2) реализация
на практике приобретённых
умений и навыков,

развитие речи,
умение грамотно
и аргументировано преподнести

исследуемый материал,
вести дискуссионную
полемику;

3) продемонстрировать
уровень культуры,
образованности, социальной
зрелости.

Проектный метод
помогает развивать
языковые и интеллектуальные

способности, устойчивый
интерес к изучению
языка, потребность
в самообразовании. В конечном
итоге предполагается
достижение коммуникативной
компетенции, т. е. определенного

уровня

ЯЗЫКОВЫХ,

страноведческих, социокультурных
знаний, коммуникативных
умений и речевых
навыков, позволяющих
осуществлять иноязычное
общение. Реализация
проектного и исследовательского
методов на практике
ведет к изменению
позиции учителя. Из
носителя готовых
знаний он превращается
в организатора познавательной
деятельности, из авторитетного
источника информации
преподаватель становится
соучастником

исследовательского,

творческого познавательного
процесса, наставником,
консультантом, организатором
самостоятельной деятельности
учащихся.

Анализируя

применение метода
проектов в современной
школе, мы считаем,
что это
один из самых

мощных стимулов
мотивации изучения
иностранных языков,
самый творческий
вид деятельности,
так как
в работу над
проектом вовлечены
все учащиеся,
независимо от способностей
и уровня языковой
подготовки.

Они

применяют на практике
приобретённые знания

и сформированные

речевые

навыки и умения,
творчески переосмысливая
и приумножая [57, С.144].

Кроме того,
проблемность и разнообразие
форм и видов
данной технологии
предполагает наличие
межпредметных связей,
что позволяет
дать ученику
яркое представление
о мире, в котором

явлений и предметов,
о взаимопомощи, о многообразии
материальной и художественной
культуры. Основной
акцент делается
на развитие образного
мышления, на понимание
причинно-следственных связей
и логики событий,
на самореализацию и самовыражение
не только учеников,
но и учителя. Существуют
разнообразные
типы проектов:
творческие, информационные практико-ориентированные и др.

3. Работа

с песней на уроках
иностранного языка.

Согласно

Концепции учебного предмета «Иностранный
язык», к числу
основных задач,
решение которых
обеспечивает реализацию
социального заказа, отнесены
развитие способностей
к пониманию культуры,

образа жизни
и мыслей других
народов; умение
передавать в процессе

коммуникации собственные
мысли и чувства. Данное
положение может

подтвердить такой
вид деятельности
на уроках, как
работа с песней. Песня,

являясь кратким
поэтическим произведением
в сжатой форме,
раскрывает определённую
тему, несёт
в себе определённый
потенциал для
развития социокультурной
компетенции учащихся. На
основе работы
с песней развиваются
умения устной
речи, формируются
навыки восприятия

иноязычной речи
на слух; создаются

условия для
развития

НАВЫКОВ

пользования аутентичными
музыкальными материалами,
совершенствования лингвострановедческих,
социально-психологических

и

культурологических

знаний, формирования
положительного отношения
к иностранному языку
и культуре другого
народа, развития
представлений

о

достижениях

немецкоязычной музыкальной
культуры.

Аутентичная песня,
являясь важным
элементом языка,
заслуживает пристального
внимания и это
одно из средств
повышения интереса
как к стране
изучаемого языка,
так и к самому
языку. При
отборе песни
следует придерживаться
некоторых принципов:

песня должна

быть

аутентичной,

должна соответствовать

возрасту, интересам,

уровню языка

учащихся и должна

соответствовать тематике

учебных программ. Необходимо

также помнить,

что не только

текст песни

представляет интерес,

но

и

сама

музыка,

которая может

создать благоприятную

креативную атмосферу

в классе, стимулировать

воображение учащихся.

4. Использование

и роль ИКТ в

обучении иностранному

языку.

Широкое развитие

информационных и коммуникационных

технологий (ИКТ) и

их проникновение во все

сферы жизни

общества

является

глобальной тенденцией
мирового развития
последнего десятилетия. ИКТ – это
целый мир
безграничных возможностей,
которые можно
эффективно использовать
при обучении
иностранным языкам.

Деятельностный
подход в обучении
иностранному языку
с использованием информационных
технологии способствует
выработке самооценки
учащихся, создает
комфортную интерактивную
среду обучения, повышает мотивацию
и активность учащихся,
помогает интенсифицировать и индивидуализировать обучение,
создает условие
для самостоятельной
работы.

Неоценимую помощь
оказывает учителю
компьютер и Интернет
в подготовке и проведении
уроков. Доступ
к сети Интернет

практически снял

проблему недостатка
аутентичных мультимедийных
ресурсов, необходимых

для подготовки
и проведения интересных
и эффективных занятий,

учитывающих современные
тенденции развития немецкого языка,

трановедческие реалии
и требования, предъявляемые
к учебному материалу
в условиях нового
содержания образования. Полученная
в Интернете информация
может быть
использована учителем
как для
подготовки урока,

так и в качестве
иллюстрационного и учебного
материала на уроках. Интернет
создает виртуальную
социокультурную и языковую
среду, дает

возможность виртуально
побывать в той
или иной
стране, предоставляет

возможность участия
в различных проектах,
в том числе
и в зарубежных.

5. Портфолио – инструмент
самооценки собственного познавательного,
творческого труда
обучаемого, рефлексии
его

индивидуальной

деятельности. Презентация
портфолио показывает
уровень

коммуникативной

компетенции обучающегося,
которая совершенствуется
на протяжении всей подготовки как
проекта, так
и портфолио. Устная
коммуникация

—

это

участие в дискуссиях,
аргументациях собственной
позиции,

объяснениях

материала другому ученику. Письменная коммуникация выражена через структуризацию материалов портфолио, логичность и лаконичность всех письменных пояснений; аккуратность и эстетичность

оформления

портфолио; целостность, тематическую завершенность представленных в портфеле документов; наглядность и обоснованность презентации портфолио. Таким образом, портфолио рассматривается нами и как папка

папка

достижений, и как содержание материалов курса.

6. Комплекс условно-речевых упражнений. Прежде всего,

следует

формировать у школьников желание общаться на немецком языке. На всех этапах обучения упражнения

для развития
умений устной
речи должны
быть, по возможности,
информативными и мотивированными. Для
обучения общению
на иностранном языке
следует обеспечивать
речевые

акты

учащихся, «определяемые
личностными мотивами
и деятельностными целями
участников общения
и направленные на реализацию
речевого воздействия. Определенную
пользу в обучении
могут оказать
речевые упражнения
в рамках условно-речевой
коммуникации [58, С.19].

Условные ситуации
могут моделировать
реальные ситуации
общения, охватывать
различные типы
речевого поведения,
способствовать обогащению
социального опыта
учащихся за счет

расширения спектра

коммуникативно проигрываемых
ролей. Условная
ситуация

может

дублировать реальную
ситуацию только
при выполнении
определенных условий. Этими
условиями Е.Н. Соловова
считает

необходимость

представить подобную
ситуацию в реальном
общении, определить
место и время
данной ситуации,
определить партнеров

по общению и их характеры,

определить цель
общения, создать “информационный
пробел”,

чтобы

партнеры не знали
точно, что включает
в себя роль
другого [59, С.96].

Действительно эффективными
могут стать

условно-речевые упражнения,
если они
активизируют фантазию
учащихся. Известно,
что школьники (особенно
учащиеся среднего
школьного возраста) очень
любят фантазировать. Поэтому
задания по типу «Представьте
себе,

что...»

могут

оказаться не менее
полезными для
усвоения иноязычного
языкового материала,
чем реально-коммуникативные
упражнения, в которых
учащиеся сообщают,
например, о событиях
своей жизни.

Если
рассматривать реальную
коммуникацию на иностранном
языке как
общение, возникающее
на основе какой-то
ситуации в данный, конкретный
момент времени,
то истинно реальным
на

уроке

иностранного

языка может
быть общение
учителя и учащихся,
а также учащихся
между собой
по ситуациям, связанным
с учебной деятельностью
школьного предмета «Иностранный
язык» или

же с какими-то ситуационно

возникающими вопросами. Например,

в небольшое общение

на немецком языке

можно превратить

попытку учителя

выяснить у ученика,

почему он сегодня

такой грустный. Такие

беседы, как

правило, возникают

спонтанно, их нельзя

заранее предвидеть. «Реальные

ситуации на уроке, - отмечает

Е.Н.Соловова, - ограничены

ролями учителя

и учеников, а значит,

и не столь многочисленны». В основном

они касаются

опозданий, выполнения
или невыполнения
домашнего задания,
самочувствия и просьб,
связанных с классным
обиходом [59, С.127]. Автор
справедливо замечает,
что

общее

число таких
ситуаций будет
в целом достаточно
ограничено.

Решение учебно-организационных
вопросов на иностранном
языке действительно
является возможностью
реального

использования

иностранного языка
в аудиторных условиях. Любая
потребность

что-то

просить или
что-то попросить
у учителя должна
всячески поощряться,
если она
выражена на иностранном
языке [62, С.111].

В

значительной степени
эффективными могут
оказаться и беседы
о текущих событиях (БТС),
которые также
следует отнести
к реально коммуникативным заданиям
и которые означают
обмен между
учащимися и учителем
какой-то информацией
о реально совершившихся
фактах

или

происходящих явлениях. Такие
беседы учат
быстро и адекватно
реагировать на реплики
или вопросы
учителя, и даже
если реакция
учащихся

будет

однозначной и краткой (Ja;
Nein), то ее адекватность

в

конкретной

ситуации

общения в рамках
БТС означает
реальность протекающей

беседы.

Как

правило, такие
беседы целесообразно
проводить в начале
урока,

когда

действительно возможно
и уместно обсудить
с учащимися интересующие
их жизненные вопросы.

Обмен
информацией возможен
и на базе заданного
содержания: на основе
прочитанного, увиденного,
услышанного. Реальным
такое

общение

будет только
тогда, когда
учащиеся сами
захотят обсуждать
какой-то информационный
материал. Разумеется,
обсуждение прочитанных
всеми учащимися
учебных текстов
нельзя считать
реальной коммуникацией,
но если содержание

этих текстов
действительно заинтересует
учащихся, то их обсуждение
будет по-настоящему
мотивировано [52, С.85].

Г.Е. Ведель
рекомендует «подавать
учащимся коммуникативно познавательные
упражнения так,
чтобы учащиеся
их не воспринимали как

упражнения, чтобы
в иноязычной речи
они видели средство
общения». При

этом автор
сам признает,
что это
трудно осуществить. От
себя хотелось
бы добавить, что
на немецком языке
осуществить это
особенно сложно.

Преодоление
трудностей употребления
грамматических явлений
немецкого языка

нуждается в установленном
учебным

процессом

стремлении учащихся
общаться на немецком
языке, употребляя
при

этом

необходимые грамматические
явления. Стремление
учащихся общаться
на немецком языке
и, соответственно, актуализировать
изучаемые грамматические
явления, возможно,
только если
ученики

почувствуют

личную заинтересованность
в каждом конкретном
высказывании.

Такая

заинтересованность проявляется
у учащихся индивидуально. Нужно
очень хорошо
знать интересы
и потребности своих
учеников, чтобы
рассчитывать на их активность
в учебном процессе. Индивидуализацию
обучения иноязычной

речевой деятельности
Е.И. Пассов
называет «главным (если
не единственным) реальным
средством создания
мотивации и активности» [42].

Сегодня
особое значение
в коммуникативной иноязычной
деятельности учащихся
придается интерактивным
заданиям, которые
подразумевают,

как

правило, общение
всех учащихся
языковой группы
или отдельных
учащихся в рамках
одной языковой
группы. При
этом необходимо
добиваться максимальной
активности учащихся
в общении на иностранном
языке,

в

ходе

которого их в большей
степени должна
интересовать социальная

сторона их деятельности,
их партнеры по общению
и содержание информации,
которую они
друг другу
передают. Другими
словами, интерактивная
иноязычная деятельность
учащихся должна
представлять собой
коммуникативную деятельность
в малых или
больших группах
участников

общения.

Можно

использовать совместную
деятельность учащихся
в

подгруппах

для

выполнения какого-то
неречевого задания
и обсуждение результатов
на иностранном языке,
например – осуществление
проектной работы [58, С.30].

Таким
образом, обучать
школьников немецкому
языку

следует,

обеспечивая на уроках

всестороннюю коммуникацию
учащихся на интересующие
их темы и ситуации
речевого общения,
вызывающие

у

них

желание говорить
на немецком языке,
преодолевая

трудности

грамматического характера.

Но

общение на немецком
языке затруднено
для школьников
необходимостью порой
долгого обдумывания,
как

следует

строить высказывания. Поэтому
учителям следует
оказывать

любую

необходимую учащимся
помощь в виде
разнообразных опор
и

подсказов

как

до, так
и в процессе создания
учащимися коммуникативно

ценных высказываний
на немецком языке. Грамматические
опоры и подсказы

должны, прежде
всего, быть
нацелены на руководство
умственными действиями учащихся, связанными
с грамматическим оформлением
их высказываний.

*Пятое педагогическое
условие* - создание
и использование педагогического
инструментария для
мониторинга и измерения
уровня коммуникативной
компетенции развития
учащихся.

Эффективность исследования оценивается
на основе результатов

констатирующей, формирующей
и контрольной диагностики.

Изучение
иностранного языка
в образовании как
способ формирования коммуникативной
компетенции обучающихся
основано
на глобализационных тенденциях

и требования образовательных стандартов,

диктующих соответствующие принципы и научно-педагогические подходы. На основе анализа принципов и педагогических подходов, педагогических условий нами была разработана модель формирования

коммуникативной

компетенции обучающихся, осваивающих образовательные программы по иностранному языку [63].

1.3. Модель формирования коммуникативной компетенции учащихся

Обращаясь к теоретическому аспекту вопроса, мы видим в исследованиях Б.Г.Ананьева, А.А. Бодалева, А.Н.Леонтьева, Б.Р.Ломова, В.Н.Мясищева, что способность

к установлению

взаимоотношений

рассматривается как

специфическая форма
активности субъекта. В
общении люди
раскрывают свои
личностные качества. Авторы
подчеркивают, что
в процессе общения
важным является
не только проявление
личностных качеств
субъекта, но и их развитие
и формирование. Это
объясняется

тем,

что во время
коммуникации человек
усваивает общечеловеческий
опыт, ценности,
знания и способы
деятельности. Таким
образом, отмечают
авторы, человек
формируется как
личность и субъект
деятельности. В этом
смысле общение
становится важнейшим
фактором развития
личности.

Перечисленные выше

теоретические идеи
и выводы нашли
отражение в проектировании
организационно-педагогической модели
коммуникативной компетенции, которая
представляет собой
единство

целевого,

содержательного, организационного
и оценочного блоков
и отражает организационно-методический
инструментарий педагогического
процесса, а также
педагогические условия,
обеспечивающие

эффективность

функционирования модели (рис.1).

При
проектировании модели
мы опирались на модели, разработанные и апробированные в
исследованиях

Ж.В.Демьяновой,

С.В.Копытько,

Л.Н.Котиковой,

С.В.Савельевой,

Е.А.Цыбиной, Л.Бульгиной,
Е.С.Ваваевой [9, С.55].

Структура коммуникативной
компетенции школьников
в исследовании представлена

следующими взаимосвязанными компонентами: мотивационно-ценностным, когнитивным, деятельностным и рефлексивно оценочным.

Мотивационно-ценностный

компонент предполагает осознание школьником значимости коммуникации для успешной учебной, общественной деятельности, а также сформированность системы ценностей, способствующей заинтересованному развитию и использованию нравственных ресурсов личности для достижения целей коммуникации. *Когнитивный*

компонент предполагает знание

норм и правил эффективной

коммуникации, речевого

этикета родного

и иностранного языка,

понимание возможностей

применения этих

знаний на практике;

готовность

к

познанию;

знание своих

достоинств и недостатков

как собеседника,
форм и методов
их преодоления.

Деятельностный – осуществление
деятельности направленной
на межкультурное коммуникативное
взаимодействие с целью
обогащения коммуникативного
опыта.

Рефлексивно-оценочный – самооценка
результатов коммуникативной деятельности и совершенствование
приобретенного коммуникативного опыта.

Реализация модели
осуществляется на трех
этапах: констатирующий, формирующий,
контрольный. На констатирующем этапе

происходит диагностика
мотивов, ценностей,
сформированности коммуникативных

знаний и умений школьников.

Использование содержательного и
организационно-педагогического

инструментария направлено
на формирование у учеников
мотивационно ценностного отношения
к коммуникативной деятельности
на родном и иностранном

языках. На формирующем этапе происходит включение школьников в общественно и личностно значимую деятельность по развитию коммуникативных мотивов и ценностей, основное внимание педагога направлено на формирование коммуникативных умений и навыков учеников, их опыта саморегуляции и саморазвития. Контрольный этап предполагает закрепление коммуникативного опыта учащихся через, тестов, рефлексии коммуникативного поведения, само- и взаимооценку. Этот этап характеризуется проведением итоговой диагностики и проверкой эффективности разработанной модели.

В

модель включены педагогические условия, которые будут в наибольшей степени способствовать развитию коммуникативной компетенции школьников в процессе изучения ими иностранного языка. Эффективность реализации модели формирования коммуникативной

компетенции обеспечивается совокупностью педагогических условий, таких

как:

- деятельностный, личностно-ориентированный и компетентностный

подходы в основе процесса обучения;

- опора на имеющийся уровень мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивно-оценочный компонентов ККР;

- педагогическая поддержка, направленная на развитие у школьников

готовности к ККР, мотивационно-ценностному отношению к коммуникативной деятельности на родном и иностранном языках;

- включение

коммуникативного компонента в содержание и методы обучения на уроках.

Такая

модель позволяет:

- сделать

процесс формирования коммуникативной компетенции учащихся целостным и целенаправленным;

- раскрыть

внутреннюю логику и структуру изучаемого процесса;

- обосновать

взаимосвязь его компонентов;

- определить

соответствие достигнутого результата поставленной цели.

В соответствии

с данной моделью цель диктует совокупность взаимосвязанных задач, формулировка которых

происходит

с

учетом

потребностей

и мотивов учащихся. Далее

процесс

формирования

коммуникативной

компетенции строится

на

основании

научно-

педагогических

принципов и подходов,

задающих ориентиры

для решения указанной

цели.

- мотивационная

готовность школьников

к взаимодействию;

- осознание обучающимися

необходимости развития

и способность оценить

собственный

уровень коммуникативной

компетенции;

- опора

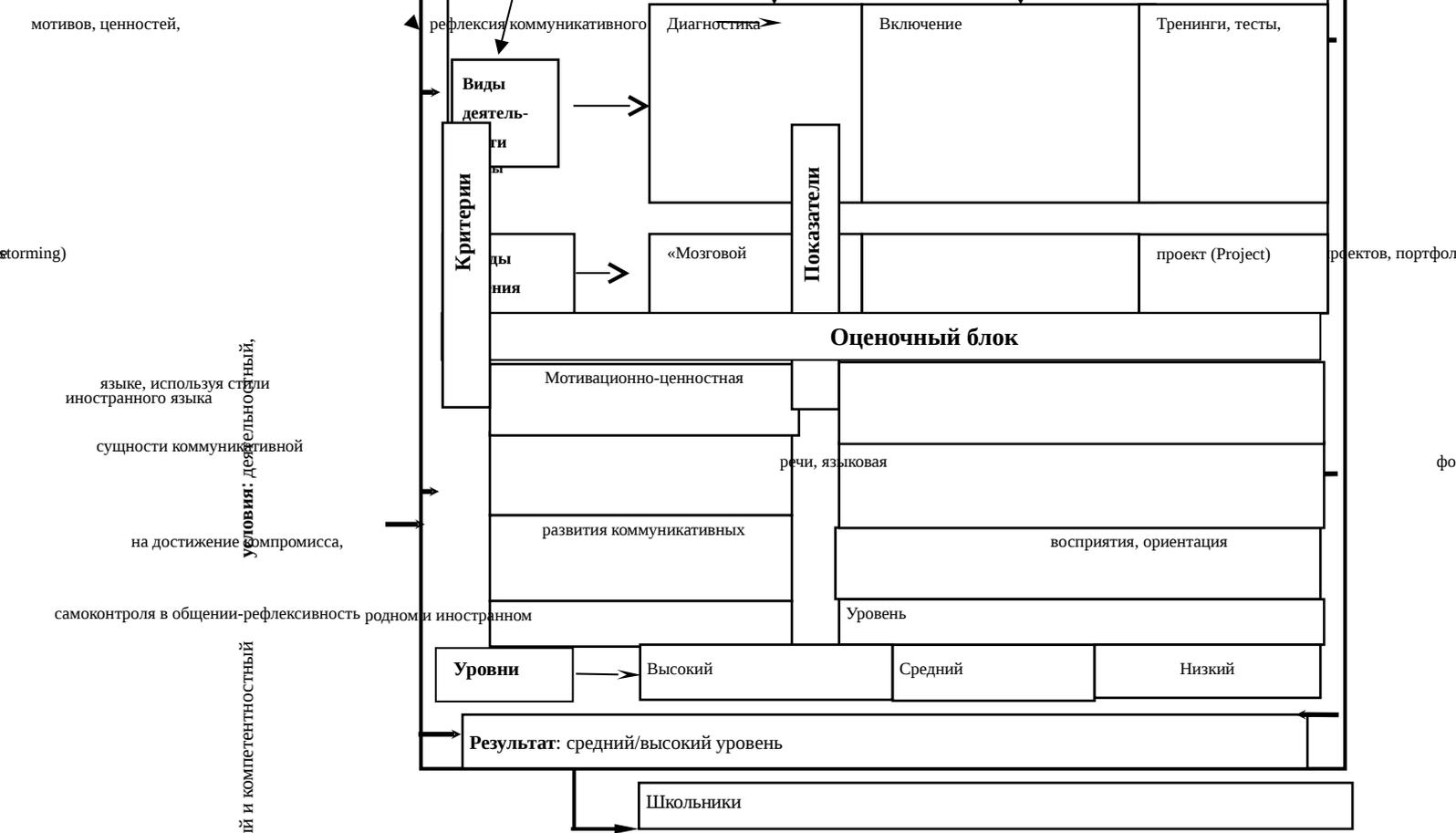
на стратегию межкультурного

диалога, предполагающую

осознаниченности родной

культуры и понимание

иной культуры;



подходы в основе

Рис. 1. Модель
формирования коммуникативной
компетенции учащихся

Данная модель
поможет достичь
результативного компонента,
а именно формирование
у учащихся СОШ
коммуникативной компетенции
на уроках немецкого
языка.

Для подтверждения
нашей гипотезы,
проведем опытно-поисковое
исследование.

Вывод по 1 главе

В

первой главе

проведен анализ

психолого-педагогической, научно методической

литературы относительно

теоретических

предпосылок

формирования коммуникативной компетенции

обучающихся

в результате которого:

1) представлено

понимание сущности

понятия «коммуникативная компетенция», базирующееся

на понимании компетентности

как интегративной

личностной характеристики,

проявляющейся

в

деятельности;

конкретизировано понятие «коммуникативная компетенция

обучающихся»,
содержательно наполнены
компоненты ее структуры;

2) выделены компоненты
в структуре коммуникативной компетенции:

– мотивационно-ценностный (проявлением
интереса и потребности
к общению, проявлением
ориентации на принятие
партнера, понимание профессионального
мотива партнера,
понимание многообразия
ценностей и различий,
форм современной
культуры, средств
и способов коммуникаций);

– когнитивный (знание
лингвистического кода
языка,

знания

социолингвистического, социокультурного
характера для
решения коммуникативных
задач, проявление
развитого социального
интеллекта);

– деятельностный (анализ

и оценку коммуникативной ситуации,

осуществление постановки

цели общения
для решения задач,
выбор коммуникативных
стратегий и выстраивание
коммуникативных тактик,

владение способами
решения коммуникативных
задач);
– рефлексивно-оценочный (анализ
оценки эффективности

собственного коммуникативного
акта на основе
рефлексии достигнутых

коммуникативных целей
и осмысление путей
своего совершенствования
в коммуникации).
3) основываясь

на методологии компетентностного
и деятельностного подходов,
выявлены педагогические
условия, при
которых коммуникативная компетенция обучающихся
будет сформирована
результативно;

4) разработана модель
по формированию коммуникативной

компетенции.

Полученные теоретические
результаты позволяют
организовать поисково - исследовательскую проверку по
формированию коммуникативной
компетенции обучающихся.

коммуникативной

деятельности на родном

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

2.1 Организация работы по формированию коммуникативной компетенции обучающихся

Исследование осуществлялось

в

течение двух

лет (2015-2017) на

базе МАОУ «Азигуловская СОШ».

Для

подтверждения выдвинутой

нами гипотезы,

а именно, что

процесс формирования коммуникативной компетенции учащихся

будет более

успешным, если

педагог

будет

систематически использовать модель

формирования

коммуникативной

компетенции на уроках немецкого

языка, проведено

исследование. В исследовании

принимали участие учащиеся 6 класса из 12 человек. В классе, в котором проводилось исследование, дети с разной степенью обучаемости.

Исследование состоит из 3-х этапов:

- 1) констатирующий (коммуникативно-диагностический);
- 2) формирующий (коммуникативно-деятельностный);
- 3) контрольный (коммуникативно-рефлексивный).

Педагогические измерения при оценке уровня сформированности коммуникативной компетенции, заключающиеся в фиксации продвижения обучающимися по уровням сформированности коммуникативной компетенции, проводилась посредством оценочно-диагностического комплекса.

Методы определения уровня сформированности коммуникативной компетенции обучающихся и определяемые показатели по мотивационно ценностному критерию: диагностика мотивационных ориентаций

в межличностных коммуникациях (И.Д. Ладанов,
В.А. Уразаева) [65] (см. Приложение 2)

Методика

нацелена на определение основных коммуникативных

ориентаций и

их гармоничности в процессе

формального общения.

Диагностические шкалы:

- ориентация на принятие партнера;
- ориентация

на адекватность восприятия

и понимание партнера;

- ориентация

на достижение компромисса.

Обработка

и интерпретация результатов.

Диагностируемые коммуникативные ориентации определяют с
помощью ключа

диапазон

каждой из шкал

колеблется от 7 до 28 баллов.

Количественная значимость ответов (в баллах) определяется
следующим образом:

- именно

так - 4 балла;

- почти

так - 3 балла;

- кажется,

так - 2 балла;

- может

быть, так - 1 балл.

Общий с

уммарный показатель,

х

характеризующий абсолютную гармоничность коммуникативных ориентации, равен 84 баллам. Уровни общей гармоничности коммуникативных ориентации могут быть представлены в следующем виде:

64 и

более - высокий

уровень;

30-63 - средний

уровень;

29 и менее - низкий

уровень.

Методы

определения уровня

сформированности коммуникативной

компетенции и определяемые

показатели по *когнитивному*

критерию:

методика Е. Н. Солововой

[59] (см. Приложение 1).

Методика разработана в

научно-исследовательском центре «Еврошкола» в

интерпретации Е. Н. Солововой

по следующим показателям:

1) способность

к коммуникативному взаимодействию;

2) фонетическое
оформление речи;
3) языковая
корректность речи;
4) коммуникативная
целесообразность лексико-грамматического оформления
речи (точность
выполнения задания). Критерии
оценивания сформированности
каждого показателя
подобны тем,
которые используются

в настоящее время
в схемах оценивания
выполнения заданий
части С раздела «Говорение»
ОГЭ.

Методы
определения уровня
сформированности коммуникативной
компетенции обучающихся и определяемые
показатели по *деятельностному*

критерию: диагностика определения коммуникативной
компетенции

Л.Михельсона [21]
(см.Приложение 3).

Данная
методика представляет

собой разновидность
теста

достижений,

то есть, построен
по типу задачи,
у которой есть
правильный ответ. В
тесте предполагается
некоторый эталонный
вариант поведения,
который соответствует
компетентному, уверенному,
партнерскому стилю.

Степень

приближения к эталону
можно определить
по числу правильных
ответов. Неправильные
ответы подразделяются
на неправильные "снизу" (зависимые) и
неправильные "сверху" (агрессивные).

Опросник
содержит описание 27 коммуникативных
ситуаций. К каждой
ситуации предлагается 5 возможных
вариантов поведения.

Надо

выбрать один,
присущий именно
ему

способ

поведения в данной
ситуации. Нельзя
выбирать два
или более
вариантов

или

приписывать вариант,
не указанный в опроснике.

Авторами
предлагается ключ,
с помощью которого
можно определить,
к какому типу
реагирования относится
выбранный вариант
ответа: уверенному,
зависимому

или

агрессивному. В итоге
предлагается

подсчитать

число правильных
и неправильных ответов
в процентном отношении
к общему числу
выбранных ответов.

Методы
определения уровня
сформированности

коммуникативной

компетенции обучающихся и определяемые
показатели по *рефлексивно -оценочному*
критерию: методика
диагностики рефлексивности (опросник А.В. Карпова тест
на рефлексю) [31, С.110]
(см.Приложение 4).

Методика ориентируется не только непосредственно на рефлексивность
как психическое свойство, но также и опосредованно учитывает
его проявления
в двух других
отмеченных модулах. Вопросы

методики учитывают
рефлексивность как
психическое свойство,
рефлексю как
процесс, рефлексирование
как состояние.

Методика
включает 27 утверждений,
распределенных по четырем шкалам:

- ретроспективная
рефлексия деятельности;
- рефлексия
настоящей деятельности;
- прогностическая
рефлексия (рассмотрение
будущей деятельности);

- рефлексия
общения и взаимодействия
с другими людьми.

Представим
результаты диагностики
исходного

уровня

сформированности коммуникативной компетенции в
последовательности согласно
выделенным критериям
мотивационно-ценностному,

КОГНИТИВНОМУ,

деятельностному и рефлексивно-оценочному. Распределение обучающихся
по

уровням сформированности коммуникативной
компетенции (*мотивационно-ценностный критерий*) на
констатирующем

этапе,

представлено графически

на рис. 2.

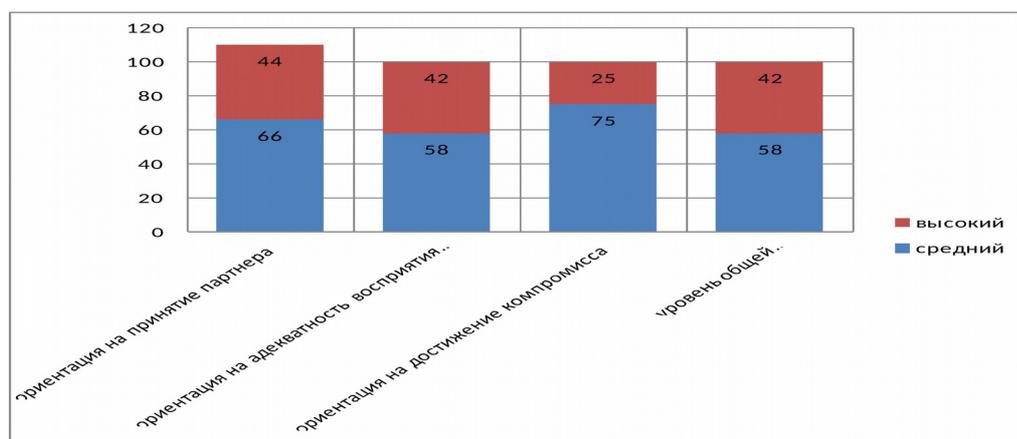


Рис.2. Распределение

обучающихся по уровням

сформированности коммуникативной компетенции (мотивационно-

ценностный
критерий) на констатирующем
этапе

Ценностное отношение к
межличностной, межкультурной коммуникации,
выраженное в стремлении
поддерживать

активность

коммуникативной деятельности,
нами проанализировано
посредством сравнительного
анализа выраженности
трех шкал:

ориентация на

принятие

партнера, ориентация
на адекватность восприятия

и понимания

партнера,

ориентация на достижение
компромисса. Методика

так же

позволила

проанализировать уровень
общей гармоничности
коммуникативных ориентаций. Анализ
результатов применения
данной диагностики
среди обучающихся подготовки позволили
заключить, что
в контексте ориентаций

на принятие партнера
и адекватность восприятия
и понимания партнера преобладает средний уровень (66%) и (58%)
соответственно. В
ориентации на достижении
компромисса доминирует
средний уровень (75%),
высокий уровень составил (25%). Следовательно,
при определении
уровня

общей

гармоничности коммуникативных
ориентаций ситуация
выглядит следующим
образом: 42% респондентов
обладают высоким
и

58%

средним

уровнями мотивационных
ориентаций в межличностных
коммуникациях. Необходимо
отметить, что
низким уровнем
гармоничности

мотивационных

ориентаций в межличностных
коммуникациях не обладает
ни один из опрошенных обучающихся.

Таким
образом, мотивационный
компонент коммуникативной компетенции

обучающихся является сформированным на достаточном

уровне. Тем не менее, отсутствие межкультурного взаимодействия с носителями языка, не позволяет, как показывают опыт и исследования в данной области, удерживать данный уровень мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях.

Распределение обучающихся по уровням сформированности коммуникативной компетенции и анализируемым показателям (*когнитивный критерий*) компетенции на констатирующем этапе представлено графически на рис.3.

Обработка результатов 6 класса (I четверть)
25 %- учащихся с низким уровнем сформированности коммуникативно-речевых умений говорения.

75 %- учащихся средним уровнем сформированности коммуникативно-речевых умений говорения.

Данная система обеспечивает не только объективность и открытость критериев оценки уровня сформированности умений говорения, но и позволяет производить мониторинг аспектов речи и своевременно корректировать недостатки.

коммуникативно-речевых

отдельных

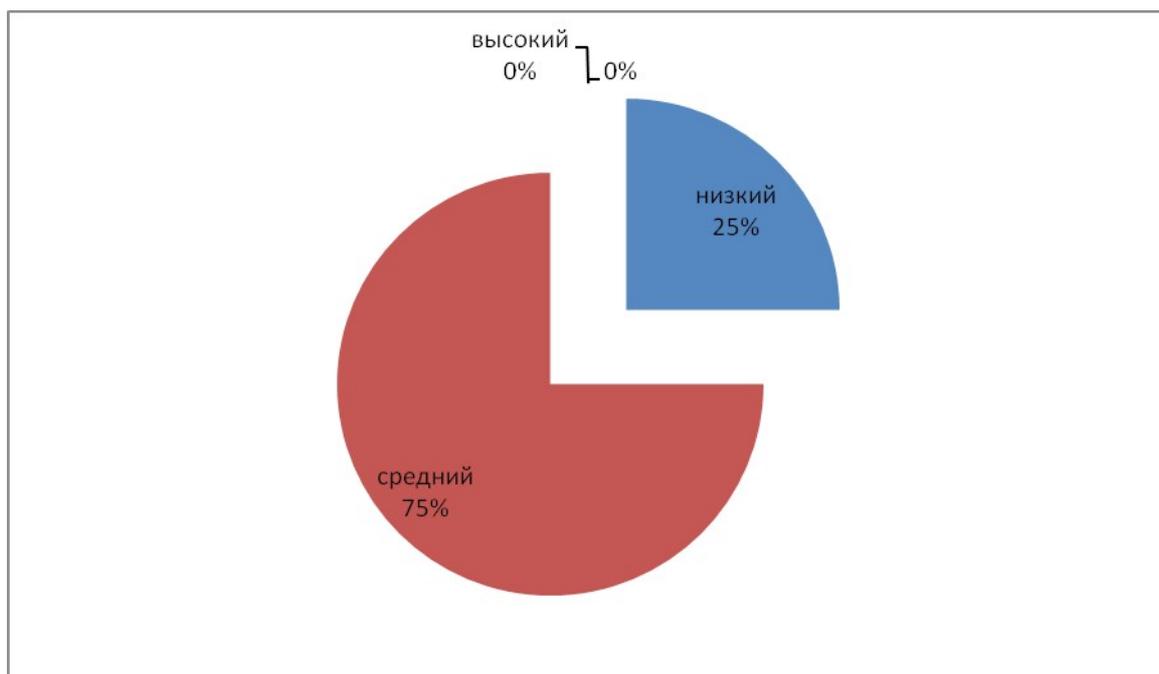


Рис.3.

Результаты констатирующего среза сформированности коммуникативной компетенции обучающихся.

В результате
применения методики
диагностики

уровня

сформированности коммуникативной
компетенции учащихся
был выявлен недостаточно
высокий уровень коммуникативной компетенции.

Это
показывает
невысокий уровень
языковой подготовки обучающихся необходимо
принять специальных
мер по формированию
коммуникативной
компетенции.

На рис. 4 представлено
распределение обучающихся по уровням

сформированности коммуникативной компетенции и
анализируемым показателям (*деятельностный
критерий*) на констатирующем
этапе. Данный рисунок
демонстрирует выбор
стиля поведения обучающихся в

коммуникативных ситуациях
во взаимодействии. Используемая
методика является
не количественной, а качественной,
в соответствие с этим

она и интерпретируется. Оценка производится по трем параметрам «уверенность», «зависимость», «агрессивность».

Считаем возможным отнести стиль «уверенность» или «компетентный», описанный и измеряемый методикой, к высокому уровню сформированности коммуникативной компетенции.

Диагностика предназначена для изучения уровня коммуникативного

контроля, что является, по нашему мнению, значимым показателем коммуникативной компетенции, так как от уровня выраженности

коммуникативного контроля зависит коммуникативное взаимодействие партнеров общения в целом и владение способами решения коммуникативных задач в частности. Высокий уровень коммуникативного

контроля позволяет

включиться в коммуникативную
деятельность

в

качестве

субъекта, стремящегося
к реализации коммуникативного
плана,

управляя

своими эмоциональными
проявлениями. Низкий
коммуникативный

контроль

может повлиять
на срыв коммуникативного
акта на самом
начале

его

развертывания, так
как контингенту,
обладающему данным
уровнем коммуникативного
контроля, свойственна
импульсивность,

навязчивость,

прямолинейность в общении.

Исходя
из этого определения,
можно говорить
о трех позициях
в общении:
зависимой, компетентной
и агрессивной. В первом

случае (зависимая
позиция)наблюдается неуверенное
поведение, при
котором человек
теряет внутреннюю
свободу; в
случае
с агрессивной позицией –человек «подавляет» партнера
по общению, при
этом партнер теряет

внутреннюю свободу;
компетентная позиция – самая
оптимальная, это

общение
на равных, это
и будет та самая коммуникативная компетенция.

Анализ

результатов констатирующего
среза по данной
диагностике позволяет
заклучить, что
преобладающими показателями
коммуникативной

компетенции являются:

у 41% обучающихся зависимая
позиция,у 32% -агрессивная,
у 27% -компетентная. 40% соответствует
низкому показателю

иявляется недопустимым
в современном
многонациональном мире.

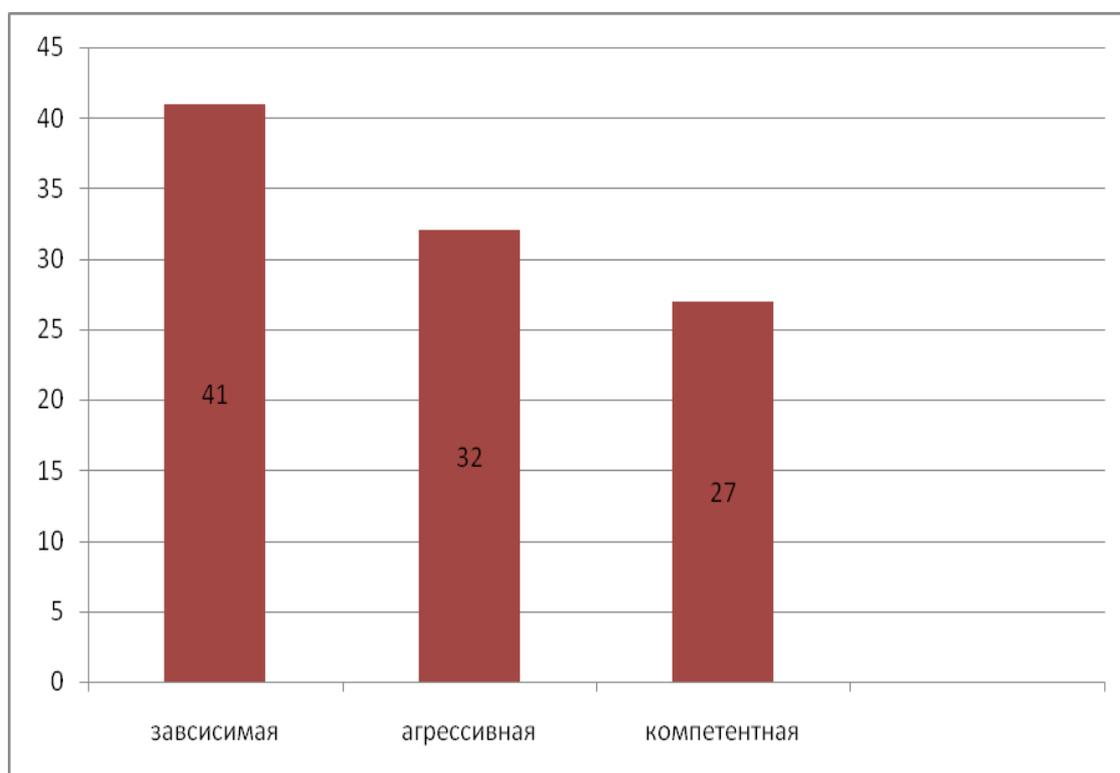


Рис.4. Распределение обучающихся по уровням сформированности коммуникативной компетенции (деятельностный критерий) на констатирующем этапе.

Анализ результатов показал, что половина обучающихся (41%) и (32%) не используют такие стили поведения, которые способствуют формированию коммуникативной компетенций, так как только стиль уверенности предполагает

активное и продуктивное
взаимодействие,

результатом

которого является
не только достижение
поставленной цели,
но и, с точки зрения,
коммуникативного акта,
выстраивание коммуникативной
тактики и выбор
коммуникативной стратегии,
которые будут
составляющими действиями
деятельностного компонента коммуникативной
компетенции.

Распределение студентов
по *рефлексивно-оценочному критерию* сформированности коммуникативной
компетенции на констатирующем
этапе графически
представлено на рис. 5.

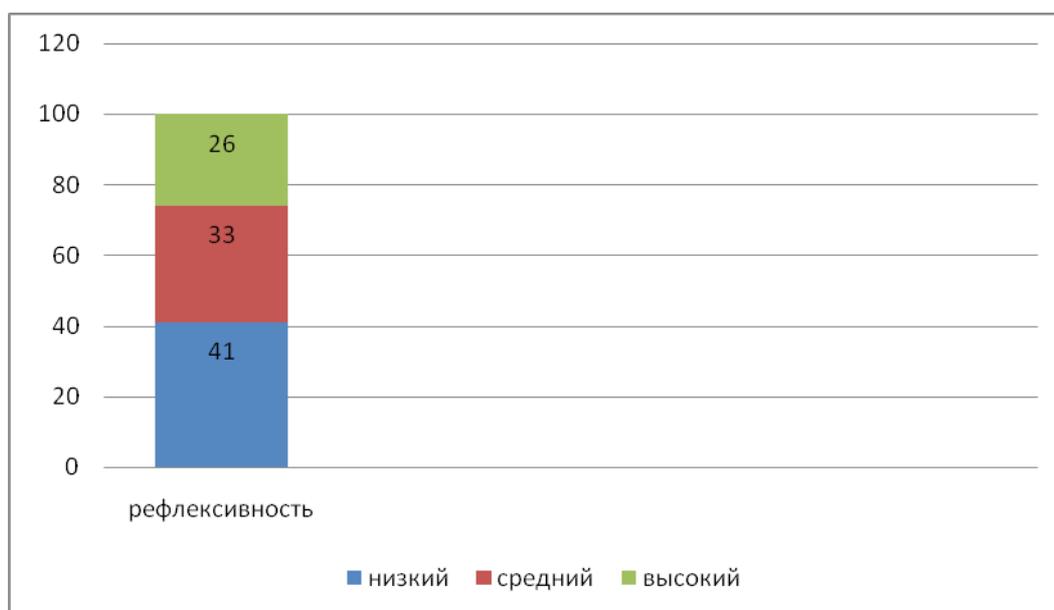


Рис.5. Уровень рефлексивности на констатирующем этапе

Таким образом, можно сделать вывод о низкой самооценке

ГОТОВНОСТИ

и способности осуществлять коммуникативное взаимодействие.

Анализ литературы, результаты диагностики

уровня

сформированности коммуникативной компетенции у обучающихся на констатирующем этапе исследования, приведенные ранее, позволяют высказать предположение, что высокий уровень

сформированности коммуникативной компетенции не
будет массовым
без использования модели,
способствующих переходу обучающихся от
одного

уровня

сформированности к другому. Следовательно,
проблема

исследования

является актуальной,
ее решение требует
конкретизации, создания
и использования модели
для формирования коммуникативной
компетенции у обучающихся в
образовательном процессе,
на что была
нацелена поисково -исследовательская работа.

2.2 Реализация педагогических условий формирования коммуникативной компетенции в процессе обучения немецкому языку

Опираясь
на теоретические положения
первой главы,
посвященные обоснованию
идеи об имеющемся

потенциале образовательного
процесса в школе
формирования коммуникативной компетенции обучающихся
и определении педагогических
условий результативности
формирования данного
интегративного качества,
рассмотрим их реализацию на
формирующем этапе и, далее,
проведем анализ
полученных результатов.

Внедрение
компетентностно-деятельностного подхода
позволило «заменить
систему обязательного
формирования знаний, умений
и навыков набором
компетентностей, которые
будут формироваться
у обучающихся на основе
обновленного содержания
и в процессе их деятельности
по овладению таким
содержанием». Так,
при рассмотрении
требований ФГОС ООО к
уровню сформированности коммуникативной
компетенции в целом
и коммуникативной иноязычной

КОМПЕТЕНТНОСТИ В ЧАСТНОСТИ

был сделан вывод:

для решения

задачи исследования

необходимо *расширить, обогатить*

содержание образования,

которое подразумевает

развитие личностных

качеств обучаемых,

а также обеспечивает

мотивационно-ценностную и когнитивную

составляющие образовательного

процесса и соответствует

реализации первого

педагогического условия

в нашем исследовании [66, С.22].

Для реализации

поставленных задач

мы

обратились

к

проектному

методу обучения.

Учебники

по немецкому языку

авторов

И.Л.Бим,

Л.В.Садомова для 5-9 классов

предусматривают применение

метода проектов

на уроках программного

материала по любой

теме, так

как

отбор

тематики учебников

проведен с учетом

практической значимости

для школьников.

Проектный

метод обучения

на уроках немецкого

языка

эффективнее

всего использовать

для проведения

повторительно-обобщающих уроков.

Мы

на уроках работали

над такими

проектами:

В 7 классе: «Meine Sommerferien», «Auf dem Lande gibt es viele interessantes», «Meine Stadt», «Das Dorf in der Zukunft», «Umweltschutz ist internationales Problem», «Ökologische Probleme von heute».

<p>В</p> <p>verbringe</p> <p>die</p> <p>Gedichte</p> <p>die</p> <p>Reise</p> <p>Deutschland».</p>	<p>8</p> <p>Sommerferien»,</p> <p>Schule»,</p>	<p>классе:</p> <p>«Wie</p> <p>ich</p> <p>«Die</p> <p>über</p> <p>«Die</p> <p>durch</p>
---	--	--

Успешной
 работе по этим
 направлениям способствует
 проектная методика
 с использованием краеведческого
 материала. В 7 классе
 после изучения
 темы «Ökologische
 Probleme von
 heute»(Экологическая
 проблема сегодня),
 сама собой
 возникает необходимость
 разговора об экологии
 нашего края. Цель
 этого проекта
 состояла в том,
 что, используя

краеведческий материал,
создать ситуацию
новизны, обеспечивающую
устойчивый интерес

к предмету, воспитывающую
любовь к своей
родной деревне,

способствующую развитию
коммуникативной компетенции
учащихся. При

разработке проекта
класс был
разделен на несколько
групп. Ребята

знакомились с Красной
книгой Урала,
узнавали заповедные
места России,

нашей области. Одна
группа подготовила
презентацию о красивых
местах нашей
деревни, а другая
группа – «Охрана
окружающей среды».

Самое

сложное в ходе проектирования – это роль независимого

консультанта. Трудно удержаться от подсказок, особенно если видишь, что

учащиеся выполняют что-то неверно. Роль учителя координирующая

и консультационная. При организации работы над проектом необходимо

консультировать учащихся на всех этапах работы, следить за

выполнением индивидуальных заданий ребят.

При работе над проектом неизбежны и трудности, наличие речевых ошибок. Считаем, что нужно привлекать и родителей учеников. От самого

учителя требуется
усиленная подготовка,
знание

психологических

особенностей и творческих
наклонностей детей.

В 8 классе у
учащихся особый
интерес вызвала
проектная работа
по теме «Wir
bereiten uns
auf eine
Deutschlandreise vor» (Мы
готовимся

к

поездке

в Германию), где
они фантазировали,
мечтали о поездке
в Германию.

Он предполагает
углубление социокультурных
знаний

о

стране

изучаемого языка. На
вводном уроке
группа разбивается
на подгруппы и, определив,
учебные вопросы,
каждая подгруппа

получает

определённое

задание, которое
выполняет в течение
всего времени
проекта. В итоге проекта
дети должны
представить результаты
работы: информацию
о географическом положении
Германии, её соседях,
площади страны,
жителях, о Федеральных
землях, их столицах,
о крупнейших городах
Германии и их достопримечательностях. Результатом
должен стать
путеводитель по Германии.

Основополагающий

вопрос: Как
люди познают
окружающий мир?

Проблемные

вопросы: Зачем
мы путешествуем? Почему
привлекает Германия
туристов? Как
административное деление
Германии отличается
от административного деления

России?

Учебные вопросы:

Где расположена

Германия? С какими

странами граничит

ФРГ? Какова

площадь Германии? Сколько

жителей проживает

в стране? Из скольких

Федеральных земель

состоит

ФРГ?

Каковы

достопримечательности крупнейших

городов Германии?

После

завершения проекта

учащиеся смогут:

представить географическую

информацию о Германии,

страноведческую информацию

о Федеральных землях,

о достопримечательностях крупнейших

городов страны,

самостоятельно запрашивать

информацию по теме;

использовать приобретенные

знания и умения

в практической деятельности;

использовать программные

средства обработки
изображений, создания
презентаций, публикаций
для представления
результатов поисковой
и исследовательской деятельности;
использовать новую
лексику во фразах,
связанных

с

тематикой

данного проекта;
делать монологические
высказывания по теме
в объеме 8 -12 предложений.

План

проекта:

I этап – *подготовительный*.

Перед

началом реализации
проекта учитель
рассказывает о преимуществе
проектного обучения,
о теме проекта,
его целях
и задачах, о том,
что будут
делать в ходе
проекта, что
будут знать
ребята

в

завершение

проекта. Им выдаётся
буклет, который
вводит в курс
проекта.

Результатом

этого этапа
является создание
доброжелательной эмоциональной
атмосферы.

II этап - *начало*
проекта.

На завершающем
уроке предыдущей
темы учитель
даёт

опережающее

домашнее задание. Учитель
озвучивает тему
проекта,

показывает

физическую карту
мира, карту
Германии, известные
достопримечательности и даёт
задание подумать,
что ещё ребята
хотели бы узнать
о стране, если
бы им предстояла поездка
туда. Результатом

данного этапа

является

оценивание

ситуации на входе

в проект, создание

необходимой

эмоциональной

атмосферы.

III

этап - *развитие*

проекта.

Проект

рассчитан на тему «Wir

bereiten uns

auf eine

Deutschlandreise vor»,

которая длится 24 часа. Так

как объём

времени довольно

большой, то проекту

отводится 1 час

в неделю, при 3-х

учебных часах

в неделю. На первом

уроке, посвященном

проекту, проводится «мозговой

шторм», обсуждаются

вопросы, которые

интересны детям (домашнее

задание), происходит

проблемное изложение
материала

учителем.

Учитель

представляет стартовую
презентацию. Знакомит
со страноведческой информацией
о Германии, разбивает
ребят на рабочие
группы.

Для

оценивания на данном
этапе используется
стратегия выявления
потребностей учащихся.

На
второй неделе
проходит *проектировочный этап*, цель
которого - планирование
содержания проекта:
построение плана
действий

в

группах,

распределение заданий - ролей,
кто за какую
работу

отвечает.

Ребятам

предоставляются оценочные
листы по тем
видам деятельности,
которые им предстоит
сделать.

На третьей
и четвёртой неделе
проходит *практический* *этап*, *цель*

которого - получение
продукта, результата
проектной деятельности. Участники
проекта проводят
исследовательскую работу,
поиск и работу
в соответствии с заданием,
сбор и обработку
данных,

представляются

промежуточные результаты,
идёт их оформление. Учитель
рекомендует источники
информации, в том
числе и электронные,
консультирует по возникшим
вопросам, консультирует
ребят по написанию
вики-статьи. Ресурсы на этом
этапе: критерии
оценивания презентаций,
буклетов, вики –статьи.

На
пятой неделе
проходит *аналитический и контрольно коррекционный*
этап, *цель*

которых рефлексия
и коррекция наработанных
материалов. Происходит
сравнение планируемых
и реальных результатов,
промежуточное обсуждение
материалов проекта,
обобщается полученный
результат, делаются
выводы, идёт
анализ успехов
и ошибок, предлагаются
способы коррекции
ошибок. Учитель
представляет Шаблоны
бюллетеня, буклета,
презентации, вики-статьи. Здесь
учащиеся систематизируют
подобранный материал,
оформляют результаты
работы в различных
формах. На этом
этапе осуществляется
самооценивание и рефлексия (Лист
самооценки). Учитель

представляет Шаблоны
бюллетеня,

буклета,

презентации, вики-статьи. Учитель
проводит консультации,
беседы, индивидуально - групповую
рефлексию.

На шестой
неделе проходит *заключительный*
этап, цель
которого -защита
проекта. Группы
представляют результаты
своей работы,
задают вопросы. Во
время подведения
итогов происходит
оценивание

по

критериям

результативности выполненного
проекта, формулировка
общего вывода. После
межгруппового взаимодействия
представляется общий
результат - путеводитель
по Германии.

Внедряя
в практику работы
проектную методику, пришли к
выводу, что

если целенаправленно
и систематически использовать
ее в работе при

обучении иностранному
языку, то эффективность
будет очень
высокой. Например,
увеличивается скорость
чтения, улучшается
качество перевода

текста, работа
со словарем и другими
источниками. Совершенствуются

умения устной
и письменной речи,
расширяется кругозор
учащихся, развиваются
коммуникативные навыки. Каждый
ребенок учится
высказывать и отстаивать
свое мнение
и приводить убедительные
аргументы. Проектная
методика дает
большие возможности
для активной
устной практики,

помогает учащимся
в дальнейшей их учебе [30, С.33].

Нами
разработан комплекс упражнений
для
формирования лексического
навыка говорения
на этапе тренировки,
который должен обеспечить:

- подбор
необходимых упражнений,
соответствующих по характеру
того или
иного умения,
либо навыка;
- определение
необходимой последовательности
упражнений:

ведь

усвоение не бессистемно,
не беспорядочно, оно проходит какие-то последовательные
стадии и протекает
на основе определённых
методических принципов;

- расположение
материала и его
соотношение;
- систематичность
определённого материала
и определение упражнений;

- ВЗАИМОСВЯЗЬ

разных видов
речевой деятельности
между собой
и внутри себя,
т.е. взаимосвязь
упражнений в системе.

Цель

этапа тренировки – обеспечить
формирование навыка,
то есть, автоматического
узнавания нового
слова и его

соотнесение

со

значением

при дальнейшем
чтении. Тренировка
учащихся в усвоении
слов

реализуется

при помощи
упражнений, упрочивающих семантику новых
слов и словосочетаний,
образованных на основе
смысловой совместимости [63].

Все

лексические упражнения делятся
в соответствии с этим
на две категории,
направленные на:

1) запоминание
слова, его
семантики в единстве
с произносительной и грамматической
формой;

2) формирование
сочетаний слов смыслового
характера.

Упражнения
первой категории:

1) назвать
изображённые на картинке
предметы (см. Приложение 5);

2) выбрать
из ряда слов,
одно слово,
не соответствующее данной
теме (ситуации);

3) образовать
с выделенным словом
другие предложения
по образцу;

4) дополнить
предложения, подходящими
по смыслу словами;

5) употребить
в данном предложении

синоним

(антоним)

к

выделенному слову;

б) поставить
вопрос к высказыванию;

7) ответить
на вопрос, употребив
новое слово.

К
этим упражнениям
примыкают также упражнения «игры
в слова».

Например, игры
с элементами кроссворда
типа: кто
назовёт больше
слов на тему;
учитель даёт
дефиницию, учащиеся
должны назвать
слово; на доске
чертятся клетки,
число которых соответствует
количеству букв
в слове, затем
даётся объяснение.

Также же
для лучшего запоминания слов
можно

ИСПОЛЬЗОВАТЬ

рифмовки, считалки,
песни, содержащие
новые слова.

Вторую категорию тренировочных лексических упражнений

составляют упражнения в построении сочетаний. Сочетания выстраиваются по законам смысловой совместимости во взаимодействии с грамматическими нормами.

Например, соотнесите слова в двух колонках так, чтобы получились правильные сочетания.

- подберите из «разбросанных» слов сочетания;
- распространите предложения за счёт определений к выделенным существительным, дополнений к глаголам-сказуемым.

Слово усваивается благодаря ситуативной отнесённости и необходимости для высказывания своих мыслей, первичная тренировка после презентации

лексики осуществляется
за счёт упражнений.

Что
такое «упражнение»?

Во-первых,
упражнение имеет
всегда цель;
во-вторых, упражнение –это
не беспорядочное делание,
ему присуща
специальная организация;
в третьих, упражнение
всегда

направлено

на совершенствование способа выполнения действия. Для
этого

оно

должно предусматривать многократность повторения
действия. Одно
упражнение никогда
не даст конечного эффекта.
необходимость согласования упражнений [18, С.44].

Возникает

Упражнение всегда
направлено на формирование
какого-либо

навыка

или одного
из его качеств,
развивало какое-либо
умение, то есть,
оно

должно

быть адекватно. В нашей работе это будут упражнения на формированиелексического навыка на этапе тренировки.

Таким образом, одно и тоже упражнение в разных условиях может быть в разной степени адекватно формированию того или иного навыка, механизма.

О качествах, которыми должны обладать тренировочные упражнения,

писали Э.Стэк, Э.П.Шубин и другие [70, С.71].

Упражнения на формирование лексического навыка должны быть:

- 1) ситуативными;
- 2) иметь

коммуникативную задачу говорящего;

3) обеспечить
единство содержания
и формы при
направленности сознания
обучающегося на содержание и
цель высказывания;

4) обеспечить
безошибочность выполнения;

5) быть
экономичными во времени;

6) имитировать
в каждом из своих
элементов процесс
коммуникации.

Наиболее качественный
лексический навык
формируется в процессе выполнения условно-речевых
упражнений. Рассмотрим
комплекс условно речевых
упражнений для
формирования лексического
навыка говорения.

1. Имитативные
упражнения.

В них учащиеся
для выражения
определённого стимула
используют воспринятые
языковые формы,
не изменяя их. Эти

упражнения сопровождаются коммуникативной установкой. Примеры упражнений на имитацию:

- подтвердите

или возрадите;

- согласитесь

или опровергните;

- «глухой» телефон

и другие.

Пример,(2).

Wir lesen

und sagen,

ob wir der

gleichen Meinung

sind.

1.

Man

muss

sich

in

einer

fremden

Stadt

gut

orientieren

können.

Nicht

wahr?

2.

Man

muss

nach

dem

Weg

fragen	können.	Stimmt
das?		
3.		Man
muss	einen	Stadtplan
haben.	Das	hilft
bei		der
Orientierung. Oder?		
4.		Man
muss		über
die		Stadt,
ihre		Sehenswürdigkeiten
gut		informiert
sein.		

2. Подстановочные
упражнения.

В этих
упражнениях происходит
подстановка лексических
единиц в воспринятую
структуру. Причём
учащиеся подставляют
подсказываемые

ему

лексические единицы,
или составляет,
выбирая его
части из каждой

последующей колонки. Г. Пальмер, который
первым стал
использовать эти

упражнения в процессе
обучения, видел
их достоинство в том, что учащиеся,
оперируя готовыми частями предложений,
вольнo или
невольнo усваивают

структуру этих
предложений. Некоторые
методисты пишут,
что подстановочные
упражнения приближаются
к нормальной разговорной речи (Р.Ладо),
что с их помощью
можно выработать
навык оперирования

конкретным речевым
образцом (В.Л. Скалкин),
что даже
разовое их применение

даёт возможность
говорить больше,
чем обычно (Е. А. Хохлачёв) [61,с.173].

Но
на самом деле,
в подстановочных упражнениях
происходит не говорение,
а проговаривание. Учащимся
на уроке удаётся
сконструировать и проговорить
много предложений. Желательно
сопровождать подстановочные
упражнения какой-либо
речевой задачей.

Примеры
подстановочных упражнений:
- дополните (продолжите) высказывание;
- охарактеризуйте
предмет;
- назовите
ассоциации, возникающие
при упоминании
о

Пример
из учебника,
Wie fragt
man, wo sich
etwas befindet?
Entschuldigung,...

wo

ist	hier			ein
Lebensmittel-				
Bitte,	sage(n)	(Sie)	mir,....	wo
befindet sich		geschäft?		
Sag				
mal,...				gibt
es	hier			ein
Kaufhaus?				
				in der
Nähe				eine
Apotheke?				
				wo finde
ich				ein
Restaurant?				
				ein
Auskunftsbüro?				
Setzt				die
passende				Wörter
ein?				
In				einer

Grossstadt gibt	
es viele....	der
Verkehr	
Das sind.....	das
Auto,	Auf
den	Strassen
der	Grossstadte
konne wir	der
Bus,	der
Obus,	
einen stärken...sehen.	die
Strassenbahn,	
An	den
Haltestellen	warten
die	Menschen
auf	die
U-Bahn,	
ein....,	einen....,
eine....	die

Verkehrsmittel,
 Die Busse
 halten an dieser
 Haltestelle, der
 Obus die
 Haltestelle,
 halt an jener..... Vorsicht!
 Diese
 Menschen fahren
 ins Zentrum
 der Stadt stehenbleiben.
 mit.... und
 jene mit....
 Bei
 rotem Licht
 der Verkehrsampel
 sollen alle..
 Das
 gelbe Licht
 bedeutet...

3. Трансформационные
упражнения.

Они предполагают трансформацию воспринятой реплики в нужном для усвоения какой-либо формы направлении. Они непосредственно связаны с изменением грамматической формы слова, с формированием грамматического навыка. Выполнение этих упражнений создаёт основу для устно-речевого общения. Это, в основном, вопросно-ответные упражнения, проводимые в форме диалога-расспроса, управляемого диалога.

Пример,(2)

Wie
ist es richtig?

1.Nach	(die
Schule)		gehen
wir	zu	(das
Stadion), um zu trainieren. 2.Aus		

(das
 Fenster) unseres
 Klassenzimmers kann
 man den
 Sportplatz sehen. 3.Auf (der
 Sportplatz) turnen
 nach (die
 Stunden) viele
 Schüler aus (die
 Klassen 1 und 2). 4. Wir
 wissen von (unseren
 Turnlehrer) viele
 über (die
 Geschichte) der Olympischen
 Spiele.
 Arbeitet zu zweit. Antwortet
 nach dem

Muster.

Muster.

Wann

hat

man

das

erste

Auto gebaut?

Ich

weiss

(nicht)

genau,

wann

man

das

erste

Auto

gebaut

hat.

1)

Welche

Verkehrsmittel

gibt

es in Dresden?

2)

Wie

viele

Jugendliche

fahren

in

Deutschland

Autos?

3) Ist
München der
Verkehr stark?

4) Mit
Welchem Verkehrsmittel
kann man
zum Zentrum
der Stadt kommen?

4.Репродуктивные
упражнения.

Здесь говорящий полностью
самостоятельно воспроизводит
лексическую единицу
в нужной форме,
или фразу. Внимание
учащихся при
выполнении таких
упражнений направлено
на содержание и форму. В
качестве коммуникативной
установки может
быть: «Отгадайте», «Расспросите», «Ответьте
на вопросы». Сюда

также относятся
задания на восстановление
пропущенных слов
в тексте, вместо
которых

используются

картинки или
пиктограммы.

Пример:

Wir beantworten
die Fragen.

1.

Wie

kann der
Verkehr sein?

2.

Welche

Verkehrsmittel

gibt

es in einer Grossstadt?

3.

Womit

fahren

die

Menschen

in

einer

Grossstadt?

4.

Wo

warten

sie

auf

die Verkehrsmittel?

5. Worauf
warten sie
an einer Bushaltestelle?
6. Worauf
warten sie
an einer Obushaltestelle?
7. Worauf
warten sie
an einer Strassenbahnhaltestelle?
8. Wo
gehen sie über
die Strasse?
9. Sehen
sie zuerst
nach rechts
oder nach
links?
10. Bei
welchem Licht
bleiben sie

stehen?

Большое значение для формирования качеств лексического

НАВЫКА

имеют языковые упражнения.

Многие методисты утверждают, что эти упражнения составляют «фундамент устной речи».

Языковые упражнения основаны на принципе применения знания, то есть, они предполагают постоянное обращение к правилу, которое запомнили. При выполнении языковых упражнений перед

говорящим

СТОИТ

речевая, а не языковая, формальная задача.

Выполнение языковых упражнений связано

С

ЭТАПОМ

совершенствования лексического навыка и осуществление

на уроках, следующих
за первичной тренировкой. Языковые
упражнения,

которые

выполняются вне
контекста, могут
вызывать интерес
учащихся

через

использование игровых
приёмов (индивидуальных
и в парах) [47, С.162].

Запомнить формальные
признаки слова
позволяют такие
приёмы

как

кроссворды, чайнворды,
составление слов
из букв и слогов,
составление коротких
слов из более
длинного, поиск
обобщающего или
ключевого

слова

в цепочке слов,
создание нового
слова, путём
замены одной
буквы

в

данном

слове. Такие
письменные задания
имеют большое
значение для
развития лексических
навыков, так
как моторная
фиксация лексики
способствует укреплению
связей слов – речемоторных, зрительных,
слуховых - содействует
их лучшему запоминанию.

Разнообразные
игровые приёмы,
целью которых
является

упрочение

связи между образом
слова и его
значением. К их числу
относятся:

ДОМИНО,

карты, лото, разрезная
открытка. В основе
этих игр
лежит принцип
поиска пары,
например: слово-картинка,
слово-перевод,

слово-синоним

(антоним),

вопрос-ответ, загадка-отгадка,
цифра-слово; или
поиск триады:

три

ОСНОВНЫЕ

формы глагола,
три степени
сравнения прилагательных,
устойчивые словосочетания
и другие.

Также имеют
особое значение
языковые упражнения,
направленные на упрочение
ассоциативных связей,
конкретизацию

содержания

и

объёма

понятия, формирование
и совершенствование действия
по

сочетанию

НОВОГО

слова с другими. Сюда
относятся упражнения
на поиск общего
слова

ИЛИ

лишнего в цепочке
слов, поиск
предмета по заданным
признакам, на соотнесение,
составление предложений

из слов, по принципу «лего» и «снежный ком».

На среднем этапе актуальными становятся упражнения на «инвентаризацию» словарного запаса, предполагающие тематическую и словообразовательную группировку лексики.

Ассоциограмма является тоже одним из видов языковых упражнений, в основе которой лежит раскрытие основного понятия через ключевые слова.

Таким образом, целенаправленные и поэтапно выполняемые упражнения помогут в формировании качественного лексического навыка.

Все эти четыре вида условно-речевых упражнений даны в такой последовательности не случайно. Они представляют собой комплекс,

через который
должен пройти
лексический навык. Эта структура
зависит от этапа

обучения, возрастных
особенностей и др. Именно
такая последовательность

упражнений целесообразна:
комплекс начинается
с имитативных действий,

которые совершенствуют
восприятие, ведут
к приобретению чувства
формы. Но на среднем
этапе (7кл.) простую
имитацию можно
исключить. Чувство

формы развивается
дальше в подстановочных
действиях, где
ученик выделяет

форму знака
и наполняет её другим
содержанием, в результате этого образец

начинает осознаваться; при выполнении

трансформационных

упражнений

говорящий оперирует

уже не на образец,

а на приобретённое чувство

формы; в репродуктивных

действиях ученик

лишён уже

этой основы,

здесь больше

самостоятельности. «Систематичность упражнений, - писал

К.Д.Ушинский, - есть

первая и главнейшая

основа успеха» [62].

Важность

системы упражнений

в том, что

она

обеспечивает

организацию процесса усвоения

и организацию процесса

обучения.

Система должна

обеспечить:

1) подбор

необходимых упражнений,

соответствующих

по

характеру

того или

иного умения,

либо навыка;

2) определение
необходимой последовательности
упражнений:

ведь

усвоение не бессистемно,
не беспорядочно, оно проходит какие-то последовательные
стадии и протекает
на основе определённых
методических принципов;

3) расположение
материала и его
соотношение;

4) систематичность
определённого материала
и определение упражнений;

5) взаимосвязь
разных видов
речевой деятельности
между собой
и внутри себя,
т.е. взаимосвязь
упражнений в системе.

Главная
задача комплекса
упражнений на этапе
тренировки –обеспечить
усвоение до уровня
навыка, предупредить

ошибки,

соблюдать

нужную последовательность
упражнений, учитывая
особенности конкретного
материала.

Как уже
говорилось выше,
самые эффективные
упражнения

на

этапе

тренировки – это
условно – речевые
упражнения.

Мы предлагаем комплекс
условно – речевых
упражнений

на

этапе

тренировки по двум
темам в 7 классе. Это «Wie
ist der

Verkehr

in

einer

modernen

Grossstadt?

Wie

orientiert

man

sich

hier?»

«Auf

dem

Lande

gibt

es auch

viel Interessantes»

Комплекс

тренировочных

упражнений

по

теме

«Wie

ist

der

Verkehr

in

einer

modernen Grossstadt? Wie

orientiert man

sich hier?»

Основные

учебно – коммуникативные

задачи при

изучении лексики по

данной теме (3):

Расширить

словарь по теме «Город» и

учить использовать

его при

решении коммуникативных

задач: «выяснить,

как пройти,

проехать, каким

транспортом воспользоваться», «спросить,

как пройти

в аптеку, магазин
и т. д. в городе».

Для создания
у учащихся 7 класса
зрительного образа
очень

важно

и спользовать наглядность. Тема «Движение
в большом современном
городе. Транспортные
средства», требует
большого количества
наглядного материала,
т.к. учащиеся
в сельской местности
имеют

немного

представлений о некоторых
видах транспорта (например,
трамвай).

Поэтому,

при семантизации
лексики и для
формирования лексического
навыка наглядность
необходима.

Имитативные
упражнения.

Коммуникативная задача: «Bestätigt!»

Ist

das

eine

Haltestelle?

(eine

Bushaltestelle)

(eine

Obushaltestelle)

Warst

du an der Bushaltestelle?

(an

der Obushaltestelle)

Halten

Busse an Haltestellen?

Ich

warte

auf

der Haltestelle.

An

der

Haltestelle

warte

ich

auf

den

Bus.

An der
Haltestelle warte
ich auf
den Obus.
An
der Haltestelle
warte ich
auf das
Auto.
Ich steige
ein.
Ich
steige in den
Bus ein.
Ich
steige in den
Obus ein.
Ich
will in den
Bus einsteigen.

Ich

will

in

den

Obus einsteigen.

Steigst

du ein?

Steigen

Sie ein?

Willst

du einsteigen?

Wollen

Sie einsteigen?

Ich

steige aus.

Ich

steige

aus

dem

Bus

aus.

Ich

steige aus

dem

Obus

aus.

Ich

will aus

dem

Bus

aussteigen.

Ich

will

aus

dem Obus

aussteigen.

Steigst du aus?

Steigen

Sie aus?

Willst

du aussteigen?

Wollen

Sie aussteigen?

Ist

das

eine

Verkehrsampel?

(ein

Strassenübergang?)

(eine
Kreuzung?)
«Seid
ihr einverstanden?»
Steht
die Verkehrsampel
an der Kreuzung?
Regelt
die Verkehrsampel
den Verkehr?
Biegt
das Auto
links ein?
Biegen
die Autos
rechts ein?
Die
Menschen müssen
rechts einbiegen.
Die
busse müssen

links einbiegen.

Die

Menschen

überqueren

die

Strasse

am Strassenübergang.

Überquert

er

die

Strasse

am Strassenübergang?

das

Licht

das

rote Licht

das

gelbe Licht

das

grüne Licht

Was

bedeutet

das

rote Licht?

Bedeutet

das

rote

Licht «Vorsichtig?»

Ich

bleibe stehen.

Ich

bleibe

bei

rotem

Licht

stehen.

Ich

muss

bei

rotem

Licht stehenbleiben.

«Widersprecht»

Ist

das

eine

Bushaltestelle?

(Eine

Obushaltestelle)

(U-Bahnhaltestelle)

Halten

die

Autos

an Haltestellen?

Ich

steige ein.

Ich

steige

in

den

Bus ein.

Ich

steige in den

Obus ein.

Wir

steigen aus.

«Widersprecht»

In

die

Schule

gehe

ich

die

Strasse

entlang.

Ich

überquere

die

Strasse

bei

rotem

Licht.

Ich

biege

gewöhnlich

nach

links

ein.

Ich

bleibe

gewöhnlich

bei

grünem

Licht stehen.

Ich

muss bei

rotem Licht

gehen.

«Упражнение – эхо»,

но повторяют только

те учащиеся, для

которых эта

фраза подходит

по смыслу.

Коммуникативная задача: «Согласитесь,

если вы делаете

то же самое»

Ich

fahre

nach Hause

mit

dem

Bus. (повторяет только
тот, кто
ездит домой
на автобусе)

Ich

gehe

zu Fuss.

Ich fahre

mit dem

Auto.

Далее можно
предложить учащимся
высказывание по аналогии.

Коммуникативная
задача: «Скажите,
что так
обычно делают».

An

der

Haltestelle

warte

ich

auf

einen

Bus.

Ich

überquere

die

Strasse

bei

grünem

Licht.

Коммуникативная задача: «Сделайте замечание собеседнику»

Im

bus

soll

man

vorne

einsteigen.

Далее учащимся предлагаются дорожные знаки.

(знак «стоп») Hier

muss man

geradeaus fahren.

(Das

darf man

nicht.

Hier

muss

man

stoppen (halten).

(знак «движение вперед»)

Hier

muss

man

nach

links

einbiegen.

(Das

darf

man nicht. Hier

muss

man

nur

geradeaus

fahren).

Далее можно

предложить рисунки «Перекрёсток», «Светофор», «Свет
светофора».

«Interessiere

dich,

wo

er

(sie)

den

Bus warten?

-Worauf

wartet

er

an

einer

Bushaltestelle? (Obushaltestelle)?

-

Wo

er die Strasse überquert.

-

Bei

welchem

Licht

überquert

er die Strasse.

Затем
учащиеся по аналогии
задают вопросы
и отвечают на них.

Подстановочные
упражнения.

Упражнения с подстановочной
таблицей мы берём
из учебника:

«Vollendet

die Sätze»

1. An

der Haltestelle

warte ich

auf.....(einen Bus,

ein Auto).

2. Die

Busse halten

an.....(Haltestellen).

3. Man

muss vorn.....(aussteigen).

4. Man

muss hinten.....(einsteigen).

5. Man
muss am Strassenübergang
die Strasse..... (überqueren).
6. Hier
muss man nach
links(einbiegen).
7. Hier
muss man
nach rechts.....(einbiegen).
8. Bei
rotem Licht
muss man.....(stehen bleiben).
9. An
der Kreuzung
muss man(vorsichtig).
10. Die
Verkehrsampel.....(regelt) den
Verkehr.
.....
der Bus,

der		Obus,
das		Auto,
die		Haltestelle,
einsteigen,	aussteigen,	überqueren,
einbiegen,		stehenbleiben,
vorsichtig, regeln.		
«Erratet		
das Wort»		
Hier		
stehen		viele
Menschen.		
Hier		fahren
viele		Autos,
Busse,		Obusse,
Strassenbahnen.		
(Ученики спрашивают,		
задают вопросы. Пример,		
Ist das		
ein Weg?)		
Hier		
halten		Autos,

Busse, Obusse an.

Die

Menschen

steigen

ein.

Die

Menschen

steigen aus.

(die

Haltestelle)

Sie

steht

am Strassenübergang.

Sie

regelt

der Verkehr.

Bei

rotem

Licht

bleiben

die

Menschen stehen.

(die

Verkehrsampel)

Затем учащимся
предлагается задание

самим составить

загадку,

это

может быть

дано в качестве

домашнего задания.

На

этом этапе

учащимся предлагается

работа

с

подстановочной

таблицей, где

вместо пропусков

даны иллюстрации.

An (картинка «остановка») warten

die Menschen

auf (трамвай), (автобус), (троллейбус).

(светофор)

regelt

den Verkehr.

(красный

свет)

bleiben

die Menschen

stehen.

(автомобиль)

überquert

(перекрёсток)

und

fährt geradeaus.

Упражнения репродуктивного
характера.

Заучивание

наизусть и воспроизведение
рифмовок, считалок,
стихов, пословиц,
поговорок с изученной
лексикой;

Составление

*ситуативного высказывания
по аналогии.*

Du
willst in
die Bibliothek
gehen.

Wie fragst

du nach dem

Weg?

Entschuldigen wo ist

hier eine

Bibliothek?

Sie bitte, wo

finde ich eine

Apotheke?

in der

Nähe ein

Restaurant?

Gehe(n)

(Sie)

die

Strasse entlang.

Überquere(n)

Sie

die

Strasse

und biege(n) (Sie) links (rechts) ein.

Составление

диалога.

Du

willst ins

Theater gehen.

Wie

fragst

du

nach

dem Weg?

Auf

der

Strasse

steht

der

Verkehrspolizist.

Ich

Verkehrspolizist

Guten

Tag!

Guten

Tag!

Entschuldigen Sie

bitte,

Sie

können

zu

Fuss

gehen.

Gehen

Sie

wo

ist

hier ein

Theater?

die

Strasse

entlang

bis zum

Strassenübergang.

Danke

schön.

Auf

Wiedersehen.

Auf

Wiedersehen.

(Примеры

диалогов см. приложении 5).

Работа

по картинкам.

«Скажите, что
здесь изображено»

Ученикам
предлагаются картинки,
они определяют,
какое действие

изображено. Например,
Die Menschen
stehen an der
Haltestelle.

An der
Haltestelle warten
die Menschen
auf einen

Bus.

(далее предлагаются
изображения светофора,
цвета светофора;
люди входят
и выходят из автобуса (троллейбуса).

Карта
города.

(работа по карте)

Коммуникативная задача: «Erklärt
den Touristen
den Weg»

Hier

einige Strassengespräche.

Hans

ist

auf

dem Frankenplatz.

-

Entschuldigen

Sie

bitte,

wie

komme

ich

zum

Rathaus?

-

Du

gehst

geradeaus,

dann

biegst

nach

links

ein,

gehst

geradeaus

zum

Alter

Markt.

-

Vielen

Dank.

Auf

Wiedersehen!

- Bitte.

Irene

geht vom

Dom.

-

Entschuldigen

Sie

bitte,

wie

komme

ich

zum

Rathaus?

-

Ja,

das

ist

einfach.

Du

überquerst

den

Frankenplatz

und

dann

gehst du geradeaus.

-

Danke.

Auf

Wiedersehen.

-

Auf

Wiedersehen.

Также для
формирования качественного
лексического

НАВЫКА

применяются языковые
упражнения.

*Выберите
из ряда слов
то слово (слова),
которое выпадает
из логического ряда.*

1) entlanggehen,
springen, überqueren, ebiegen,
gehen;

2)

die

Verkehrsampel, der
Strassenübergang,

die

Schule,

die

Kreuzung;

3)

das

Auto,

die

Strassenbahn,

der

Hubschrauber,

der

Bus.

Запомнить формальные
признаки слова
позволяет приём
кроссворда.

По горизонтали:

вертикали:

1) трамвай

2) поезд

3) самолёт

4) ракета

5) лодка

По

1) вертолёт

2) машина

3) автобус

4) корабль

Hier

ein Kreuzworträtsel.

1)

Busse,

Obusse, Strassenbahnen
sind.....

2)

Hier

warten

die

Menschen

auf

die Busse.

3)

Hier

steht

das

Verkehrsmittel.

4)

Dort

kann

man

die Auskunft

bekommen.

5) Biegen

Sie um die ein.

6) Sie

hat drei

Lichter.

7) Das

gelbe Licht

bedeutet.....

Комплекс

упражнений

по

теме

«Auf

dem

Lande

gibt

es

auch

viel Interessantes».

Основные

учебно – коммуникативные

задачи:

1) учить

школьников самостоятельной

работе по семантизации
лексического материала
с опорой на контекст;

2) учить
лексической сочетаемости;

3) учить
толкованию некоторых
понятий по-немецки;

4) учить
догадываться о лексическом
значении слова
по словообразовательным элементам.

Одним
из объектов контроля
является усвоение
лексического материала (систематизация
лексического материала
по теме).

Лексика данной
темы учащимся
ближе, т.к. живя

в сельской местности,

они знакомы
и с сельскохозяйственной техникой
и с сельскохозяйственными работами. У
каждого дома
есть скот
и домашняя птица,

поэтому, в данной

теме специально
создавать и представлять
ситуации нет
необходимости.

Упражнения на имитацию
и подстановку:

1) соотнесение
картинок и слов;

На
доске написаны
слова на немецком
языке, нужно
подобрать к каждому
слову подходящую
картинку.

2) Bestätigt!

(работа
с картинками)

Das ist ein
Schwein, (ein
Pferd, ein
Schaf, ein
Huhn, ein
Hahn, ein
Rind).

Das ist
eine

Kuh.

(eine

Ziege,

eine

Gans,	eine
Ente)	
«Bestätigt	meinen
Gedanken.»	
(подтвердите	
МОЮ	
МЫСЛЬ ТЕ,	
У КОГО ДОМА	
ЕСТЬ ЭТИ	
ЖИВОТНЫЕ)	
Zu Hause	
habe ich	
zwei Schwene.	
Auf	
dem	Lande
treibt	die
Menschen Viehzucht.	
Sie	
pflügen den	
Boden.	
Sie	melken
Kühe.	
Sie	pflügen
für das	
Vieh.	

Die		Kinder
jäten		das
Beet.		
Die		Bauern
säen		das
Getreide.		
«Подтвердите мою		
мысль, если вы		
делаете то,		
о чём я говорю».		
ch		
pflege für		
das Geflügel.		
Ich		
füttere		die
Hühner.		
Ich		
pflege		für
die	Schafe	(Kühe,
Ziegen,		Enten,
Gänse).		

«Скажите, что
и вы об этом знаете»

Ich

weiss, dass (имя) die

Kuh milkt.

Ich

weiss,

dass

(имя)

die

Beete jätet.

Ich

weiss,

dass

(имя)

die

Hühner füttert.

«Скажите, что

обычно так

и поступают»

Im Sommer

jäten

wir

die Beete.

Im

Frühling

sät

man

das

Getreide.

Jeden

Tag

milkt

die

Mutter die

Kuh.

Jeden Tag

soll man

das Vieh

füttern.

Der Mähdrescher

drischt das

Getreide.

Der Traktor

pflügt den

Boden.

Die Sämaschine

sät das

Getreide.

«Widersprech
mir!»

Здесь идёт
работа с наглядностью,

работа по карточкам. Учитель

задаёт вопросы

учащимся, они строят
предложения – отрицания.

Например, Das

Mädchen füttert

nicht die

Hühner.

Das

Mädchen

füttert

das Pferd.

«Ответьте

на мой вопрос

и спросите меня

о том же»

Füttert (имя) die

Ente?

Ich

füttere

die Enten.

Füttern

Sie

die

Enten?

Ich füttere

auch die

Enten.

Учащимся предлагаются
вопросы со всеми

новыми словами (глаголами,
существительными)

Затем даётся
коммуникативная задача
для парной
работы.
«Спросите друг
у друга» (работа
в режиме «ученик-ученик»)
Arbeitet
zu zweit. Einer
stellt Fragen,
der andere
antwortet.

Учащимся предлагаются
сюжетные картинки. Каждая
пара

учащихся

работает по картинкам (один
ученик задаёт
вопрос, другой
отвечает). (картинки
в приложении)

Работа с иллюстративной
подстановочной таблицей,
одна из колонок
которой заменена
картинкой.
Die Frau
füttert (курица,

петух, гусь,

утка).

Das Mädchen

pfllegt (лошадь).

Die

Mutter milcht (корова).

Das

Vieh

–

das

sind (корова, коза, свинья).

Das

Geflügel

–

das

sind (петух, курица, утка, гусь).

Отгадывание

слов или

предметов.

«Угадайте, что

я задумала».

-Ich

male

jemand.

(-Ist das eine Kuh?)

-Nein.

(-Ist

das

Vieh

oder

das

Gflügel?)

-Das

ist

Geflügel.

(-Was

fresst

es?)

-Es

frisst

das Korn.

(-Ist

das

eine Gans?)

-Nein.

(-Ist

das

eine Ente?)

-Ja,

das ist

eine Ente.

Упражнения

на заучивание наизусть

стихов, рифмовок,

микротекстов с определённой

лексикой (см. Приложение 5).

Составление

и воспроизведение ситуативных

высказываний. Для формирования

качеств лексического
навыка большое
значение имеют языковые упражнения. Эти
упражнения могут
вызвать интерес
через игровые формы
работы.

Сюда можно
отнести кроссворды,
их можно предложить
учащимся составить
самим, используя
при этом
картинки или
дефиниции слов.

Senkrecht

1. Das

Huhn, der

Hahn, die

Gans,

die

Ente – sind.....

2.

Das

ist

ein

kleines

Tier.

Es

ist

schwarz

oder grau. Ruft: «Me-me».

3.	Das
Tier	kann
den	Boden
umgraben.	Seine
Nase	ist
wie	ein
Fünfkopekstück.	
Waagerecht	
2.	Das
sät	man
im Frühling.	
3.	Das
ist	ein
schönes Tier. Es	
frisst den	
Hafer.	
4. Im Frühling	
pflügt	man
den Boden.	
5.	Das
ist	ein

grosser

Vogel.

Sie

ist

weiss

oder

grau,

ruft laut.

7. Das

ist ein

Vogel.

Er

ist

bunt,

ruft

laut. Er ruft

früh am Morgen.

Кроссворд

с картинками из учебника

также предлагается

учащимся. (стр. 139, упр. 3)

Was

passt nicht

in die logische

Reihe?

Kreuze

an.

1)

Viehzucht

treiben,

mähen,

dreschen, malen;

2) jäten,
 pflügen, essen,
 säen;
 3) melken, füttern,
 schreiben, pflegen;
 4) züchten,
 die Ente, einbringen,
 das Gemüse,
 jäten, springen.

(Исключение
 изряда
 существительных)

1) das
 Schwein, das
 Schaf, das
 Pferd, die
 Gans;
 2) das
 Huhn, die
 Katze, die
 Ente, der

Hahn;	
3)	der
Traktor,	die
U-Bahn,	der
Pflug,	die
Sämaschine;	
4)	die
Gans,	die
Ente,	der
Bär,	der

Kuckuck.

Зачеркните названия
тех животных,
которым не подходят
следующие определения:

- травоядные: das

Schaf, die

Maus, das

Pferd, der

Fisch, die

Kuh, der

Hund;

-	летающие:	die
Katze,		die
Ente,		die
Kuh,		der
Hund,		der
Vogel,		das
Pferd;		
-	плавающие:	das
Schaf,		die
Ente,		der
Vogel,		die
Gans,		die
Ziege;		
-		имеющие
четыре		
ноги:		
der		Hund,
das		Schaf,
das		Pferd,

der Hahn, der Fisch.

Кто

быстрее вспомнит

названия животных

и птиц, которые

начинаются со следующих

букв:

H (das

Huhn, der

Hahn)

A (der

Affe)

S (das

Schaf, das

Schwein)

E (der

Esel, die

Ente)

H (der

Hahn, das

Huhn, der

Hund, der

Hase)

P (das

Pferd, der
Puma, der
Pelikan)

K (die

Kuh, die

Katze)

S (das

Schaf, das

Schwein)

«Найдите рифму»,
подставляя в стихи,
прочитанные учителем,
нужное слово,
обозначающее животных
или птиц,

а затем безошибочно

воспроизвести четверостишие.

Muh,

Muh,

So

ruft im Stall..... (die

Kuh).

Wir

geben

ihr

das Futter

Sie

gibt uns

Milch und (Butter)

Формирование

и совершенствование действия

по

сочетанию

НОВОГО

слова с другими,

имеют языковые

упражнения, направленные

на упрочение ассоциативных

связей.

Например,

учащиеся выбирают

какое-либо животное и

раскрывают через

ключевые слова

основное понятие. Это

поможет затем

составить самостоятельно

рассказ об этом

животном.

Ещё к игровым

приёмам относятся: «Лото» и «Домино».

«Лото». У

учащихся карточки

с рисунками, учитель

достаёт слово
на немецком языке,
учащиеся закрывают
картинки жетонами,
кто быстрее
закроет- выиграл.

Или наоборот,
у учащихся карточки
со словами, учитель
показывает картинки
с изображением животного (птицы),
ученики жетонами
закрывают слова
на немецком языке,
соответствующее картинке.

«Домино»: «Haustiere», «Vieh», «Wildtiere», «Geflügel» [73, С.121].

Dann

macht		kleine
Kärtchen		mit
den		name
der	Tiere.	Wir
können		damit
Domino	spielen.	Der
Schüler,		der

auf		seinem
Kärtchen	z.B.	eine
Ente		hat
gesagt:		«Ich
habe		auch
eine		Ente
und		noch
eine	Gans».	Der
Schüler,		der
sich		als
erster		von
seinen		Kärtchen

befreit, gewinnt. Spielt
in Gruppen

*Использование
технологии «Портфолио»*

Технология «Портфолио» – это
способ фиксирования,
накопления и оценивания
индивидуальных образовательных
результатов ученика

в определенный период
его обучения. Портфолио
позволяет учитывать
результаты в разнообразных
видах деятельности:
учебной, творческой,
социальной, коммуникативной. Портфолио
не что большее,
чем просто
папка ученических
работ; это – заранее
спланированная и специально
организованная индивидуальная
подборка материалов
и документов, которая
демонстрирует усилия,
динамику и достижения
ученика в различных
областях; поэтому,
конечную цель
учебного портфолио
многие авторы
видят в доказательстве
прогресса обучения по результатам учебной
деятельности [24, С.20].

Цель портфолио:

- смещение

акцента с недостатков

знаний и умений

учащихся, на конкретные

достижения по данной

теме, разделу,

предмету;

- интеграцию

количественной и качественной

оценок;

- доминирование

самооценки по отношению

к внешней оценке;

- создание

условий для

самостоятельной

учебно-познавательной

деятельности;

- формирование

способности к адекватной

самооценке учащихся

в ходе процесса

учения на основе

самоконтроля и самокоррекции.

Технология «Портфолио» помогает

решить следующие

педагогические задачи:

1) поддерживать
высокую учебную
мотивацию;

2) формировать
умение учиться – ставить
цели,

планировать

организовывать собственную
учебную деятельность:

- отслеживание
индивидуального прогресса
ученика;
- демонстрация способности
ученика применять
приобретённые знания и умения на практике;
- создание
целостной «картины» процесса
обучения и образовательных
результатов ученика.

3) поощрять
их активность и самостоятельность,
расширять возможности
обучения и самообучения;

4) развивать
навыки рефлексивной

и

оценочной

деятельности

учащихся, формировать
адекватную самооценку;

5) содействовать
персонализации образования;
определять количественные
и качественные индивидуальные
достижения;

6) создавать
предпосылки и возможности
для успешной
социализации выпускников.

В
зависимости от конкретных
целей обучения
выбирается *тип портфолио*:

- портфолио
документов;

- портфолио
достижений;

- рефлексивный
портфолио.

Кроме того,
возможны комбинированные
варианты, соответствующие
поставленной цели [25, С.33].

Для
придания портфолио
упорядоченности и удобства
при

пользовании

заинтересованными лицами:
учителями, родителями,

одноклассниками, администрацией
и др. портфолио
должен включать
три

обязательных

элемента:

1) сопроводительное
письмо владельца
портфолио с описанием
цели, предназначения
и краткого описания
данного документа;

2) содержание
портфолио с перечислением
его основных
элементов;

3) самоанализ
и прогноз или
план на будущее.

*Использование
инновационных методов
оценивания*

качества

*образования на уроках
иностранного языка.*

Опираясь
на вышеизложенные документы
и, используя

передовой

педагогический опыт,

мы начали внедрять

технологию

«Портфолио»

на

уроках немецкого языка. Поначалу

это носило

несистемный

характер:

заполнение предметных

листов в «Портфолио

ученика». Работа

проводилась как

форма подведения

итогов и рефлексия

в конце четверти. Видя

во многом формальный

и неосознанный подход

детей к этой

форме деятельности,

мы пришли к мысли

о создании «Портфолио

по немецкому языку»,

имея

ввиду

портфолио как

вид рефлексии. Технология

учебного

портфолио

позволяет в полной

мере применить

лично - ориентированный
подход в обучении.

Портфолио – способ
фиксирования, накопления
и оценки индивидуальных
достижений учащихся
за определенный период
его обучения [62]. Этот
способ ориентирован
на процесс самооценивания. Конечная
цель учебного
портфолио – свидетельство
прогресса обучения
по результатам, по приложенным
усилиям, а основной
смысл – «показать
все, на что
ты способен».

Портфолио рефлексивного
типа раскрывает
динамику

лично - ориентированного

развития учащегося,
помогает отследить
результативность его
деятельности как в количественном,
так и в качественном
плане. В эту
папку

собираются

все контрольные
и творческие работы. В
портфолио учащихся
входят: домашние
работы, результаты

проверочных и контрольных
работ, тестов,

результаты групповой
работы, в том
числе и черновики,
схемы; алгоритмы;

проекты; письменные
творческие работы;
фотографии, таблицы
и т. п., анкеты
и результаты их обработки;

читательские дневники,
грамоты, сертификаты
и другие свидетельства

определенных достижений
учащихся.

В процессе
работы над
созданием портфолио
у ребят формируются *общеучебные*
умения (систематизация,

обобщение, сравнение,
классификация и др.), *проектировочные*
умения (выбор
и формулирование целей,

определение результатов
деятельности, планирование), *организационные* (умение
вести деловые
записи, находить
необходимые данные
и т. д.). Особого
внимания требует
механизм оценки
портфолио, который

реализуется следующим
образом:

- оценивается
только процесс
и характер работ
над портфолио;

- оцениваются
по заданным критериям
только обязательные
рубрики портфолио;

- оцениваются
все рубрики,
общая оценка
выводится как
среднее арифметическое;

- оценивается
окончательный вариант
портфолио по заранее

определенным критериям;

- оценивается
не только сам
портфолио, но и качество
его презентации;

- портфолио
не оценивается, а учащийся
выбирает отдельные
части для
презентации на итоговом
занятии.

Критерии оценивания,
как правило, определяются совместно
с учащимися. Основной
закон инновационной
педагогической технологии
по созданию учебного портфолио – делай
по-своему,

исходя

из своих способностей,
интересов и личного
опыта, корректируй
сам себя.

Результаты данной
работы заносятся

в

«Лист

индивидуальных

достижений», который
имеется у каждого
ученика [54, С.153].

Таким образом,
портфолио является
современной эффективной
формой оценивания,
дополняет традиционны
контрольно-оценочные средства, направленные на проверку
репродуктивного уровня
усвоения

информации,

фактологических и алгоритмических
знаний и умений,
включая экзамены, может в перспективе
стать реальной
альтернативой традиционным
формам оценивания.

Практика
показывает, что
вместе учиться
не только легче
и интереснее, но и значительно
эффективнее. Обучению
придается

коммуникативная

направленность, смысл
которой заключается
в расширении общего
кругозора учащихся,

развитии их памяти,
мышления, интеллекта,
в создании атмосферы
непринужденности и эмоциональной
стабильности, сотрудничества
с учениками.

В связи
с этим изменяется
роль учителя,

который становится
партнером, сотрудником
ученика. В сотрудничестве,

сотворчестве актуализируются
все субъекты
образовательного процесса.

Большинство
детей учатся
с полной отдачей,
а разумная требовательность,
рабочая атмосфера,
благоприятные условия
для общения

вырабатывают у учащихся
устойчивую положительную
мотивацию к урокам

немецкого языка.

Необходимо создать

в классе такую
атмосферу сотрудничества,
толерантности и поддержки,
которая:

- помогает

детям ощутить
собственную значимость,
ценность, уникальность;

- позволяет

им действовать с максимально
возможной

степенью

свободы, способствует
укреплению дружбы,
уважению потребностей
и чувств других
детей;

- дает

возможность понимать
самих себя,
делиться с другими
своими идеями
и чувствами, а также
развивает способность
понимать других;

- создает

условия для
развития социальных
навыков в ходе
различных ролевых

игр.

Таким образом,
создавая на уроке
условия познания
и осмысления самого
себя через
средства иностранного
языка, необходимо добиваться активной
деятельности учащихся.

2.3 Анализ сформированности коммуникативной компетенции обучающихся на уроках немецкого языка

Данный параграф
диссертации посвящен
описанию,

анализу

основываясь
на методологии компетентностного
и деятельностного подходов,
выявлены педагогические
условия, при
которых коммуникативная компетенция обучающихся
будет сформирована
результативно
и именно обобщению результатов
по формированию коммуникативной компетенции

обучающихся. Для
оценки результативности
реализованных педагогических

условий, нами
в п.2.2 были
описаны комплекс
упражнений на формирование

коммуникативной компетенции. Полученные
данные были

интерпретированы как
частичное подтверждение
гипотезы. Для
полного ее подтверждения,
мы проведем сравнительно-сопоставительный
анализ полученных
данных на основе
результатов формирующего
этапа.

На контрольном этапе исследования были
получены результаты, изложенные далее.

*1. Мотивационно-ценностный
компонент коммуникативной компетенции обучающихся*

Распределение
учащихся по уровням
сформированности коммуникативной компетенции
(мотивационно-ценностный
критерий) на контрольном этапе
представлено графически

на рис. 6

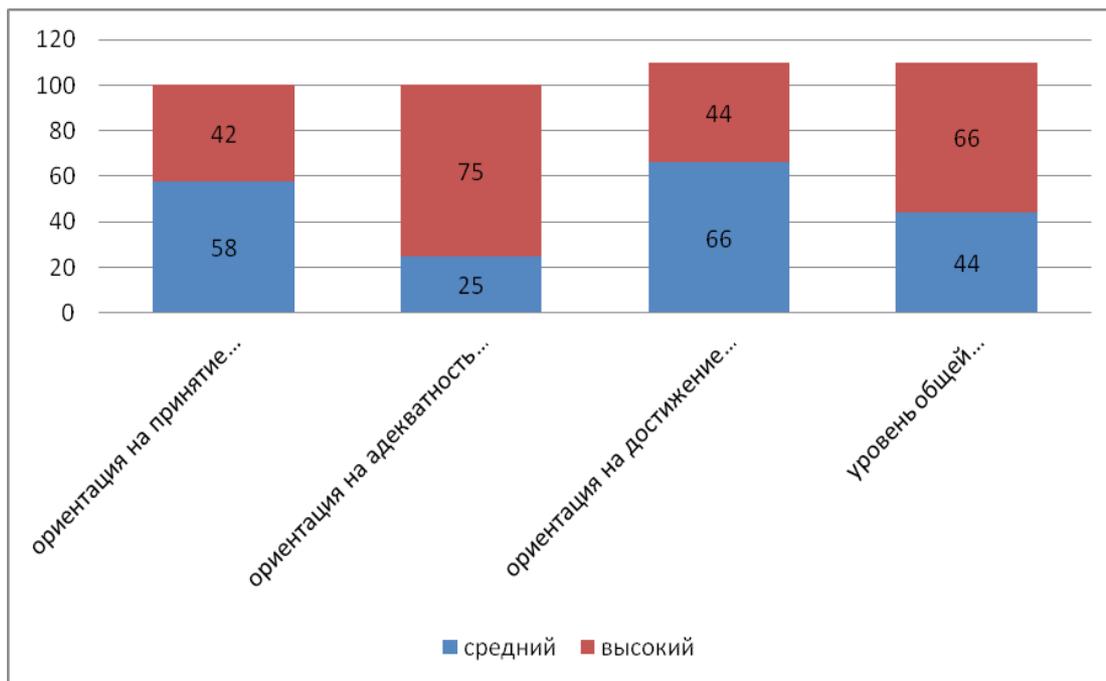


Рис.6. Распределение обучающихся по уровням сформированности коммуникативной компетенции (мотивационно-ценностный критерий) на контрольном этапе

Очевидно, что выявлена положительная динамика изменения высокого уровня мотивационно-ценностного критерия коммуникативной компетенции. Значительные изменения зафиксированы по шкале «ориентация на адекватность восприятия и понимания партнера», также заметно вырос показатель «общая

гармоничность коммуникативных ориентаций» – на 33% и 24% соответственно. Математическая обработка полученных данных по указанным шкалам подтвердила значимость различий анализируемых показателей. Эта ситуация подтверждает результативность пед.технологии, в процессе реализации которого мы актуализировали ценностное отношение обучающихся подготовки к процессу общения, в том числе межкультурного.

Показатели сформированности уровня

мотивационно-ценностного

компонента коммуникативной компетенции продемонстрированы на рис. 7

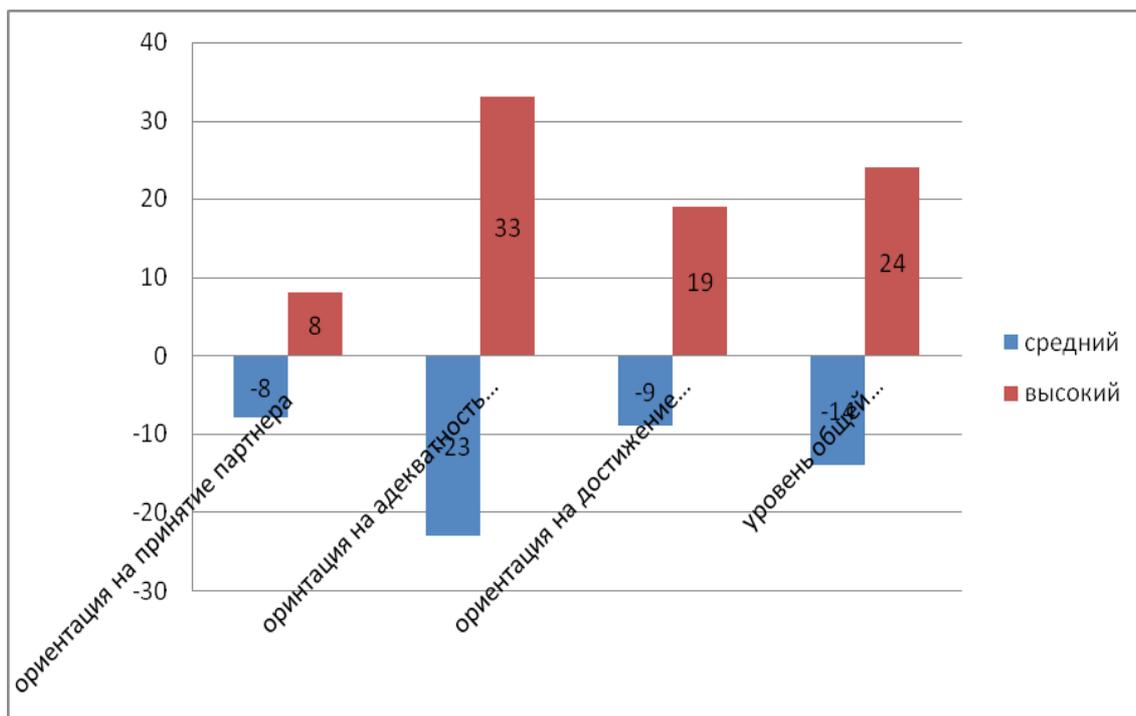


Рис.7. Динамика

сформированности коммуникативной компетенции (мотивационно-ценностный критерий) на контрольном этапе

Внедрение и реализация комплекса педагогических мероприятий ознакомительного, рекомендательного характера с использованием проектных, игровых технологий способствовали повышению уровня мотивации по достижению гармоничности коммуникативных ориентаций.

2. Когнитивный компонент коммуникативной компетенции обучающихся

На

контрольном срезе
была проведена диагностика с
использованием методики,
разработанной в научно-исследовательском
центре «Еврошкола» в
интерпретации Е. Н. Солововой в 8 классе.

Получены такие
результаты, которые продемонстрированы
на рис. 9

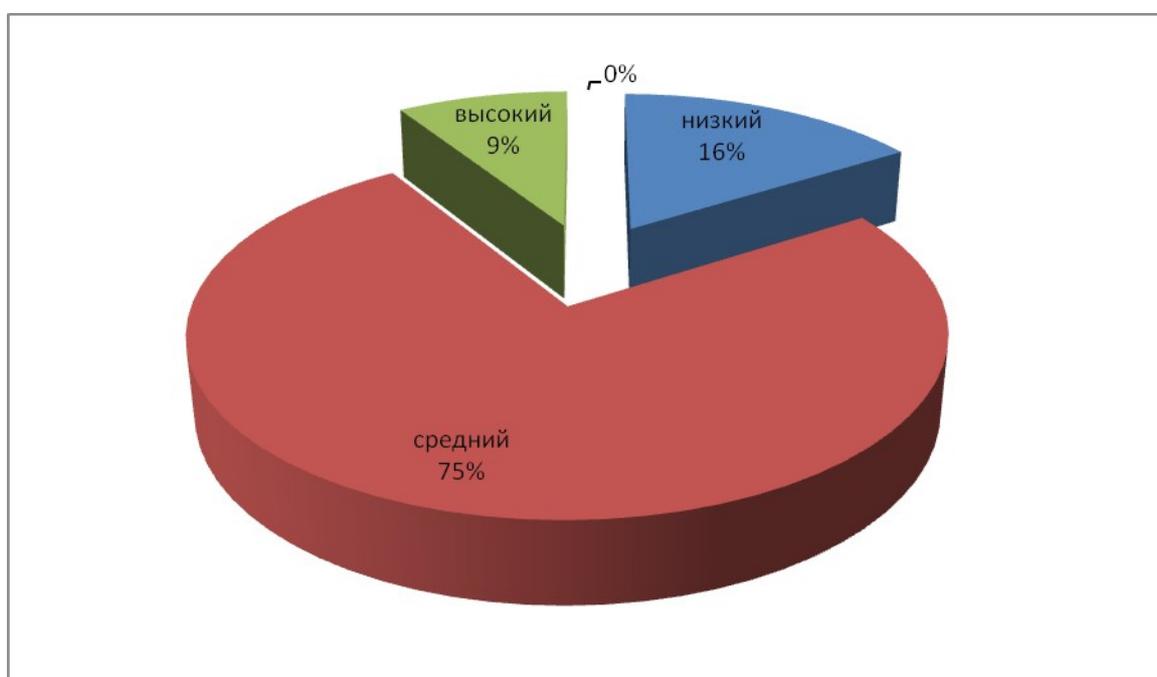


Рис.8. Результаты контрольного среза сформированности

коммуникативной компетенции обучающихся

По
результатам констатирующего
и контрольного срезов можно
сделать качественный
и количественный анализ
уровня развития
коммуникативных умений

школьников, который представлен
графически на рис. 9

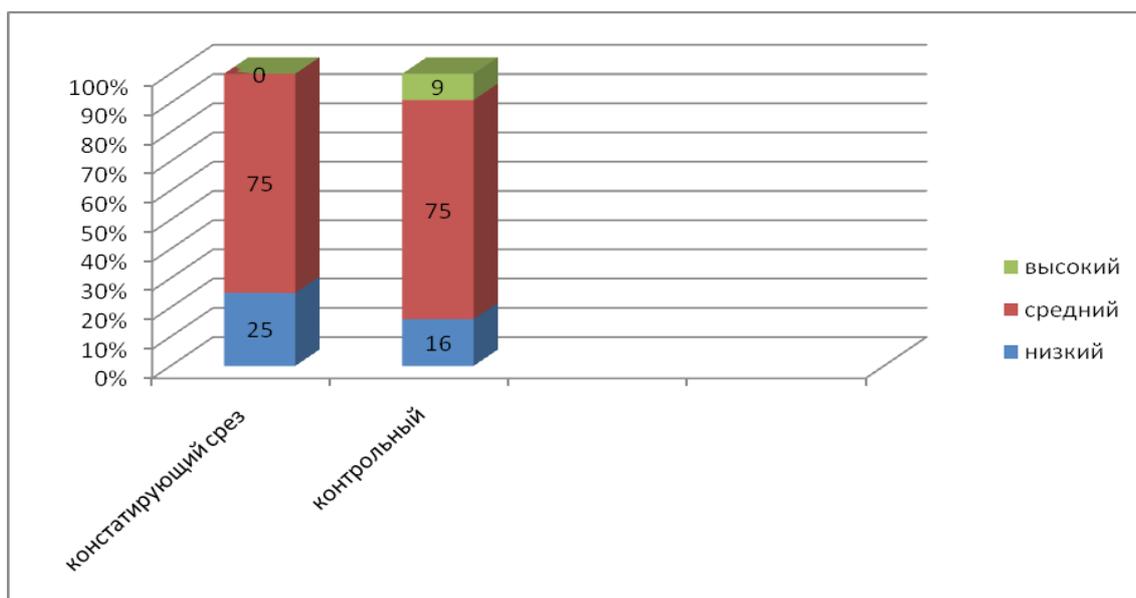


Рис.9. Динамика
сформированности коммуникативной компетенции обучающихся

Анализируя
общую динамику
изменения уровня владения
коммуникативной компетенцией,
следует отметить
факт
возрастания уровня
данной компетенции. Полученные
результаты исследования коммуникативной
компетенции показали
уменьшение на 8% количества обучающихся с
низким уровнем
за счет повышения
высокого на 9% уровней.

*3. Деятельностный
компонент коммуникативной компетенции*

Распределение обучающихся по уровням сформированности коммуникативной компетенции (деятельностный критерий) на контрольном этапе

Л. Михельсона представлено на рис.10

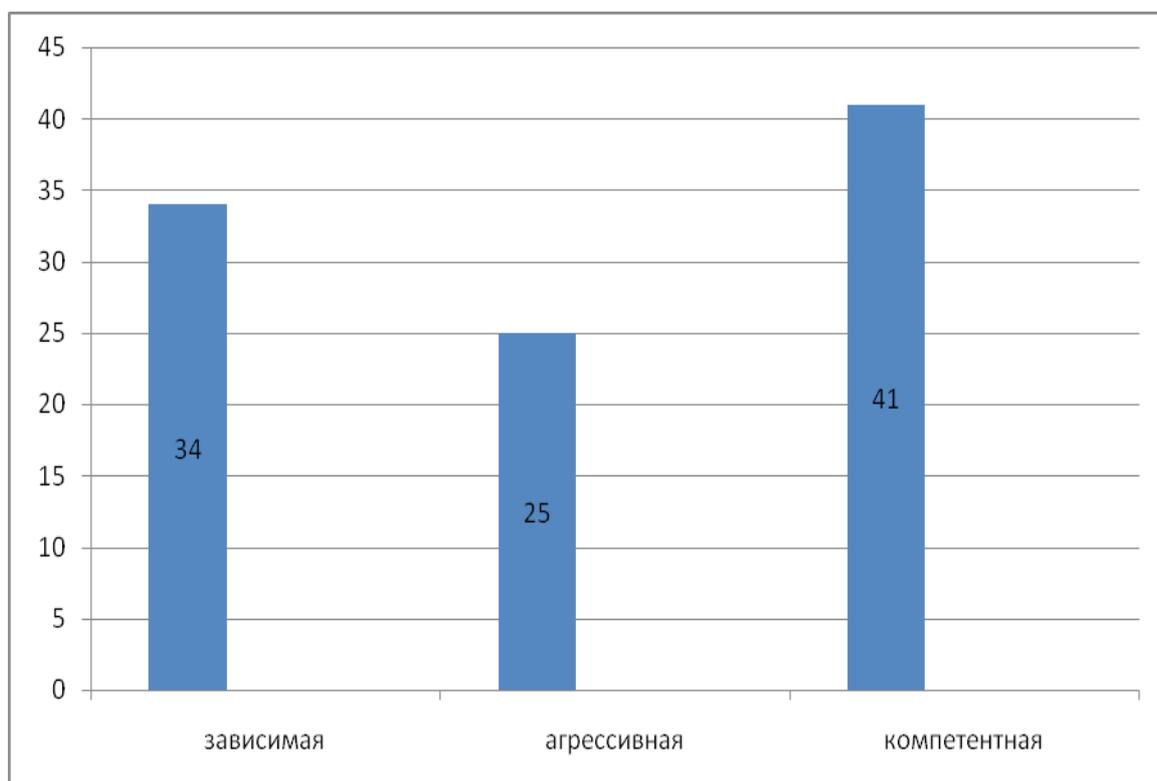


Рис. 10. Распределение обучающихся по уровням сформированности коммуникативной компетенции (деятельностный критерий) на контрольном этапе

Сравнительный анализ показателей констатирующего и контрольного срезов выявил положительную динамику изменений. Отметим положительную динамику компетентной

позиции на 14% и
снижением агрессивной

и

зависимой позиций

на 7 %, чего не было

выявлено

во

время

констатирующего среза,

продемонстрируем графически

на рис.11

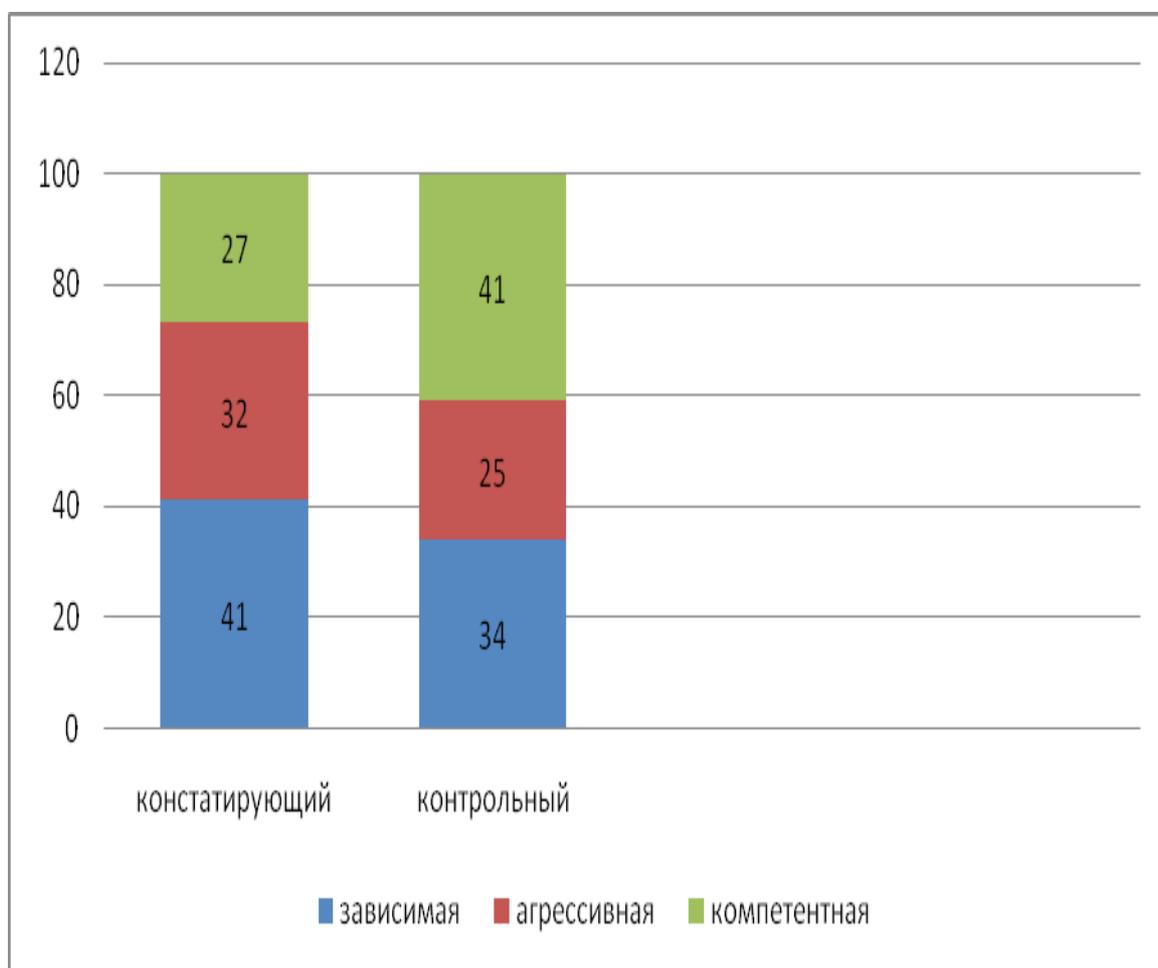


Рис.11. Динамика сформированности коммуникативной компетенции (деятельностный критерий – стили взаимодействия) на контрольном этапе

Таким образом, за счет вовлечения обучающихся в коммуникативную среду посредством активных педагогических технологий, внедрения и реализации методов проектов, выстраивание коммуникативного

взаимодействия позволило обучающимся на более высоком уровне овладеть

способами решения коммуникативных задач и выработать готовность

включиться в коммуникативную деятельность в качестве субъекта, стремящегося к реализации коммуникативного плана, т.е. способствовало

формированию деятельностного компонента коммуникативной компетенции.

4. Рефлексивно-оценочный компонент коммуникативной компетенции

Распределение обучающихся по уровням

сформированности коммуникативной компетенции (рефлексивно-оценочный критерий) на контрольном этапе представлено графически на рис. 12

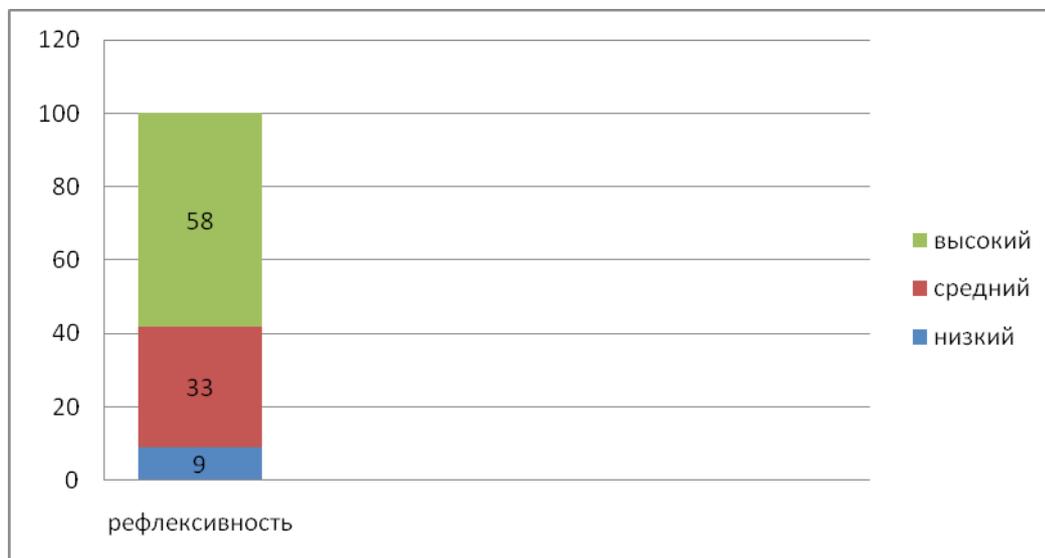


Рис.12. Распределение обучающихся по уровням сформированности коммуникативной компетенции (рефлексивно-оценочный критерий) на контрольном этапе

По результатам констатирующего и контрольного срезов на рисунке 14 наблюдается повышение показателя на 32 %, за счет снижения низкого уровня.

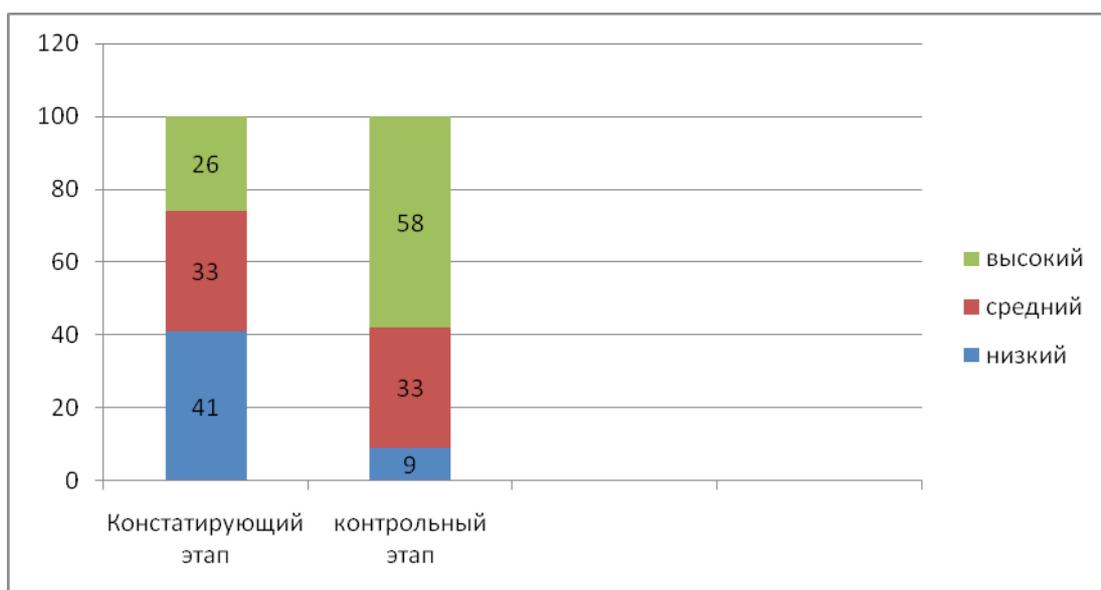


Рис.13. Динамика

сформированности коммуникативной компетенции (рефлексивно-оценочный критерий) на контрольном этапе

Необходимо отметить, что при реализации педагогического условия,

заключавшегося в сопровождении нахождения обучающихся в коммуникативной среде, учитель осуществлял мониторинг наступления

стадии «рефлексивной речи», которая характеризуется саморегулируемым выбором содержания и способов организации опыта в соответствии со смыслами и целями личности. По мере вхождения

в данную стадию перед

ними ставились
такие задачи,
как оценивание проектов других одноклассников,
выполнение роли
экспертов на устных
докладах и презентациях,
где необходимо
было не только
оценить

коммуникативное

творчество одноклассников, но и дать
рекомендации их деятельности. Обучающиеся сами
выбирали понравившиеся
им проекты и темы
для оценки. Данная
деятельность способствовала рефлексии
и самооценке собственных
коммуникативных возможностей,
способностей, умений.

Таким
образом, наметилась
тенденция к повышению
уровня

развития

коммуникативных умений обучающихся. Созданная
и реализуемая

система

работы с учащимися

по организации учебной деятельности можно
считать эффективной,
так как
довольно успешно
проходит

формирование

коммуникативных компетенций
школьников.

Наибольшее влияние
разработанная методика
имеет на операциональный
и языковой компоненты. Скорее
всего, такая
ситуация обусловлена тем,
что наибольшего
эффекта позволяет
достичь

именно

специальная организация обучения
языку с применением
соответствующих упражнений.

Для
того, чтобы
достичь определенного
уровня знаний,
умений, навыков
и уровня владения
иностранным языком,
требуется

специально

организованная, целенаправленная деятельность,

иначе получить
значимые результаты будет
крайне
сложно, а иногда,
вероятно, и вообще
невозможно. Анализ
системы собственной
деятельности свидетельствует
о том, что
результатом данной
работы стало
повышение мотивации
учения, произошли
положительные личностные
изменения - обучающиеся
стали более
активными, открытыми,
более свободными
в общении, повысилась
активная познавательная
деятельность.

Вывод по II главе

Поисково - исследовательская работа организовывалась
в соответствии с гипотезой
и задачами исследования
и заключалась в проверке

результативности модели формирования коммуникативной компетенции обучающихся.

Педагогические измерения сформированности компонент коммуникативной компетенции обучающихся проводились в соответствии с охарактеризованными критериями при реализации данных педагогических условий посредством разработанного инструментария (методики измерения, комплекс упражнений, языковой портфолио, метод проектов).

В

диагностике

подобраны методики для определения уровня каждого компонента компетентности: мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного и рефлексивно-оценочного. Разработанный инструментарий

использовался

на всех этапах исследовательской работы требующих количественной и качественной оценки результатов.

Итоги

констатирующего этапа
подтвердили предположение
о недостаточном уровне
сформированности коммуникативной компетенции

обучающихся,
что обосновало необходимость использования
модели, способствующей формированию коммуникативной
компетенции в формирующем
этапе исследования.

В

ходе формирующего
эксперимента были
реализованы педагогические
условия для
формирования коммуникативной компетенции

обучающихся.

Проведенный

анализ данных, полученных
в ходе формирующего этапа,
и их сопоставление позволило
сделать следующие
выводы:

– на всех

этапах формирующего
поисково – исследовательской работы наблюдается
рост обучающихся, имеющих
более высокий

уровень компонент коммуникативной
компетенции наблюдается
по мотивационно ценностному компоненту
и частично когнитивному
компоненту,

но

менее

значительного характера;

– отмечена

интенсивность положительных изменений
по когнитивному и деятельностному
компонентам коммуникативной компетенции,
что

связано

с обогащением содержания
образования и внедрением
в образовательный процесс
лично-ориентированных деятельностных
технологий (творческо-исследовательские
проекты, портфолио,
комплекс упражнений).

Таким
образом, теоретический
анализ и эмпирические
исследования, осуществляемые
согласно поставленной
цели и в ходе
решения

задач

исследования, подтверждают
выдвинутую гипотезу.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В
современном обществе
возрастает роль
коммуникации,

которая

становится действенным

средством и организующей
силой, значимой
для всех
сфер жизнедеятельности
человека. Именно
поэтому необходимо
уделять особое
внимание формированию коммуникативной
компетенции обучающихся.

В отечественной
методике отсутствуют
четкие и эффективные
методы формирования
коммуникативной компетенции,
отсутствует

методика

обучения изучаемого
языка.

Решение проблемы
формирования коммуникативной компетенции в

процессе обучения
иностранному языку
связано с конкретизацией
научного понятия «коммуникативная компетенция учащихся»..

Коммуникативная компетенция обучающихся
основной

ШКОЛЫ—ЭТО

динамическое интегративное
значимое личностное

качество,

позволяющее

осуществлять продуктивное
межкультурное взаимодействие

при

решении

коммуникативных задач
и полноценно общаться
на иностранном языке
в разнообразных ситуациях во
всех видах
речевой

деятельности(аудирование,

чтение, письмо,
говорение) и включающее
компоненты: мотивационно ценностный,
когнитивный, деятельностный,
рефлексивно-оценочный.

Исследование, проведенное
по проблеме формирования коммуникативной
компетенции соответственно
поставленной цели,
гипотезе, объекту
и предмету, позволило
решить выдвинутые
задачи

и

получить

следующие результаты
и выводы.

Деятельностный и интегративный
характер коммуникативной компетенции обучающихся

позволил определить
и содержательно наполнить
ее структурные компоненты: *мотивационно-ценностный* (проявлением
интереса и потребности
к общению, проявлением
ориентации на принятие
партнера, понимание
мотива партнера,
понимание многообразия
ценностей и различий,
форм современной
культуры, средств
и способов коммуникаций); *когнитивный* (знание
лингвистического кода
языка, знания
социолингвистического, социокультурного
характера для
решения коммуникативных
задач, лексико – грамматическое
знание); *деятельностный* (анализ и оценка
профессиональной коммуникативной
ситуации, осуществление
постановки цели
общения, выбор
коммуникативных стратегий)

и выстраивание коммуникативных
тактик, владение
способами решения
коммуникативных задач,
включение в коммуникативную
деятельность в качестве
субъекта,

реализующего

коммуникативный план,
обогащение коммуникативного
опыта.); *рефлексивно-оценочный* (анализа оценки
эффективности

собственного

коммуникативного акта
на основе рефлексии
достигнутых

коммуникативных

целей и осмыслением
путей своего
совершенствования в коммуникации).

Теоретическое
обоснование, психолого-педагогических
условий

нашло

своё практическое
подтверждение при
формировании коммуникативной
компетенции учащихся
в процессе обучения
иностранному языку:

1)

построение

педагогического процесса на основе

синтеза деятельностного, личностно - ориентированного и

компетентностного,

системного подходов;

2) осуществление

педагогической поддержки,

направленной на развитие

у школьников готовности

к коммуникативно-речевому развитию

и формирование мотивационно-ценностного

отношения к коммуникативной

деятельности на иностранном

языке – связывается

с изменением роли

учителя как

равноправного партнера,

фасилитатора и соучастника

педагогического процесса;

3) необходимость

учёта учителем

данных констатирующего

среза и опора

на имеющийся уровень

развития у учащихся

мотивационно ценностного, когнитивного,

деятельностного и рефлексивно-оценочного

компонентов коммуникативно-речевого
развития в процессе
обучения

через

проведение формирующего
и контрольного срезов;

4) усиления

коммуникативного компонента

в содержании

и

методах

обучения иностранному

языку и потребовало

осуществления

определенных

организационно-педагогических мероприятий,

обеспечивающих

перевод

школьников в позицию

активных субъектов

иноязычного общения;

5) создание

и использование педагогического

инструментария

для

мониторинга и измерения

уровня коммуникативно-речевого

развития обучающихся.

В

ходе данного

исследования была

разработана модель
формирования коммуникативной компетенции обучающихся. Апробация
разработанной модели
блоков по созданию
и оптимизации психолого-педагогических

условий формирования коммуникативной
компетенции в процессе
обучения иностранному
языку показала
её высокую эффективность. Подтверждено,

что реализация
данной модели
способствует сознательному
овладению коммуникативными
навыками и умением
осуществлять адекватный
выбор коммуникативных
средств, соответствующих
решению проблемы

взаимодействия, и сочетается
с преодолением стереотипов
в общении с окружающими
людьми в различных
социальных ситуациях. Результаты исследовательской работы
свидетельствуют о положительной
динамике в уровнях
развития коммуникативной компетенции и
всех индивидуально-психологических

свидетельствует о низкой эффективности традиционных методик формирования коммуникативной компетенции.

Формирование коммуникативной компетенции обучающихся предполагает качественное положительное изменение уровня

выраженности компонентов данной компетенции, в связи с чем выделены критерии (мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный,

рефлексивно-оценочный) и охарактеризованы уровни сформированности коммуникативной компетенции: низкий (репродуктивный), средний (продуктивный), высокий (творческий).

Эффективность влияния предложенной модели на процесс

формирования коммуникативной компетенции и результативность обучения

иностранному языку достоверно доказана, а авторская методика может использоваться

в образовательной практике
в школах.

Проведенное нами
исследование вносит
определённый вклад
в разработку проблемы
формирования коммуникативной компетенции учащихся,
но не исчерпывает всех
её аспектов.

Перспективными

направлениями дальнейших
научных исследований
могут стать:
дальнейшая разработка
новых методов,
технологий, условий
формирования коммуникативной компетенции с
ориентацией на различные
возрастные группы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская, К.А. Личностный
аспект проблемы
общения [Текст] / К.А. Абульханова-Славская // Проблема
общения в психологии/ под
ред. Б.Ф. Ломова. – М.: Академия, 1981. – С. 218 – 241.
- 2 Аляев,
Ю. Интерактивное обучение - диалог
педагога с учащимися [Текст] / Ю.Аляев // Народное
образование. – 2014. – №6. – С.198 - 205.
- 3 Андреев
В.И. Педагогика [Текст]:
учебный курс
для творческого
саморазвития. / В.И.Андреев. – Казань:
Центр инновационных
технологий, 2000. – с. 124.
- 4 Андреева,
Г.М. Социальная
психология [Текст] / Г.М. Андреева. – М.:
Аспект Пресс, 2009. – 376 с.
- 5 Бастрикова,
Е.М. Коммуникативная
компетенция как
лингводидактический феномен: (к постановке проблемы)
[Текст] / Е.М.Бастрикова //Русская и сопоставительная
филология: Лингвокультурологический

аспект: сб. науч. ст./ Казан. гос. ун-т. Филол. фак-т.; под ред.Н.В.Симошеной;
В 2-х ч. Ч 2- Казань:
Казан.гос. ун-т, 2004.- 348 с.

6 Борытко,
Н.М. В пространстве
воспитательной деятельности

[Текст] / Н.М.Борытко. – Волгоград:
Перемена, 2001. – 181 с.

7 Бывшева,
М. В. Педагогическое сопровождение
детей старшего дошкольного возраста
в процессе социального
познания

[Текст]: дис. канд. пед. наук: 13.00.07 / М.В.Бывшева
– Екатеринбург, 2009. – 167 с.

8 Булыгина,
Л.Н. Формирование коммуникативной
компетенции учащихся
основной школы:
учеб.-метод. пособие /Л.Н. Булыгина. – Н.Тагил:
НТФ ИРРО, 2008. - 44 с.

9 Булыгина,
Л. Н. Модель формирования
коммуникативных компетенций
подростков в инновационной
образовательной среде

ОУ

[Текст] / Л.Н. Бульгина // Формирование социально-личностных компетенций субъектов образовательного процесса

в условиях современной

социокультурной среды (региональный аспект): материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием.

–

Тюмень:

ТГУ, 2012.- С. 110-113.

10. Выготский,

Л.С. Развитие

высших психических

функций. [Текст] / Л.С.Выготский. – М.:

АПН

РСФСР, 1960. – 55 с.

11. Вятютнев,

М. Н. Коммуникативная направленность

обучения русскому

языку в зарубежных

школах [Текст]/ М. Н. Вятютнев // Русский

язык за рубежом. –1977. – № 6. – С. 38–45.

12. Виноградов,

Р.И. Диалоговое

обучение и развитие

коммуникации / Р.И. Виноградов // Вестник
высшей школы. – 2009. – №12. – 33 с.

13. Ганин,

Е.А. Педагогические

условия использования

современных информационных

и коммуникационных технологий

для самообразования

будущих учителей [Электронный ресурс] // Педагогика. 2016

<http://www.ito.su/VII/VII-0-1673.html> (дата обращения 02.09.2016)

14. Гальскова,

Н.Д. Теория

обучения иностранным

языкам. Лингводидактика

и методика [Текст]: учеб. пособие

для студ. лингв,

ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова,

Н.И.

Гез.

–

М.:

Академия, 2006. – 336 с.

15. Горшкова,

В. В. Культура диалога

как цель

и ценность образования [Текст] / В.В. Горшкова // Педагогика. – 2012. – № 9.

– С. 75-81.

16. Гейхман,

Л.К. Интерактивное

обучение общению

компетентности [Текст]: автореф. ... д-ра

пед. наук: 13.00.01 / Л.К. Гейхман

– Екатеринбург, 2003. – 22 с.

17. Долгова,

В.И. Эмпатия

и коммуникативная компетенция [Текст] / В.И.Долгова,

.Е.В

Мельник.

–

Челябинск:

«АТОКСО», 2007. – 253 с.

18. Дегтярева

К. В. Приемы развития

диалогической речи [Текст] /

К. Дегтярева // Педагогика. – 2015. –

№ 4. – С. 44-45. .

19. Емельянов

Ю.Н. Активное

социально-психологическое обучение [Текст] / Ю.Н. Емельянов. – Л.:

Ленингр. Ун-та, 1985. – 166 с.

20. Европейская

система уровней

владения иностранным языком

[Электронный

ресурс] / - Режим доступа: http://lang.mipt.ru/articles_european (дата

обращения: 20.09.2016)

21. Жуков,

Ю.М. Диагностика

и развитие компетентности

в общении [Текст]: практическое

пособие / Ю.М. Жуков,

Л.А. Петровская,
П.В. Растянников. – М.:

МГУ, 1991. – 96 с.

22 Зверева,

М.В. О понятии «дидактические условия» [Текст] / М.В. Зверева // Новые исследования в педагогических науках. - М.:

Педагогика.-1987. - №1. - С. 29-32.

23 Зотова,

И.Н. Психолого-педагогическая поддержка развития коммуникативной компетенции студентов технического вуза [Текст]: автореф. дис.. канд. пси-хол. наук: 19.00.07 / И.Н.Зотова . – Ставрополь, 2006. – 22 с.

24 Зачесова,

И.А. Взаимопонимание собеседников и его роль в развитии

учебного диалога [Текст] / И.А. Зачесова // Педагогическое образование и наука. – 2013. – № 1. – С. 19-23.

25 Зеер,

Э.Ф. Психолого-дидактические контуры качества профессионального образования [Текст] / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2002. – № 2 (14). – С.30–37.

ж Зимняя,
И.А. Личностная
и деятельность направленность

компетентностей как
результат современного
образования [Текст]/ И.А. Зимняя// Педагогическое
образование и наука.-2011.-№2 . - С.11-13.

27. Зимняя, И.А. Компетентность
и проблемы ее формирования
в системе непрерывного
образования (школа – вуз – послевузовское
образование) [Текст]: материалы 16 науч.-метод. конф. «Актуальные
проблемы качества

образования и пути
их решения». – М.:
Исследовательский центр
проблем качества
подготовки специалистов, 2006. – 130 с.

ж Зубанова, Л.Б. Сущность
общения и возможность
формирования его
потенциала [Текст] / Л.Б. Зубанова // Педагогическое
образование и наука. – 2015. – №2. – С.53-57.

29. Ипполитова,

Н.В. Теория
и практика подготовки
будущих учителей
к

патриотическому воспитанию
учащихся [Текст]: дис. ...д-ра пед. наук:
13.00.08 /

Н.В.Ипполитова
. – Челябинск, 2000. – 383 с.

30 Кашапова,
А.Р. Использование
проектной технологии
для формирования
коммуникативной компетенции
обучающихся на уроках

немецкого языка [Текст] /А.Р.Кашапова// Современный
учитель: личность и профессиональная

деятельность: тез. межд. научн.-практ. конф..-
М, 2017г.- С. 33-38

31 Карпова,
Н. Л. Формирование диалогического
общения на уроках
в школе [Текст] / Н.Л. Карпова // Народное
образование. – 2014. – №1. – С. 109-118.

32 Кобзева
Н. А. Коммуникативная компетенция
как базисная
категория современной
теории и практики
обучения иностранному
языку // Молодой

ученый. — 2011. — №3. Т.2. — С. 118-121.

- 33 Коновалова,
Л. В. Коммуникативная компетенция
подростков [Текст] / Л.В. Коновалова // Мир
психологии. – 2013. – №4. – С. 77-80.
- 34 Концепция
модернизации российского
образования на период
до 2020
года от 29 декабря 2014г. №2765-р [Электронный ресурс]. - Режим
доступа: <http://rpp.nashaucheba.ru/docs/12590.html> (дата обращения:30.11.2016)
- 35 Корчагин, В.Н. Системно-функциональная
технология коммуникации [Текст] / В.Н. Корчагин // Педагогическое
образование и наука. – 2014. – № 10. – С.97-102.
- 36 Китайгородская,
Г.А. Коммуникативный
подход к созданию
системы упражнений [Текст] / Г.А. Китайгородская // Вестник
МГУ. Серия
XIX. Лингвистика
и межкультурная коммуникация. – 2001. – № 2. – С. 7–13.
- 37 Куницына,
В.Н. Социальная
компетентность и социальный интеллект: структура,
функции, взаимоотношение [Текст] / В.Н.Куницына // Теоретические
и прикладные вопросы
психологии: сб. статей / под
ред. А.А. Крылова. – 1995. – №1. – С. 195–200.
- 38 Кошербаева,
Б.Н. Диалог

в образовании [Текст] / Б.Н. Кошербаева // Педагогика. – 2014. – №10. – С.42-43.

39 Леонтьев,

А.А. Что

такое деятельностный

подход в образовании? [Текст] / А.А. Леонтьев // Начальная

школа: плюс-минус.– 2001.– №1. – С.3-6

40 Маслоу,

А. Мотивация и личность 3-е

изд. пер. с

англ. [Текст] / А.Маслоу. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.

41 Мильруд,

Р.П. Обучение

языку в специальных

целях:

сущность,

методика, рефлексия [Электронный

ресурс] / Р.П. Мильруд // Просвещение. Иностранные

языки. 2014. Интернет-издание. – Режим

доступа: [http://iyazyki.prosv.ru/2013/05/english-special/\(дата](http://iyazyki.prosv.ru/2013/05/english-special/(дата)

обращения:

01.02.2017)

42 Пассов,

Е.И. Коммуникативное

иноязычное образование (Концепция

развития индивидуальности

в диалоге культур) [Текст] / Е.И. Пассов. – Липецк:

ЛГПИ - РЦИО, 2000. – 204 с.

43 Петровская,

Л.А. Компетентность

в общении.

Социально-психологический

тренинг [Текст] / Л.А. Петровская – М.:
МГУ, 1989. – 216 с.

44 Полат,

Е.С. Метод

проектов на уроках

иностранного языка / Е.С. Полат// Иностранные

языки в школе. – 2005. – № 2 – С. 4-5

45 Примерные

программы по учебным

предметам «Иностранный

язык» 5-9 классы [Текст]. - М.:

Просвещение, 2010. (Стандарты

второго поколения). –144 с.

46 Песняева,

Н. А. Продуктивный диалог

в процессе обучения [Текст] /Н.А.Песняева // Методист. – 2015. – №5. – С.59-

61.

47. Петрушин,

В.И. Психология

общения [Текст] / А.И. Петрушин. – М.:

Институт практической

психологии, 2012. – 190 с.

48 . Российская

Федерация. Президент. Об

образовании : федер. закон Рос. Федерации. – М. : Инфра-М, 2012. – 54 с.

49 Разина

Л.С. Диалоговые

формы взаимодействия [Текст] / Л.С. Разина //Педагогика. – 2013. – № 4. – С.

37-58.

- 50 Рубинштейн,
С.Л. Основы
общей психологии. 2-е
изд. [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
- 51 Сафонова,
В.В. Коммуникативная
компетенция: современные
подходы
к многоуровневому
описанию в методических
целях [Текст] / В.В.Сафонова.- М:
Еврошкола, 2004.-54 с.
- 52 Слободяник
Т.В. Теоретические
проблемы диалогического
общения подростков [Текст] / Т.В. Слободяник // Психология
и школа. – 2012. – № 1. – С. 84-86
- 53 Сериков,
В.В. Образование
и личность. Теория
и практика проектирования
педагогических систем. [Текст] / В.В.Сериков. – М.:
Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
- 54 Субботский
Е.В. Диалогическое
общение в образовании:
мифы и реальность [Текст] / Е.В. Субботский // Педагогика. –
2013. – №6. – С.151-161.

- 55 Сыманюк,
Э.Э. Компетентностный
подход в подготовке
отраслевых специалистов [Текст] / Э.Э.Сыманюк
Л.Ю.Шемятихина, М.Г.Синякова // Фундаментальные
исследования. – 2009. – № 5 – С. 141–146.
- 56 Сысоева,
Е. Э. Формирование коммуникативной
компетенции в средней
школе [Текст] / Сысоева
Е.Э. // Педагогика. – 2014. – №5. – С.6-15.
57. Сафонова,
В.В. Культуроведение
в системе современного
языкового образования [Текст] / В.В. Сафонова // Иностранные языки
в школе. – 2001. – № 3. - С.17–24.
- 58 Селевко,
Г. К. Педагогические компетенции
и компетентность [Текст] / Г. К. Селевко // Сельская
школа: рос.пед. журн. – 2004. – № 3. – С. 29–32.
- 59 Соловова,
Е.Н. Методика
обучения иностранным
языкам: базовый
курс лекций. [Текст] / Е.Н. Соловова.- Москва:
«Просвещение», 2006 - 131 с.
- 60 Слободчиков,
В.И. О понятии
образовательной среды

в концепции развивающего
образования [Текст] / В.И. Слободчиков // Вторая
Рос.конф. по экологической
психологии: тез. докл. – М.:
Экопсицентр РОСС, 2000. – С.172–176.

61 Успенский,
М.Б. Совершенствование
методов и приемов
обучения [Текст] / М.Б. Успенский. – М.:
Знание, 2009.– 128 с.

62 Ушаков
Д.Н. Большой
толковый словарь
современного русского
языка
[Электронный
ресурс] / Д.Н.Ушаков. – Режим
доступа: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Ushakov-term-56606.htm> (дата
обращения: 02.07.2014).

63 Федякова,
И.А. Психолого-педагогические
условия формирования

субъектных свойств личности
младшего школьника [Электронный
ресурс] / И.А. Федякова – Режим
доступа : <http://festival.1september.ru> (дата обращения: 30.04.2017)

64 Философский
энциклопедический словарь [Текст] / ред.-сост. Е.Ф. Губский [и

др.]. – М.:

ИНФРА-М, 2006. – 574 с.

66 Фетискин,

Н.П. Диагностика

мотивационных ориентаций

в межличностных коммуникациях (И.Д.Ладанов,

В.А.Уразаева) [Текст] / Фетискин

Н.П., Козлов

В.В., Мануйлов

Г.М.

Социально-психологическая

диагностика развития

личности и малых

групп. –

М.:

Института

Психотерапии, 2002.- С.92-94

66 Федеральный

государственный стандарт

основного общего

образования. Утвержден приказом

Министерства образования

и

науки Российской

Федерации от «17» декабря 2010 г. № 1897

67. Хуторской,

А.В. Практикум

по дидактике и современным

методикам обучения [Текст] / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2014. – 274 с.

6 Хомский,
Н. Язык и мышление [Текст]/ Н.Хомский – М.:

Моск. ун-т, 1972. – 122 с.

6 Шуман
Е.В. Возможности
и перспективы межкультурной коммуникации на немецком
языке в школе
[Электронный ресурс] / Е.В. Шуман// Международный
научно-практический журнал- Электрон.

журн.-Режим
доступа к журн. :«INTER-CULTUR@L-NET»

7 Шумакова,
Н. Б. Обучение и развитие
одаренных детей [Текст]:

монография / Н.Б. Шумакова. – М.:

МПСИ;
Воронеж, 2004. – 336 с.

7 Ципро,
М. Научно-технический прогресс
и воспитание молодежи [Текст] /
М.Ципро // Наука и образование. – 1990. – № 8. – С. 71-72. 72.

Якобовиц,
Л.А. Изучение
иностранного языка (Опыт

психолингвистического анализа) [Текст] / Л.А. Якововиц // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. – 1976. – Вып. 2. – С. 109–123.

73 Якупова

А.Р. Реализация приемов

здоровьесберегающих

технологий

при обучении

иностранному языку [Текст] / А.Р. Якупова // Педагогические

инициативы: теория и практика: материалы 2 всерос. конференции.- Кемерово, 2016.- С. 121-124

74 Canale,

M.

Theoretical

Bases of

Communicative

Approaches

to

Second

Language

Teaching

and

Testing.

Applied

Linguistics

/

M.

Canale,

M.

Swain//

Aspects

of

the

Theory

of Syntax. – 2004.-Vol. I, № 6 – P. 129–133

75 Hymes,

D.

On

Communicative

Competence.

In

J.B.Pride

and

J.Holmes

(eds.),

Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, 1972, -

P. 269-293.

⌘ Communicative

CompetenceWeb

sitefor

collegeand

universitylanguage

instructors/ M. Ikawa, M. Fujiwara, H. Horiuchi et al. // Arch. Oral. Biol. – 2001. –

Vol. 46, № 9. – P. 781–788.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Таблица 1

Карта
оценки

по Е.Н. Солововой

Балл	Способность к коммуникативному взаимодействию	Фонетическое оформление речи	Языковая корректность речи	Точность выполнения задания
1-4	<p>Учащийся ответил на несколько вопросов или дал некоторую информацию на очень простые темы. Он часто переспрашивает и просит перефразировать вопросы. Ответы его состоят из коротких фраз или очень коротких предложений. Использует в речевом высказывании заученные куски тем. Не владеет достаточным количеством устойчивых фраз и выражений для ведения беседы, часто повторяется. Легко сбивается с</p>	<p>Произношение участника настолько сильно подвержено влиянию родного языка, что это осложняет понимание его речи носителем языка. Общеизвестные и простые слова и фразы даются в неузнаваемом виде.</p>	<p>В речи участника встречается большое количество грамматических и синтаксических ошибок. Участник испытывает трудности при выборе правильного глагола и постановке его в нужном времени. Ошибки встречаются почти во всех высказываниях.</p>	<p>Участник не может найти пути для продолжения беседы. Он владеет минимальным запасом лексики, но не умеет его коммуникативно и приемлемо использовать в ответе. Его речевое поведение коммуникативно и когнитивно неприемлемо. В разговоре участник использует слова родного языка вместо незнакомых ему иностранных слов.</p>

	<p>высказывания,</p> <p>не умеет адекватно реагировать на собеседника.</p> <p>Плохо ориентируется по данной теме.</p> <p>Присутствует непоследовательность</p>			
--	--	--	--	--

Продолжение таблицы 1

5-9	<p>Участник показывает общее понимание вопросов и желание участвовать в разговоре. Он может определить необходимость той или иной информации и выразить свое мнение, используя простейшие</p>	<p>Участник предпринимает попытки говорить правильным произношением и интонацией, но все же заметна интерференция родного языка. Его речь в основном понятна носителям языка.</p> <p>У участника хорошее произношение, но иногда встречаются случаи отклонения от произносительных норм. Однако его речь понятна любому носителю языка.</p>	<p>Ошибки участника затрудняют беседу, но не препятствуют пониманию. Он правильно использует разные формы глаголов и времена, соотносимые с темой и форматом беседы, но только по</p>	<p>Учащийся может участвовать в беседе, но при этом использует чрезвычайно упрощенные лексико-грамматические структуры для выражения своих мыслей. Он в состоянии использовать только очень ограниченный</p>
-----	---	---	---	--

	<p>формы высказывания. Ему необходимы объяснения и пояснения некоторых вопросов. Учащийся часто делает неоправданные паузы. Иногда нелогичен в своих высказываниях, легко сбивается на заученный текст. Участник демонстрирует хороший уровень понимания заданий, однако, иногда приходится повторить вопрос. Участник достаточно свободно ведет беседу, излагая не только факты, но и выражая свое мнение по данной теме.</p>	<p>В основном он умеет использовать ритмику, мелодику иноязычной речи, хотя иногда его речь может быть недостаточно выразительной и не может способствовать точному выражению его коммуникативных умений.</p>	<p>заученной теме. Только 25% высказываний даны без ошибок. У участника встречаются грамматические ошибки, иногда очень серьезные, но это не препятствует общению. Он демонстрирует умение использовать правильные глагольные формы и времена на данном уровне. 50% высказываний должны быть без ошибок. Простые высказывания должны быть грамматически правильными. Употребляет в речевом высказывании</p>	<p>лексический запас, который необходим для обсуждения определенной темы или проблемы. Его речевое поведение минимально приемлемо. Он использует разнообразную лексику, что создает впечатление естественности и ситуации. Он пытается устранить влияние родного языка.</p>
--	--	---	---	---

Продолжение таблицы 1

10-12	<p>У участника почти нет проблем в понимании вопросов на данном уровне. Он способен вести беседу в правильной и интересной форме, давая как фактическую информацию, так и свои</p>	<p>У учащегося произношение полностью соответствует программным требованиям, хотя иногда встречаются незначительные ошибки, которые, однако, не мешают общению на ИЯ. Его речь достаточно</p>	<p>Если участник допускает ошибку, то сам ее немедленно исправляет. Он умеет правильно выбрать необходимые глагольные формы и времена, использует сложные грамматические структуры. 75%</p>	<p>Участник может поддерживать разговор на заданную тему, выражая свои мысли быстро и свободно. Он может вставлять замечания и даже задавать вопросы экзаменатору, если это необходимо. Он использует</p>
-------	--	---	---	---

комментарии по данной проблеме (мнение, причины). Владеет техникой ведения беседы (может начать и закончить разговор, расспросить, дать информацию, побудить к действию.	выразительна и понятна людям, владеющим стандартизированной иноязычной речью. Он адекватно использует ритмику и мелодику иноязычной речи для более точного выражения своих коммуникативных намерений.	высказываний не имеют ошибок. Его высказывания состоят как из коротких, так и более развернутых предложений. Демонстрирует умение употреблять сослагательное и условное наклонения.	широкий диапазон лексики, включая идиомы, демонстрируя умение преодолевать лексические трудности. Он без затруднений использует развернутые высказывания в подтверждение сказанному.
--	---	---	--

На основе выявленных показателей выделяются уровни сформированности коммуникативно-речевых умений говорения учащихся:

Высокий уровень (10-12 баллов) характеризуется высокой степенью проявления большинства показателей сформированности коммуникативно-речевых умений говорения.

Среднему уровню (5-9 баллов) присуща в основном средняя степень проявления показателей сформированности коммуникативно-речевых умений говорения.

Низкий уровень (1-4 баллов) характеризуется недопустимой степенью показателей сформированности коммуникативно-речевых умений говорения.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Диагностика мотивационных ориентации в межличностных коммуникациях (И.Д. Ладанов, В.А. Уразаева)

Методика нацелена на определение основных коммуникативных ориентации и их гармоничности в процессе формального общения.

Инструкция. Вам необходимо выбрать один из вариантов ответов на предложенные в опроснике утверждения:

- 1) именно так;

- 2) почти так;
- 3) кажется, так;
- 4) может быть, так в процессе работы с методикой старайтесь опираться на свой опыт общения с партнерами по деловому общению.

Опросник.

1. Мой партнер смотрит на предмет обсуждения всесторонне, учитывая и мою точку зрения.
2. Мой партнер считает меня достойным уважения.
3. Когда обсуждаются различные точки зрения, мы вникаем с партнером в дело по существу. Мелочи нас не волнуют.
4. Я уверен, что партнер понимает мои намерения по поводу создания хороших взаимоотношений с ним.
5. Мой партнер всегда по достоинству оценивает мои высказывания.
6. Мой партнер чувствует, когда в ходе беседы надо слушать, а когда говорить.
7. Я уверен, что при обсуждении конфликтной ситуации проявляю сдержанность.
8. Я чувствую, что партнер может заинтересоваться предметом моего сообщения.
9. Мне нравится проводить время в беседах с партнером.
10. Когда мы с партнером приходим к соглашению, то хорошо знаем, что каждому из нас делать.
11. Если обстановка того требует, то мой партнер готов продолжить обсуждение проблемы до ее выяснения.
12. Я стараюсь идти навстречу просьбам моего партнера.
13. Оба, мой партнер и я, стараемся угодить друг другу.
14. Мой партнер обычно говорит по существу, без лишних слов.
15. После обсуждения с партнером разных точек зрения я чувствую, что это идет мне на пользу.

16. Будучи расстроенным, я использую слишком резкие выражения.
17. Я стараюсь искренне понять намерение моего партнера.
18. Я вполне могу рассчитывать на искренность моего партнера.
19. Я считаю, что хорошие взаимоотношения зависят от усилий обеих сторон.

20. После какой-либо ссоры с партнером мы обычно стараемся быть друг к другу внимательнее.

Обработка и интерпретация результатов

Диагностируемые коммуникативные ориентации определяются с помощью ключа.

Ключ

Ориентация на принятие партнера: 2, 5, 9, 12, 14, 18, 20;

Ориентация на адекватность восприятия и понимание партнера: 1, 4, 6, 8, 11, 15, 19;

Ориентация на достижение компромисса: 3, 7, 10, 13, 16, 17, 21.

Диапазон каждой из шкал колеблется от 7 до 28 баллов. Количественная значимость ответов (в баллах) определяется следующим образом:

- 1) Именно так - 4 балла;
- 2) Почти так - 3 балла;
- 3) Кажется, так - 2 балла;
- 4) Может быть, так - 1 балл.

О степени выраженности каждой из шкал можно судить на основании следующих показателей:

- 21 и более - высокая;
- 8-20 - средняя;
- 7 и менее - низкая.

Общий суммарный показатель, характеризующий абсолютную гармоничность коммуникативных ориентации, равен 84 баллам.

Уровни общей гармоничности коммуникативных ориентации могут быть представлены в следующем виде:

- 64 и более - высокий уровень;
- 30-63 - средний уровень;
- 29 и менее - низкий уровень.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Методика определения коммуникативной компетенции Л. Михельсона

Опросник содержит описание 27 коммуникативных ситуаций. К каждой ситуации предлагается 5 возможных вариантов поведения. Надо выбрать один, присущий именно ему способ поведения в данной ситуации. Нельзя выбирать два или более вариантов или приписывать вариант, не указанный в опроснике.

1. Кто-либо говорит Вам: «Мне кажется, что Вы замечательный человек». Вы обычно в подобных ситуациях:

- а) Говорите: «Нет, что Вы! Я таким не являюсь».
- б) Говорите с улыбкой: «Спасибо, я действительно человек выдающийся».
- в) Говорите: «Спасибо».
- г) Ничего не говорите и при этом краснеете.
- д) Говорите: «Да, я думаю, что отличаюсь от других и в лучшую сторону».

2. Кто-либо совершает действие или поступок, которые, по Вашему мнению, являются замечательными. В таких случаях Вы обычно:

- а) Поступаете так, как если бы это действие не было столь замечательным, и при этом говорите: «Нормально!»
- б) Это было отлично, но я видел результаты получше.
- в) Ничего не говорите.
- г) Я могу сделать гораздо лучше.
- д) Это действительно замечательно!

3. Вы занимаетесь делом, которое Вам нравится, и думаете, что оно у Вас получается очень хорошо. Кто-либо говорит: «Мне это не нравится!» Обычно в таких случаях Вы говорите:

- а) Вы – болван.
- б) Я все же думаю, что это заслуживает хорошей оценки.
- в) Вы правы, хотя на самом деле не согласны с этим.
- г) Я думаю, что это выдающийся уровень. Что Вы в этом понимаете.
- д) Чувствуете себя обиженным и ничего не говорите в ответ.

4. Вы забыли взять с собой какой-то предмет, а думали, что принесли его, и кто-то говорит

Вам: «Вы такой растяпа! Вы забыли бы и свою голову, если бы она не была прикреплена к плечам». Обычно Вы в ответ:

- а) Во всяком случае, я толковее Вас. Кроме того, что Вы в этом понимаете!
- б) Да, Вы правы. Иногда я веду себя как растяпа.

в) Если кто-либо растяпа, то это Вы.

г) У всех людей есть недостатки. Я не заслуживаю такой оценки только за то, что забыл что-то.

д) Ничего не говорите или вообще игнорируете это заявление.

5. Кто-либо, с кем Вы договорились встретиться, опоздал на 30 минут, и это Вас расстроило, причем человек этот не дает никаких объяснений своему опозданию. В ответ

Вы обычно говорите:

а) Я расстроен тем, что Вы заставили меня столько ожидать.

б) Я все думал, когда же Вы придете.

в) Это был последний раз, когда я заставил себя ожидать Вас.

г) Ничего не говорите этому человеку.

д) Вы же обещали! Как Вы смели так опаздывать!

6. Вам нужно, чтобы кто-либо сделал для Вас одну вещь. Обычно в таких случаях Вы:

а) Никого ни о чем не просите.

б) Вы должны сделать это для меня.

в) Не могли бы Вы сделать для меня одну вещь?, после этого объясняете суть дела.

г) Слегка намекаете, что Вам нужна услуга этого человека.

д) Я очень хочу, чтобы Вы сделали это для меня.

7. Вы знаете, что кто-то чувствует себя расстроенным. Обычно в таких ситуациях Вы:

а) Вы выглядите расстроенным. Не могу ли я помочь?

б) Находясь рядом с этим человеком, не заводите разговора о его состоянии.

в) У Вас какая-то неприятность?

г) Ничего не говорите и оставляете этого человека наедине с собой.

д) Вы просто как большой ребенок!

8. Вы чувствуете себя расстроенным, а кто-либо говорит: «Вы выглядите расстроенным».

Обычно в таких ситуациях Вы говорите:

- а) Отрицательно качаете головой или никак не реагируете.
- б) Это не Ваше дело!
- в) Да, я немного расстроен. Спасибо за участие.
- г) Пустяки.
- д) Я расстроен, оставьте меня одного.

9. Кто-либо порицает Вас за ошибку, совершенную другими. В таких случаях Вы обычно говорите:

- а) Вы с ума сошли!
- б) Это не моя вина. Эту ошибку совершил кто-то другой.
- в) Я не думаю, что это моя вина.
- г) Оставьте меня в покое, Вы не знаете, что Вы говорите.
- д) Принимаете свою вину или не говорите ничего.

10. Кто-либо просит Вас сделать что-либо, но Вы не знаете, почему это должно быть сделано. Обычно в таких случаях Вы говорите:

- а) Это не имеет никакого смысла, я не хочу это делать.
- б) Выполняете просьбу и ничего не говорите.
- в) Это глупость; я не собираюсь этого делать.
- г) Прежде чем выполнить просьбу, говорите: «Объясните, пожалуйста, почему это должно быть сделано».
- д) Если Вы этого хотите..., после чего выполняете просьбу.

11. Кто-то говорит Вам, что по его мнению, то, что Вы сделали, великолепно. В таких случаях Вы обычно говорите:

- а) Да, я обычно это делаю лучше, чем большинство других людей.
- б) Нет, это не было столь здорово.
- в) Правильно, я действительно это делаю лучше всех.
- г) Спасибо.
- д) Игнорируете услышанное и ничего не отвечаете.

12. Кто-либо был очень любезен с Вами. Обычно в таких случаях Вы:

а) Вы действительно были очень любезны по отношению ко мне.

б) Действуете так, будто этот человек не был столь любезен к Вам, и говорите: «Да, спасибо».

в) Говорите: «Вы вели себя в отношении меня вполне нормально, но я заслуживаю большего».

г) Игнорируете этот факт и ничего не говорите.

д) Говорите: «Вы вели себя в отношении меня недостаточно хорошо».

13. Вы разговариваете с приятелем очень громко, и кто-либо говорит Вам: «Извините, но Вы ведете себя слишком шумно». В таких случаях Вы обычно:

а) Немедленно прекращаете беседу.

б) Говорите: «Если Вам это не нравится, проваливайте отсюда».

в) Говорите: «Извините, я буду говорить тише», после чего ведется беседа приглушенным голосом.

г) Говорите: «Извините" и прекращаете беседу».

д) Говорите: «Все в порядке» и продолжаете громко разговаривать.

14. Вы стоите в очереди, и кто-либо становится впереди Вас. Обычно в таких случаях Вы:

а) Негромко комментируете это, ни к кому не обращаясь, например: «Некоторые люди ведут себя очень нервно».

б) Говорите: «Становитесь в хвост очереди!»

в) Ничего не говорите этому типу.

г) Говорите громко: «Выйди из очереди, ты, нахал!»

д) Говорите: «Я занял очередь раньше Вас. Пожалуйста, станьте в конец очереди».

15. Кто-либо делает что-нибудь такое, что Вам не нравится и вызывает у Вас сильное раздражение. Обычно в таких случаях Вы:

а) Выкрикиваете: «Вы болван, я ненавижу Вас!»

б) Говорите: «Я сердит на Вас. Мне не нравится то, что Вы делаете».

в) Действуете так, чтобы повредить этому делу, но ничего этому типу не говорите.

г) Говорите: «Я рассержен. Вы мне не нравитесь».

д) Игнорируете это событие и ничего не говорите этому типу.

16. Кто-либо имеет что-нибудь такое, чем Вы хотели бы пользоваться.

Обычно в таких случаях Вы:

а) Говорите этому человеку, чтобы он дал Вам эту вещь.

б) Воздерживаетесь от всяких просьб.

в) Отбираете эту вещь.

г) Говорите этому человеку, что Вы хотели бы пользоваться данным предметом, и затем просите его у него.

д) Рассуждаете об этом предмете, но не просите его для пользования.

17. Кто-либо спрашивает, может ли он получить у Вас определенный предмет для временного пользования, но так как это новый предмет, Вам не хочется его одалживать. В таких случаях Вы обычно:

а) Говорите: «Нет, я только что достал его и не хочу с ним расставаться; может быть когда-нибудь потом».

б) Говорите: «Вообще-то я не хотел бы его давать, но Вы можете попользоваться им».

в) Говорите: «Нет, приобретайте свой!»

г) Одалживаете этот предмет вопреки своему нежеланию.

д) Говорите: «Вы с ума сошли!»

18. Какие-то люди ведут беседу о хобби, которое нравится и Вам, и Вы хотели бы присоединиться к разговору. В таких случаях Вы обычно:

а) Не говорите ничего.

б) Прерываете беседу и сразу же начинаете рассказывать о своих успехах в этом хобби.

в) Подходите поближе к группе и при удобном случае вступаете в разговор.

г) Подходите поближе и ожидаете, когда собеседники обратят на Вас внимание.

д) Прерываете беседу и тотчас начинаете говорить о том, как сильно Вам нравится это хобби.

19. Вы занимаетесь своим хобби, а кто-либо спрашивает: «Что Вы делаете?» Обычно Вы:

а) Говорите: «О, это пустяк». Или: «Да ничего особенного».

б) Говорите: «Не мешайте, разве Вы не видите, что я занят?»

в) Продолжаете молча работать.

г) Говорите: «Это совсем Вас не касается».

д) Прекращаете работу и объясняете, что именно Вы делаете.

20. Вы видите споткнувшегося и падающего человека. В таких случаях Вы:

а) Рассмеявшись, говорите: «Почему Вы не смотрите под ноги?»

б) Говорите: «У Вас все в порядке? Может быть я что-либо могу для Вас сделать?»

в) Спрашиваете: «Что случилось?»

г) Говорите: «Это все колдобины в тротуаре».

д) Никак не реагируете на это событие.

21. Вы стукнулись головой о полку и набили шишку. Кто-либо говорит: «С Вами все в порядке?» Обычно Вы:

а) Говорите: «Я прекрасно себя чувствую. Оставьте меня в покое!»

б) Ничего не говорите, игнорируя этого человека.

в) Говорите: «Почему Вы не занимаетесь своим делом?»

г) Говорите: «Нет, я ушиб свою голову, спасибо за внимание ко мне».

д) Говорите: «Пустяки, у меня все будет о'кей».

22. Вы допустили ошибку, но вина за нее возложена на кого-либо другого. Обычно в таких случаях Вы:

а) Не говорите ничего.

б) Говорите: «Это их ошибка!»

- в) Говорите: «Эту ошибку допустил Я».
- г) Говорите: «Я не думаю, что это сделал этот человек».
- д) Говорите: «Это их горькая доля».

23. Вы чувствуете себя оскорбленным словами, сказанными кем-либо в Ваш адрес. В таких случаях Вы обычно:

- а) Уходите прочь от этого человека, не сказав ему, что он расстроил Вас.
- б) Заявляете этому человеку, чтобы он не смел больше этого делать.
- в) Ничего не говорите этому человеку, хотя чувствуете себя обиженным.
- г) В свою очередь оскорбляете этого человека, называя его по имени.
- д) Заявляете этому человеку, что Вам не нравится то, что он сказал, и что он не должен этого делать снова.

24. Кто-либо часто перебивает, когда Вы говорите. Обычно в таких случаях Вы:

- а) Говорите: «Извините, но я хотел бы закончить то, о чем рассказывал».
- б) Говорите: «Так не делают. Могу я продолжить свой рассказ?»
- в) Прерываете этого человека, возобновляя свой рассказ.
- г) Ничего не говорите, позволяя другому человеку продолжать свою речь.
- д) Говорите: «Замолчите! Вы меня перебили!»

25. Кто-либо просит Вас сделать что-либо, что помешало бы Вам осуществить свои планы. В этих условиях Вы обычно:

- а) Говорите: «Я действительно имел другие планы, но я сделаю то, что Вы хотите.»
- б) Говорите: «Ни в коем случае! Поищите кого-нибудь еще».
- в) Говорите: «Хорошо, я сделаю то, что Вы хотите».
- г) Говорите: «Отойдите, оставьте меня в покое».

д) Говорите: «Я уже приступил к осуществлению других планов. Может быть, когда-нибудь потом».

26. Вы видите кого-либо, с кем хотели бы встретиться и познакомиться. В этой ситуации Вы обычно:

а) Радостно окликаете этого человека и идете ему навстречу.

б) Подходите к этому человеку, представляетесь и начинаете с ним разговор.

в) Подходите к этому человеку и ждете, когда он заговорит с Вами.

г) Подходите к этому человеку и начинаете рассказывать о крупных делах, совершенных Вами.

д) Ничего не говорите этому человеку.

27. Кто-либо, кого Вы раньше не встречали, останавливается и окликает Вас возгласом

«Привет!» В таких случаях Вы обычно:

а) Говорите: «Что Вам угодно?»

б) Не говорите ничего.

в) Говорите: «Оставьте меня в покое».

г) Произносите в ответ «Привет!», представляетесь и просите этого человека представиться в свою очередь.

д) Киваете головой, произносите «Привет!» и проходите мимо.

Ключ к тесту. Данный тест представляет собой разновидность теста достижений, то есть построен по типу задачи, у которой есть правильный ответ. В тесте предполагается некоторый эталонный вариант поведения, который соответствует компетентному, уверенному, партнерскому стилю. Степень приближения к эталону можно определить по числу правильных ответов. Неправильные ответы подразделяются на неправильные

«снизу» (зависимые) и неправильные «сверху» (агрессивные).

Все вопросы разделены на 5 типов коммуникативных ситуаций: - ситуации, в которых требуется реакция на положительные высказывания партнера (вопросы 1, 2, 11,12) - ситуации, в которых требуется реакция на

отрицательные высказывания партнера(вопросы 3, 4, 5, 15, 23, 24) - ситуации, в которых требуется реакция на обращение просьбой (вопросы 6, 10, 14, 16, 17, 25) - ситуации беседы (13, 18, 19, 26, 27) - ситуации, в которых требуется проявление эмпатии (понимание чувств и состояний другого человека)(вопросы 7, 8, 9, 20, 21, 22).

Блоки умений: 1. Умение оказывать и принимать знаки внимания (комплименты) -вопросы 1, 2, 11, 12. 2. Реагирование на справедливую критику - вопросы 4, 13. 3.Реагирование на несправедливую критику - вопросы 3, 9. 4. Реагирование на задевающее,провоцирующее поведение со стороны собеседника - вопросы 5, 14, 15, 23, 24. 5. Умениеобратиться к сверстнику с просьбой - вопросы 6, 16. 6. Умение ответить отказом на чужую просьбу, сказать "нет" - вопросы 10, 17, 25. 7. Умение самому оказать сочувствие,поддержку - вопросы 7, 20. 8. Умение самому принимать сочувствие и поддержку -вопросы 8, 21. 9. Умение вступить в контакт с другим человеком, контактность – вопросы18, 26. 10. Реагирование на попытку вступить с тобой в контакт - вопросы 19, 27.

Интерпретация результатов методики:

зависимые компетентные агрессивные

- 1) АГ БВ Д;
- 2) АВ Д БГ;
- 3) ВД Б АГ;
- 4) БД Г АВ;
- 5) Г АБ ВД;
- 6) АГ ВД Б;
- 7) БГ АВ Д;
- 8) АГ В БД;
- 9) Д БВ АГ;
- 10) БД Г АВ;
- 11) БД Г АВ;
- 12) БГ А ВД;

- 13) АГ В БД;
- 14) АВ Д БГ;
- 15) ВД Б АГ;
- 16) БД Г АВ;
- 17) Г АБ ДВ;
- 18) АГ В БД;
- 19) АВ Д БГ;
- 20) ГД БВ А;
- 21) Б ГД АВ;
- 22) А ВГ БД;
- 23) АВ Д БГ;
- 24) Г АБ ВД;
- 25) В АД БГ;
- 26) ВД АБ Г;
- 27) БД АГ В.

Исходя из этого определения, можно говорить о трех позициях в общении:зависимой, компетентной и агрессивной. В первом случае (зависимая позиция) наблюдается неуверенное поведение, при котором человек теряет внутреннюю свободу; вслучае с агрессивной позицией – человек «подавляет» партнера по общению, при этомпартнер теряет внутреннюю свободу; компетентная позиция – самая оптимальная, этообщение на равных, это и будет та самая коммуникативная компетенция.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Методика диагностики рефлексивности (опросник Карпова А.В., тест на рефлексию)

Предназначена для определения уровня развития рефлексии у личности.

Рефлексивность – это способность человека выходить за пределы собственного «Я», осмысливать, изучать, анализировать что-либо с

помощью сравнения образа своего «Я» с какими-либо событиями, личностями. Рефлексивность, как противоположность импульсивности, характеризует людей, которые, прежде чем действовать, внутренне просматривают все гипотезы, отбрасывая из них, которые кажутся им маловероятными, принимают решения обдуманно, взвешенно, учитывая различные варианты решения «задачи».

Тест на рефлексивность. Методика диагностики уровня развития рефлексивности, опросник Карпова А.В.:

Инструкция.

Вам предстоит дать ответы на несколько утверждений опросника. В бланке ответов напротив номера вопроса проставьте, пожалуйста, цифру, соответствующую варианту Вашего ответа:

- 1) абсолютно неверно;
- 2) неверно;
- 3) скорее неверно;
- 4) не знаю;
- 5) скорее верно;
- 6) верно;
- 7) совершенно верно.

Не задумывайтесь подолгу над ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может.

Стимульный материал.

1) прочитав хорошую книгу, я всегда потом долго думаю о ней; хочется ее с кем-нибудь обсудить;

2) когда меня вдруг неожиданно о чем-то спросят, я могу ответить первое, что пришло в голову;

3) прежде чем снять трубку телефона, чтобы позвонить по делу, я обычно мысленно планирую предстоящий разговор;

4) совершив какой-то промах, я долго потом не могу отвлечься от мыслей о нем;

5) когда я размышляю над чем-то или беседую с другим человеком, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей;

6) приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях;

7) главное для меня – представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение;

8) бывает, что я не могу понять, почему кто-либо недоволен мною;

9) я часто ставлю себя на место другого человека;

10) для меня важно в деталях представлять себе ход предстоящей работы;

11) мне было бы трудно написать серьезное письмо, если бы я заранее не составил план;

12) я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач;

13) я довольно легко принимаю решение относительно дорогой покупки;

14) как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты;

15) я беспокоюсь о своем будущем;

16) думаю, что во множестве ситуаций надо действовать быстро, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью;

17) порой я принимаю необдуманные решения;

18) закончив разговор, я, бывает, продолжаю вести его мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения;

19) если происходит конфликт, то, размышляя над тем, кто в нем виноват, я в первую очередь начинаю с себя;

20) прежде чем принять решение, я всегда стараюсь все тщательно обдумать и взвесить;

21) у меня бывают конфликты от того, что я порой не могу предугадать, какого поведения ожидают от меня окружающие;

22) бывает, что, обдумывая разговор с другим человеком, я как бы мысленно веду с ним диалог;

23) я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки;

24) прежде чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, в каких словах это лучше сделать, чтобы его не обидеть;

25) решая трудную задачу, я думаю над ней даже тогда, когда занимаюсь другими делами;

26) если я с кем-то ссорюсь, то в большинстве случаев не считаю себя виноватым;

27) редко бывает так, что я жалею о сказанном.

Обработка результатов.

Из этих 27 утверждений 15 являются прямыми (номера вопросов: 1,3,4, 5,9,10,11,14, 15, 18, 19,20,22,24,25). Остальные 12 – обратные утверждения, что необходимо учитывать при обработке результатов, когда для получения итогового балла суммируются в прямых вопросах цифры, соответствующие ответам испытуемых, а в обратных – значения, замененные на те, что получаются при инверсии шкалы ответов. Т.е. 1=5, 2=4, 3=3, 4=2, 5=1.

Перевод тестовых баллов в стены

Таблица 2

Ключ к тесту-опроснику рефлексивности А.В.Карпова

Стены	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Тестовые баллы	8	8	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	0 и 1	– 01	– 08	– 14	– 23	– 31	– 40	– 48	– 57	– 72	и
	ниже 100	107	113	122	130	139	147	156	171	выше	

При интерпретации результатов целесообразно исходить из дифференциации полученных результатов на три основные категории.

Результаты методики, равные или большие, чем 7 стенов, свидетельствуют овысокоразвитой рефлексивности.

Результаты в диапазоне от 4 до 7 стенов – индикаторы среднего уровня рефлексивности.

Показатели, меньшие 4-х стенов – свидетельство низкого уровня развития рефлексивности.

Интерпретация и расшифровка.

Методика базируется на теоретическом материале, который конкретизирует общую трактовку рефлексивности, а также ряд иных существенных особенностей данного свойства. Эти представления можно резюмировать в следующих положениях:

1) рефлексивность как психическое свойство представляет собой одну из основных граней тойинтегративной психической реальности, которая соотносится с рефлексией в целом; двумя другими ее модусами являются рефлексия в ее процессуальном статусе и рефлектирование как особое психическое состояние; эти три модуса теснейшим образом взаимосвязаны и взаимодетерминируют друг друга, образуя на уровне х синтеза качественную определенность, обозначаемую понятием рефлексия. В силу этого,данная методика ориентируется не только непосредственно на рефлексивность как психическое свойство, но также и опосредствованно учитывает его проявления в двух других отмеченных модусах. Отсюда следует, что те поведенческие и интроспективные индикаторы, в которых конкретизируется теоретический конструкт, атакже сами вопросы методики, учитывают и рефлексивность, как психическое свойство, и рефлексию, как процесс, и рефлектирование, как состояние;

2) наряду с этим, как показывает анализ литературных данных, диагностика свойства рефлексивности должна обязательно учитывать и дифференциацию ее проявлений по другому важному критерию, основанию

- о ее направленности. В соответствии с ним, как известно, выделяют два типа рефлексии, которые условно обозначаются как «интра и интерпсихическая» рефлексия; первая соотносится с рефлексивностью как способностью к самовосприятию содержания своей собственной психики и его анализу, вторая со способностью к пониманию психики других людей, включающей наряду с рефлексивностью как способностью встать на место другого также и механизмы проекции, идентификации, эмпатии. и общее свойство рефлексивности включает оба указанных типа, а уровень развития данного свойства является производным от них одновременно;

3) содержание теоретического конструкта, а также спектр определяемых им поведенческих проявлений индикаторов свойства рефлексивности предполагает и необходимость учета трех главных видов рефлексии, выделяемых по так называемому «временному» принципу: ситуативной (актуальной), ретроспективной и перспективной рефлексии; ситуативная рефлексия обеспечивает непосредственный самоконтроль поведения человека в актуальной ситуации, осмысление ее элементов, анализ происходящего, способность субъекта к соотнесению своих действий с ситуацией и их координации в соответствии с изменяющимися условиями и собственным состоянием; поведенческими проявлениями и характеристиками этого вида рефлексии являются, в частности, время обдумывания субъектом своей текущей деятельности; то, насколько часто он прибегает к анализу происходящего; степень развернутости процессов принятия решения; склонность к самоанализу в конкретных жизненных ситуациях; ретроспективная рефлексия проявляется в склонности к анализу уже выполненной в прошлом деятельности и свершившихся событий; эта рефлексия выражается, в частности, в том, как часто и насколько долго субъект анализирует и оценивает произошедшие события, склонен ли он вообще анализировать прошлое и себя в нем.

Перспективная рефлексия соотносится: с функцией анализа предстоящей деятельности, поведения; планированием как таковым;

прогнозированием вероятных исходов и др. Ее основные поведенческие характеристики: тщательность планирования деталей своего поведения, частота обращения к будущим событиям, ориентация на будущее.

По данным автора методики, степень надежности разработанного им теста-опросника, который отражает точность и устойчивость его результатов, соответствовала психодиагностическим требованиям. Результаты проверки методики на валидность также подтверждают ее необходимую с точки зрения требований психометрики степень.

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Условно-речевые задания на этапе тренировки

Задание № 3

Клише в помощь учащимся

Вопросы:

- 1) Können Sie mir etwas vonerzählen?
- 2) Was passierte mit Ihnen ?

3) Was machten Sie dabei?

4) Wie finden Sie.....?

Возможные ответы учащихся:

1) Kein Problem! Kommt nicht in Frage!

2) Ich habe viel Schönes und Interessantes erlebt \ gar nicht Schönes...

Es hat mir sehr gut gefallen \ nicht...

3) Ich ...(lag in der Sonne, sonnte mich, fischte, blieb zu Hause)

4) Ach, das war aber sehr interessant!

Das war prima, klasse, wunderschön... \ langweilig, passierte gar nicht, furcht

Mir hat besonders gefallen, daß... \ mir hat nicht gefallen, daß...

Стихотворение к заданию № 4

Hoffman von Fallersleben

Der Sommer

Der Sommer die schönste Zeit!

Was kann wohl schöner sein?

Es steht das Feld in goldnem Kleid
geschmückt mit Blumen fein.

Es trägt die Welt ihr bestes Kleid

In Glanz und Sonnenschein.

Der Sommer die schönste Zeit!

Was kann wohl schöner sein?

Клише в помощь учащимся для задания № 5

Вопросы:

1) Wo verbrachtest du deine Sommerferien?

2) Wo erholtest du dich in den Ferien?

3) Wie war die Natur (die Gegend)?

4) Wie war die Stadt (das Dorf)?

5) Was hast du gemacht?

6) Wie hast du deine Sommerferien verbracht?

Ответы:

1)Ich verbrachte meine Sommerferien(in der Stadt, an der See, auf dem Lande, am Schwarzen Meer).

2)Ich erholte mich in den Ferien.....(bei den Verwandten, bei den Bekannten, bei meiner Tante, bei den Großeltern).

3)Die Natur \ die Gegend war(wunderbar, malerisch, schön, attraktiv).

4)Die Stadt \ das Dorf war.....(wunderschön, prima, rein, schön, neu, sauber).

5)Ich(lag in der Sonne, sonnte mich, tribe Sport, fuhr Boot, fischte, machte eine Radtour, segelte, las die Bücher, sah Fern, spielte Ball, traf alte Freunde).

6)Ich habe in den Ferien viel Schönes und Interessantes erlebt \ gar nichts Schönes...

Ich bin mit den Sommerferien zufrieden \ nicht...

Es hat mir dort sehr gut gefallen \ nicht...

Текст к заданию № 6

Und wie erholen sich die Jugendlichen?

Die Kinder und Jugendlichen können sich nicht nur mit den Eltern zusammen, sondern auch allein in Ferienheimen der Betriebe erholen, wo es Sportplätze, Spielplätze, Bibliotheken und alles Nötige für gute Erholung gibt. Jedes Jahr erleben etwa 2 Millionen Kinder ihre Ferien in Lagern.

Regelmäßig erleben viele Tausende Jugendliche fröhliche Ferientage gemeinsam mit Freunden aus 30 Ländern in zentralen Pioner- und Jugendlagern.

Die Jugendlichen können auch ins Ausland reisen. Es gibt sogar eine spezielle Organisation – “Jugendtourist”, die für Auslandsreisen der Schüler und der Jugend sorgt.

Das alles beweist, daß die Regierung der Erholung der Jugendlichen große Aufmerksamkeit schenkt. Die ganze Gesellschaft fühlt sich dafür verantwortlich. Alle Jugendlichen schätzen diese Fürsorge sehr hoch.

Тексты к заданию № 7

Текст № 1

Die lustige Ferientage

Wir waren auf dem Lande. Unser Dorf liegt am Fluß. Wir haben viel im Fluß gebadet. Im Wald haben wir Pilze und Beeren gesammelt und schöne Blumen gepflückt. Wir haben mit unseren Großeltern viel im Gemüsegarten gearbeitet. Die Arbeit im Sommer auf dem Lande macht uns immer großen Spaß.

Текст № 2

Getanzt, gelacht und viel gespielt

Unsere Freunde aus Berlin waren im Sommer in einem Sportlager. Sie waren dort zusammen mit polnischen, tschechischen und französischen Kindern. Sie haben gespielt, getanzt und gelacht. Beim schönen Wetter haben sie gebadet. Sie haben auch Wanderungen gemacht. Nun wollen sie die nächsten Sommerferien in Polen verbringen. Keine schlechte Idee, nicht war?

Задания на этапе применения

Тексты к заданию № 1

1) Ich war in einem Sportlager an der Elbe. Unser Leben im Sportlager war sehr interessant. Besonders interessant waren die Wettkämpfe unter dem Motto "Weiter, höher, schneller!". Es waren auch viele Gäste aus anderen Ländern da. Es war sehr schön. Besonders schön aber war unser kleines Liederfestival. Am Abend war ein großes Lagerfeuer. Wir haben viel getanzt und gelacht.

2) Ich war in einem Ferienlager an der Ostsee. Dort war es sehr schön. Mir haben viel gebadet, Ball gespielt. Wir haben auch viel gebastelt. Wir haben selbst den Roboter in der Arbeitsgemeinschaft "Elektronik" gemacht.

Wir haben den Roboter in einer Ausstellung unserer besten Arbeiten gezeigt. Es waren viele Gäste da: unsere Eltern, Paten. Auch am Lagerfeuer war es sehr lustig.

3) Wowa Nowikow lernt jetzt in der 7 Klasse. Er hat seine Ferien sehr schön verbracht. Er ist viel gereist: er war mit seinen Eltern am Baikalsee und auch im Südosten unseres Landes in Wladiwostok. Diese Reise durch unsere große schöne Heimat hat Wowa viele Freunde gemacht. Wowa ist mit seinen Sommerferien sehr zufrieden.

Задание № 2

Вопросы для учащихся

- 1) Wer ist auf dem Bild?
- 2) Wo befinden sie sich?
- 3) Was machen die Kinder?
- 4) Wozu machen sie das?

Задание № 5

Текст А

Das ist Olja. Sie ist mit ihren Sommerferien sehr zufrieden. Sie lebte bei ihren Großeltern auf dem Lande an einem kleinen, aber sehr schönen Fluß. Sie badete und schwamm mit ihren Dorffreunden um die Wette. Sie half den Großeltern im Obst- und Gemüsegarten. Auf dem Foto seht ihr, was sie noch gern in ihrer Freizeit gemacht hat.

Текст В

Das ist Dima. Er hatte im Sommer Geburtstag, und seine Eltern machten ihm ein sehr schönes Geschenk. Ihr könnt es hier auf dem Foto sehen. Dima mußte im Sommer leider in der Stadt bleiben. Aber auch er ist mit seinen Ferien sehr zufrieden. Wie meint ihr, warum?