

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ КЫРГЫЗСКОЙ
РЕСПУБЛИКИ**

БИШКЕКСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

ИМЕНИ К. КАРАСАЕВА

Диссертационный совет Д.13.18.573

На правах рукописи

УДК: 378.091.313:81'243

САВАНКОВА МАРИНА ВЛАДИМИРОВНА

**ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНО-КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
(НА ОСНОВЕ ПОРТФОЛИО)**

13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

доктор педагогических наук, профессор

Добаев К. Д.

Бишкек - 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	12
1.1. Межкультурно-коммуникативная компетенция как ядро процесса формирования субъекта межкультурной коммуникации.....	12
1.1.1 Основные положения компетентностного подхода в образовании.....	12
1.1.2 Сущность понятия межкультурно-коммуникативной компетенции.....	21
1.1.3 Оценка сформированности межкультурно-коммуникативной компетенции	35
1.2. Теоретические основы самостоятельной деятельности студентов...	40
1.2.1. Психолого-педагогические основы самостоятельной деятельности студентов по иностранному языку	40
1.2.1.1. Психологические основы учебной деятельности.....	40
1.2.1.2. Установка в структуре деятельности.....	56
1.3. Дидактические основы самостоятельной деятельности студентов по иностранному языку	60
1.4. Управление самостоятельной деятельностью студентов по иностранному языку.....	70
1.5. Выводы по главе 1.....	76
ГЛАВА 2. МАТЕРИАЛ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	78
2.1.Объект и предмет исследования.....	78

2.1.1. Приемы и методы организации самостоятельной деятельности студентов по иностранному языку.....	78
2.1.2. Портфолио как современная технология в организации самостоятельной деятельности студентов.....	89
2.2. Выбор методов исследования.....	114
2.3. Разработка отечественной версии портфолио как технологии организации самостоятельной деятельности студентов	122
2.4. Модель формирования межкультурно-коммуникативной компетенции в процессе самостоятельной деятельности студентов по иностранному языку (на основе портфолио)	133
2.5. Выводы по главе 2.....	139
ГЛАВА 3. РЕЗУЛЬТАТЫ СОБСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ.....	141
3.1. Описание программы проведения эксперимента.....	141
3.2. Констатирующий этап педагогического эксперимента.....	144
3.3. Формирующий этап педагогического эксперимента	152
3.4. Контрольный этап педагогического эксперимента	157
3.5. Выводы по главе 3.....	161
ВЫВОДЫ.....	163
ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ.....	167
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	169
ПРИЛОЖЕНИЯ	
<i>Таблица уровней сформированности компонентов МКК.....</i>	<i>188</i>
<i>Пример портфолио</i>	<i>191</i>
<i>Тест-опросник «Мой уровень межкультурных умений».....</i>	<i>223</i>
<i>Пример тестовых заданий</i>	<i>225</i>
<i>Анкета 1/2.....</i>	<i>228</i>
<i>Таблица 12. Данные расчетов по по t-критерию Стьюдента.....</i>	<i>230</i>

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы диссертации. Интенсивно развивающиеся в последнее время интеграционные процессы, рост профессиональных, культурных и академических обменов способствуют становлению глобального коммуникационного пространства, расширяют и обогащают сферу межкультурного взаимодействия представителей различных стран и культур и ставят вопрос о качестве межкультурного взаимодействия, готовности к осуществлению межкультурной коммуникации. Практика показывает, что для поддержания различных форм межкультурных контактов партнерам необходимо не только знание иностранного языка (далее ИЯ), но и знание норм поведения, традиций и обычаев другой культуры. Каждый участник межкультурного взаимодействия должен быть личностно и психологически готов к осуществлению такого вида деятельности. Таким образом, формирование межкультурно-коммуникативной компетенции (далее МКК) как способности эффективно взаимодействовать с представителями других культур, становится актуальной задачей в современном образовании.

Данной задаче посвящены исследования многих ученых (Н.Д. Гальскова, И.И. Халеева, В.В. Сафонова, С.С. Кунанбаева, Г.В. Елизарова, С.Г., Сартбекова Н.Г., Н.В. Черняк, М. Байрам, Ян Ван Эк, Н.А. Асипова, Э.Ш. Нусубалиева и многие другие). В их работах подчеркивается важность формирования МКК, делаются многочисленные попытки объяснить связь языка и культуры, изучается сущность МКК. Акцент при этом делается на то, что формирование МКК тесно связано с обучением иноязычному общению и подчеркивается важность повышения культуры межкультурного общения. Однако, как показал проведенный нами анализ, существующее множество моделей МКК не способствует уточнению ее содержания и не раскрывает в полной мере методы и технологии ее формирования, особенно в условиях отсутствия языковой среды.

В процессе формирования МКК подчеркивается наличие активной позиции обучаемого – ответственного за ее результаты, осознанно

планирующего и иницирующего свое становление как субъекта межкультурной коммуникации. При этом нужно учитывать необходимость отражения когнитивной составляющей в структуре сознания личности, которая отражает его самостоятельную и индивидуальную стратегию овладения ИЯ. Следовательно, в этом случае необходимо создание возможности для перевода процесса обучения в процесс учения на базе осознанной развивающе-рефлексивной деятельности активного субъекта учебной деятельности. Таким образом, для формирования МКК подчеркивается необходимость организации самостоятельной деятельности студентов (далее СДС) по ИЯ.

Проблемой организации СД по ИЯ в разное время занимались многие исследователи (К.Л. Бутягина, И.Т. Качан, Н.Нолес, Н.Widdowson, Т.В. Сорокина, О. Митусова, П.И. Пидкасистый, У.Э. Мамбетакунов, Н.А. Ахметова и др.). В их работах предпочтение, как правило, отдается внеаудиторному виду самостоятельной работы по заданиям преподавателя или обучающим программам. Управление контроль и оценка при этом осуществляется преподавателем, студент же пассивно выполняет задания, становясь объектом учебного процесса. Однако, исходя из современных требований общества к системе иноязычного образования (формирование у обучаемых умений осуществлять иноязычное общение на межкультурном уровне) в процесс организации СДС по ИЯ необходимо внести определенные изменения. Это значит, что при организации СДС следует учитывать прежде всего принципы личностно-ориентированного обучения, вовлекая студентов в процесс обучения на этапах целеполагания, планирования, контроля и оценивания результатов деятельности. Кроме того, учитывая специфику предмета «ИЯ», на наш взгляд, необходимо уделять большое внимание формированию непосредственно коммуникативных умений. При этом опыт, приобретаемый обучаемым, должен органично включаться в учебный процесс и отслеживаться им самим с помощью осознанной рефлексии. Так учебный процесс будет пониматься обучаемым как индивидуальный, зависящий, прежде всего от усилий, вложенных им в изучение ИЯ, и степени его личной ответственности за

результаты обучения. Таким образом, в процессе обучения ИЯ акцент смещается с преподавательской работы на деятельность студента, при этом формируется высокая самостоятельность последнего.

В 90-х годах в странах Европейского содружества было начато формирование европейской системы уровней в области обучения ИЯ (CEFR), положенную в основу стандартов обучения ИЯ многих стран. Она предполагает повышение объема СД, поэтому был создан European Language Portfolio, в основу которого было положено развитие у студентов, изучающих ИЯ, поликультурности, толерантности, на основе формирования механизмов самоконтроля и самооценки, способных существенно повысить эффективность СД. Апробация, проведенная в ряде стран, выявила преимущества использования Portfolio при обучении ИЯ. Отметим при этом, что внедрение европейского стандарта в обучение ИЯ в нашей стране требует тщательного изучения и научного обоснования. В связи с этим необходимо выделить ряд **противоречий** между:

- потребностью в теоретическом обосновании проблемы организации СДС, направленной на формирование МКК и недостаточной разработанностью обозначенной проблемы в отечественной дидактике;

- современными требованиями общества к системе иноязычного образования (а именно формирование МКК, поиск оптимизации международного стандарта и Портфолио как его составной части, организации СДС с возможностью развития способности к адекватному самооцениванию и самообучению) и современной практикой организации СРС в ВУЗе.

Необходимость разрешения данных противоречий определила актуальность исследования и позволила сформулировать **проблему исследования**: как в процессе самостоятельной деятельности студентов формировать межкультурно-коммуникативную компетенцию? Таким образом, все вышесказанное определило выбор темы исследования: «Формирование межкультурно-коммуникативной компетенции в процессе самостоятельной деятельности по иностранному языку (на основе портфолио)».

Связь темы диссертации с приоритетными научными направлениями, крупными научными программами (проектами), основными научно-исследовательскими работами, проводимыми образовательными и научными учреждениями. Тема диссертационной работы связана с тематическими планами научных исследований кафедры педагогики БГУ имени К.Карасаева (2016-2020гг), а также научными исследованиями, проводимыми в КазУМОиМЯ имени Абылай хана на кафедрах педагогики и психологии и методики иноязычного образования.

Мы рассматриваем формирование МКК как конечный результат обучения, а Портфолио в качестве основы организации СДС, поэтому **целью** нашего исследования являются разработка, теоретическое обоснование и экспериментальная проверка модели формирования МКК в процессе СДС по ИЯ на основе Портфолио, сочетающей в себе европейский и национальный стандарты в обучении ИЯ.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи:**

1. Определить сущность МКК в процессе изучения ИЯ, ее составные компоненты и уровни сформированности.
2. Определить теоретические основы организации СДС по ИЯ в процессе формирования МКК.
3. Раскрыть технологическое значение портфолио и разработать пути его использования в процессе формирования МКК.
4. Разработать модель формирования МКК в процессе СДС по ИЯ на основе Портфолио, способствующей формированию МКК, и проверить ее эффективность в ходе педагогического эксперимента.

Научная новизна полученных результатов заключается в следующем:

1. Уточнено в дидактическом плане понятие «межкультурно-коммуникативная компетенция» с учетом особенностей формирования МКК у студентов педагогических специальностей и специфики предмета «иностранный язык».

2. Определены теоретические основы организации СДС по ИЯ с учетом основных положений теорий учебной деятельности и установки, которые позволили конкретизировать в дидактическом плане понятие «СДС» по ИЯ, а также определить содержание СДС по ИЯ.

3. Разработана авторская версия портфолио.

4. Впервые сконструирована модель организации СДС по ИЯ на основе портфолио (ведущей технологии), способствующей формированию МКК, эффективность которой была доказана в ходе проведения педагогического эксперимента.

Практическая значимость полученных результатов заключается в создании собственной версии Портфолио для разных уровней обучения ИЯ, разработке системы упражнений для формирования МКК в процессе СДС по ИЯ и модели СДС по формированию межкультурно-коммуникативной компетенции на основе Портфолио. Это может быть использовано в процессе обучения ИЯ в языковых и неязыковых вузах, колледжах, лицеях, а также в старших классах средней школы.

Основные положения диссертации, выносимые на защиту:

1. Межкультурно-коммуникативная компетенция отражает предметное содержание профессиональной деятельности будущего учителя ИЯ. Мы определяем *МКК* как сложный приобретенный комплекс умений и способностей субъекта межкультурной коммуникации, формирующийся либо в процессе естественного приспособления к условиям жизни в определенной языковой среде, либо посредством специально-организованного обучения, в результате которого формируется коммуникативно-адекватное корректное владение ИЯ и умение использовать его в соответствии с контекстом, ситуацией и целью общения, том числе с носителями языка. Формирование МКК с помощью СДС в качестве компонента учебной деятельности в вузе представляет собой поэтапный процесс. Он направлен на формирование лингвистической, социолингвистической, прагматической и когнитивной субкомпетенций, которые составляют содержание СДС по ИЯ.

2. В процессе СДС происходит подлинное усвоение знаний студентами. СДС предполагает активность обучаемых, которая рассматривается как условие самостоятельности и важная черта учебной деятельности. СДС по ИЯ мы понимаем как особый вид образовательной деятельности студента, нацеленной на формирование или развитие умений и навыков, составляющих МКК, в процессе целенаправленной и систематической организации учебного и аутентичного опыта в межкультурном общении. Этот процесс совершается через специально организованную систему заданий и подразумевает полное усвоение языкового и речевого материала, а также овладение комплексом экстралингвистических знаний и умений каждым студентом в соответствии с его индивидуальными способностями. Большое внимание при организации СДС следует уделять мотивации, действиям самоконтроля и самооценки, на основании которых происходит коррекция системы учебных действий. Для адекватной самооценки у обучаемого должна быть сформирована шкала ценностей (требований), с которой он мог бы сверять собственные достижения в обучении; установка в учебной деятельности – фактор, активизирующий его прошлый опыт и регулирующий развертывание и осуществление нового действия в условиях обучения. Она является условием и результатом учения, а также механизмом регуляции учебной деятельности.

3. Разработанная версия Портфолио способствует развитию межкультурно-коммуникативной компетенции и поликультурности, что очень важно в современных условиях полиязычного образования, профессиональной и академической мобильности. Проведенный анализ существующих версий портфолио позволил нам определить портфолио как рефлексивно-развивающую технологию организации системной СДС по ИЯ, представляющая собой комплект документов, заполняемых студентом на основе самоконтроля, самооценки и самообучения, позволяющая проводить количественный и качественный самоанализ и анализ результатов обучения на основе определенных критериев (а также корректировать сам процесс обучения), способствующая развитию межкультурно-коммуникативной,

рефлексивно-развивающей и самообразовательной компетенций. Кроме того, Портфолио можно рассматривать в качестве средства формативного и суммативного оценивания.

4. Методика формирования МКК в процессе СДС по ИЯ представлена как совокупность мотивационно-систематизирующей, организационно-стратегической, консультационно-исполнительской и рефлексивно-корректирующей стадий. В качестве ведущей технологии организации СДС по ИЯ используется Портфолио, позволяющей осуществлять управление и самоуправление учебной деятельностью. Разработанная модель формирования МКК в процессе СДС по ИЯ на основе Портфолио: придаст СДС системный характер и повысит ее эффективность; даст возможность расширить рамки учебного процесса за счет оценки достижений в аутентичном межкультурном общении (опосредованном и непосредственном); будет способствовать развитию адекватной самооценки и повышению мотивации; даст возможность видеть промежуточные результаты обучения; позволит реализовать основные принципы личностно-ориентированного обучения за счет включения студента в действия планирования, целеполагания и систему оценивания; будет способствовать реализации принципа преемственности в обучении и формированию МКК. Эффективность предлагаемой модели формирования МКК в процессе СДС по ИЯ была доказана в ходе проведения педагогического эксперимента.

Личный вклад соискателя. В исследовании определены сущность понятия «самостоятельная деятельность студентов по иностранному языку» и «Портфолио», а также содержание СДС по ИЯ; установлены и научно обоснованы особенности формирования МКК в процессе СДС по ИЯ; осуществлена классификация моделей Портфолио; разработана и научно обоснована модель организации СДС по ИЯ, способствующая формированию МКК у студентов младших курсов педагогической специальности.

Апробация результатов исследования проводилась на кафедре педагогики и психологии Бишкекского Гуманитарного университета им.

К.Карасаева. Основные положения и выводы диссертационного исследования, результаты опытно-экспериментальной работы обсуждались на заседаниях кафедры педагогики и психологии БГУ им. К.Карасаева, были представлены на XII международной научно-практической конференции в г. Праге, III Международной научно-практической конференции «Компетентностное моделирование профессионального иноязычного образования» в г. Алматы, 2017 г., V Международной конференции в г. Дубаи, 2018 г. и др.

Полнота отражения результатов диссертации в публикациях. Основное содержание исследования отражено на страницах научно-исследовательских журналов (Известия КАО, Вестник Кыргызско-Российского Славянского университета им. Ельцина, Вестник Казахской Академии педагогических наук, Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment и др.)

Структура и объем диссертации: диссертация состоит из введения, трех глав, выводов, практических рекомендаций, списка использованной литературы (196 наименований), приложений. Общий объем – 187 страниц, 2 схемы, 12 таблиц, 10 рисунков.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

1.1. Межкультурно-коммуникативная компетенция как ядро процесса формирования субъекта межкультурной коммуникации

1.1.1. Основные положения компетентностного подхода в современном иноязычном образовании

Кардинальные изменения, происходящие в настоящее время в системах образования Казахстана и Кыргызстана и обусловленные переходом к полиязычному образованию [1-4], [5-6], ставят перед педагогическими вузами новые задачи. Немаловажное значение имеют вопросы подготовки высококвалифицированных кадров, обладающих обширными знаниями, умениями и навыками в профессиональной области, способными и готовыми применять их на практике. В современной дидактике особую роль в подготовке специалистов приобретает «ориентация на *личность и компетентность*, позволяющая существенно облегчить процесс адаптации молодежи к профессиональной среде, повысить ее конкурентоспособность» [7; с. 51]. В данной связи считаем необходимым рассмотреть основные положения компетентностного подхода в образовании, так как именно он позволяет приблизить систему образования к непрерывно развивающимся потребностям общества.

Такие понятия как самостоятельность, творческая инициатива, профессиональная и академическая мобильность, способность к сотрудничеству, конкурентоспособность и “свободное развитие” человека составляют основу компетентностного подхода и выступают на переднем плане в ряде документов, касающихся развития системы образования, а также

отмечаются многими исследователями (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, В.И. Байденко, А.К. Маркова, Л.А. Петровский, Дж. Равен, К.Д.Добаев, А.М.Ниязова, Дюшеева Н.К. и др.). Происходит переосмысление всей образовательной политики, направленной на реформирование традиционной системы подготовки кадров и определяющей образование нового формата в качестве целевого ориентира. Стандарт нового поколения закрепляет переход от сциентической (знаниевой) модели организации обучения к компетентностной модели. В процессе модернизации системы образования происходит переосмысление оценки результатов образования, пересмотра основных понятий, например, понятие образованность и подготовленность, переходят в понятия компетенция и компетентность, а способы деятельности в компетентностный подход [8].

Реализация компетентностного подхода предполагает формирование и оценивание принципиально новых показателей – компетентностей и компетенций, которые по мнению ряда западных ученых, таких как Дж.Равен, Р.Глейзер [9, 10] выступают в качестве путей решения проблем сопоставимости дипломов и квалификаций, академической мобильности, а также профессионального признания. Успешная реализация компетентностного подхода также может являться весомым фактором поддержания единого образовательного, профессионально-квалификационного и культурно-ценностного пространства [11-12].

Проблемы компетентностного подхода в образовании исследуются в работах Т.А. Абдрахманова, Н.А.Асиповой, И.А.Зимней, С.К. Калдыбаева, В.В.Краевского, О.Е.Лебедева, А.М. Мамытова, М.А. Ногаева, Дж. Равена, Ю.Г. Татура, А.В. Хуторского, С.Е. Шишова, и других. По мнению многих исследователей (А.В. Баранников, Д.А. Иванов, В.К. Загвоздкин, И.Л. Зимняя и др.), компетентностный подход является способом достижения нового качества образования. Лебедев А.В. в качестве основных характеристик компетентностного подхода выделяет положение о том, что смысл образования заключается в том, чтобы развивать у обучаемых способность к

самостоятельному поиску решения проблем в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, неотъемлемой частью которого является и собственный опыт обучаемого. Цель образовательного процесса заключается в создании условий, способствующих формированию у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных и других проблем, составляющих содержание образования. Оценка образовательных результатов при этом базируется на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определенном этапе обучения [13]. Согласно Байденко В.И., «компетентностный подход позволяет создать сквозную модель специалиста, согласующую между собой интересы личности и общества и позволяющую построить систему опережающей трансляции системы рынка труда и запросов социума в образовательное пространство» [14]. Шадриков В.Д. определяет компетентностный подход в качестве приоритетной цели образования, позволяющей сформировать обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности [15].

Важный вопрос, который возникает в процессе рассмотрения компетентностного подхода, связан с трактовкой ключевых понятий - «компетенция» и «компетентность». Данные термины использовались в западной дидактической литературе 60-х годов в качестве определения способности личности к выполнению какой-либо деятельности на основе жизненного опыта и приобретённых знаний, умений, навыков. При этом ученые указывают на различия между понятиями «компетенция» и «компетентность». Рассмотрим эти два понятия подробнее.

Согласно мнению И.А. Зимней, компетентность представляет собой актуальное и формируемое личностное качество, которое базируется на знаниях; интеллектуально и личностно обусловленную социально-профессиональную характеристику человека. Компетенция же – это «некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий,

систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека» [16].

Ряд ученых (Т.А.Абдрахманов, М.А.Ногаев, А.В.Хуторской) определяют компетентность как обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к предмету деятельности. Компетенция при этом есть совокупность взаимосвязанных качеств личности (ЗУНы, способы деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для осуществления продуктивной деятельности [17-18]. По мнению Г.К.Селевко, компетенция – это готовность субъекта эффективно организовать внутренние и внешние ресурсы (знания, умения, навыки, надпредметные умения, компетентности (способы деятельности), ценности и т. д.) для определения и реализации намеченной цели. Компетентности – это качества, приобретенные на основе личного опыта [19].

По мнению А.Г. Бермуса, «...компетентность – это системное единство, объединяющее личные, субъектные и инструментальные особенности и компоненты». М.А.Чошанов считает, что компетенция – это «...не только обладание знаниями, но и постоянное стремление к их обновлению и использованию при определенных условиях». Аронов В.А. определяет компетенцию как «...готовность специалиста участвовать в определенной деятельности». Согласно мнению И.А. Зимней, компетенция интерпретируется как «...основанный на знаниях, интеллектуально и лично обусловленный опыт социальной и профессиональной жизни человека»[20].

Хуторской А.В. считает, что в состав компетентности входит «...набор взаимосвязанных качеств личности (знания, навыки, методы деятельности), предназначенных для определенного круга предметов и процессов и необходимых для качественной производственной деятельности по отношению к ним» [19].

Понятие компетентности значительно шире понятия знания или умения, и согласно Г.К. Селевко, и объединяет несколько составляющих: когнитивную

(знания), операционально-технологическую (умения), мотивационную, этическую (ценные ориентации), социальную и поведенческую [21; с. 21]. По мнению В. Шершнева, «компетентность – это совокупность качеств личности студента (знаний, умений и навыков, опыта, способностей, ценностно-смысловых ориентаций), которые обеспечивают и усиливают его готовность к работе по специальности [22]». Как справедливо отмечает С. Меркулова, компетентность – это категория, которая выявляется в компетенциях специалиста, завершившего определенную ступень обучения [23; с. 163]. В.А. Сластенин отмечает, что профессиональная компетентность учителя – определяется единством его методологической, специальной и психолого-педагогической подготовки [24; с. 298].

Компетенция рассматривается Ю.Г. Татур в качестве личностной характеристики личности, определяющей проявленную им готовность использовать весь свой потенциал (знания, умения, опыт и личные качества) для успешной деятельности в определенной социальной или профессиональной области. [25], [26]. При этом подчеркивается необходимость осознания своей личной ответственности за результаты деятельности» [26; с. 171].

В документах, определяющих суть кредитной технологии, компетенции определяются как динамическая комбинация характеристик, способностей и позиций, которые формируются в различных курсовых единицах и оцениваются на разных этапах. Цель образовательных программ заключается в развитии компетенций. При этом компетенции подразделяются на предметные (относящиеся к определенной предметной области) и универсальные (общие для всех степеней) [27].

С.С. Кунанбаева под компетенцией понимает «подвижную систему квалификационных индикаторов», отражающихся в профессионально-квалификационной модели специалиста [6; с. 62].

В данной работе мы исходим из определения терминов «компетенция» и «компетентность» сформулированных А.И. Субетто: «...компетенция выступает новообразованием в структуре качества учащегося в системе

профессионального образования (высшего профессионального образования), формирующимся за образовательный цикл в рамках образовательной системы. Компетентность есть не просто совокупность компетенций, а совокупность компетенций, актуализированных в определенных видах деятельности. Компетентность есть мера актуализации компетенций в процессе их развития, связанной с самоактуализацией личности выпускника в соответствующих видах деятельности. Компетенция как новообразование в динамике качества человека в образовательном пространстве может трактоваться как ...совокупность ЗУНов, «покрывающих» определенные виды деятельности. Одновременно, она может рассматриваться как система задач деятельности, которые успешно решаются специалистом» [28]. Таким образом, понятие «компетентность» значительно шире понятия «компетенция».

Для достижения высоких результатов в сфере преподавания ИЯ, необходимо формировать некоторые профессиональные компетенции. В.Н.Введенский считает, что «целесообразность введения понятия «профессиональная компетентность» обусловлена широтой его содержания, интегративной характеристикой, объединяющей такие широко используемые понятия, как «профессионализм», «квалификация», «профессиональные способности» и др.» [29]. При этом он подчеркивает личностный характер компетентности, и профессиональный (функциональный) характер компетенции.

Мотивационно - ценностный компонент компетенции личности определяется целями деятельности, в которой находят отражения знания личности. Уровень владения знаниями непосредственно связан с эффективностью их применения, то есть с наличием (или отсутствием) в распоряжении личности определенных действий (предметных или универсальных), характеризующих деятельность и связанную с ней компетенцию. *Наличие позитивного опыта реализации всех компонентов компетенции характеризуют завершенность ее развития (т.е. сформированность).* При этом формирование компетенции возможно только в

процессе деятельности, предполагающей решение личностью различных проблемных ситуаций, разрешение которых является основанием для формирования и проявления соответствующей компетенции. Она является условием формирования и проявления соответствующей компетентности, а компетентность, в свою очередь, является условием успешной реализации соответствующей ей компетенции [19].

Понятия «компетентность» и «компетенция» тесно связаны с термином «результаты обучения». Под результатами обучения понимают формулировку того, что студент сможет продемонстрировать к концу процесса обучения; некое средство выражения уровня сформированности компетенций [110].

Итак, «компетентность» следует рассматривать в качестве наиболее широкого и итогового понятия, включающего в свой состав понятие «компетенции», в которой находят свое отражение «результаты обучения». Значит, формируя результаты обучения, мы сформируем компетенции, а сформировав компетенции, мы сформируем компетентность. И, главное, о чём должен помнить преподаватель, по мнению Асиповой Н.А. и Ниязовой А.М.: «... оценить можно только то, что измеряется, т.е. не компетенции, которые включают и личностные качества (измерить которые возможно, но сложно), а фактические результаты обучения, которые способствуют формированию компетенций» [31].

Оценивание результатов обучения (а, следовательно, и компетенций) в рамках компетентностного подхода требует выявления его особенностей. Анализ литературы по данной проблеме позволил нам сформулировать основные отличия оценивания согласно традиционному и компетентностному подходам. Итак, оценивание при традиционном подходе выполняет функцию субъективного подведения итогов учителем в сравнении с неким эталоном или ответами других учащихся, объектом оценивания выступают предметные ЗУНы. Компетентностный же подход предполагает оценивание прежде всего, более сложных структур – компетенций, имеющих практико-ориентированную направленность. Кроме того, наряду с оценкой учителя, особое внимание

уделяется самооценке учащегося. То есть ученик осознает степень своей компетентности и может проявлять свое отношение к оценке учителя. В условиях компетентностного подхода очень важно обращать внимание на определенный набор объективных и качественных критериев, привязанных к уровню проявления сформированности компетенций. Таким образом, компетентностный подход предполагает применение так называемой технологии критериального оценивания [31- 32].

Наиболее часто с существительным «компетенция» используется прилагательное «профессиональная». Так, профессиональная компетентность учителя определяется в словарях как «владение учителем необходимым количеством знаний, навыков и навыков, определяющих формирование его педагогической деятельности, педагогической коммуникации и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания».

Основная ориентация современной образовательной системы на компетентностный подход проявляется через овладение иноязычным общением, в результате которого формируется межкультурная компетенция. Компетентностный подход в системе профессиональной подготовки учителя ИЯ является базовым для формирования профессиональной компетентности субъекта межкультурной коммуникации, так как он ориентирован на особое целеполагание в образовании – результат, а именно, на формирование компетенций и компетентностей [33, 34].

Для достижения высоких результатов в сфере преподавания ИЯ, необходимо формировать некоторые профессиональные компетенции. В.Н.Введенский считает, что «..целесообразность введения понятия «профессиональная компетентность» обусловлена широтой его содержания, интегративной характеристикой, объединяющей такие широко используемые понятия, как «профессионализм», «квалификация», «профессиональные способности» и др.» [32].

В КазУМОиМЯ имени Абылай хана была разработана компетентностная модель учителя иностранного языка (Специальность: Иностранный язык: 2 иностранных языка) [6]. В соответствии с этой моделью у каждого выпускника педагогического факультета иностранных языков должны быть сформированы четыре преемственных по включению в учебный процесс блоков компетенций (рисунок 1): межкультурно-коммуникативная, профессионально-ориентированная, профессионально-базируемая и профессионально-идентифицирующая компетенции.



Рисунок 1. Компетентностная модель Специалиста «Иностранный язык: два иностранных языка»

Межкультурно-коммуникативный блок компетенций связан со способностью и готовностью студента участвовать в адекватном

межкультурном непосредственном и опосредованном общении. Профессионально-ориентированный блок компетенций связан со способностями решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации, социально-правовых основ поведения личности в гражданском обществе. Профессионально-базируемый блок компетенций представлен дисциплинами, на которых формируются такие базовые компетенции, как способность и готовность к определенной профессиональной (в данном случае – педагогической) деятельности. Профессионально-идентифицирующий блок компетенций отражает специфику конкретной предметной и надпредметной сферы профессиональной деятельности и представляет специализирующие суб-компетенции.

Таким образом, составляющие доли модели учителя ИЯ, свидетельствуют о том, что у каждого выпускника педагогического факультета должны быть сформированы четыре основные компетенции. Среди них, на наш взгляд, особое место занимает формирование межкультурно-коммуникативной компетенции (МКК), так как именно она отражает предметное содержание профессиональной деятельности будущего учителя ИЯ.

1.1.2. Сущность понятия «межкультурно-коммуникативная компетенция»

В предыдущем параграфе мы выяснили, что основу предметной деятельности будущего учителя ИЯ составляет межкультурно-коммуникативная компетенция, формирование которой является целью и результатом обучения в языковом вузе и отражает двойственный характер предмета «Иностранный язык», который выражается, прежде всего, в необходимости одновременного преподавания «языка» и «культуры». Проблема соотношения данных понятий непростая. Язык можно рассматривать как продукт культуры, так как язык, используемый в социуме, отражает его общую культуру. В то же время, язык можно рассматривать и как условие

культуры, и как один из ее элементов. Многие исследователи, подчеркивая равнозначную связь культуры и языка, отмечают необходимость их параллельного развития, что отразилось в понятии «МКК». Рассмотрим это понятие более подробно.

Концепт «межкультурный» не считается новым в науке, так как проблемы, составляющие межкультурную коммуникацию, рассматривались еще Аристотелем, Платоном, Вольтером, И.Кантом, Г.Гегелем, В.Гумбольдтом и другими. Как самостоятельная наука межкультурная коммуникация сложилась в 1990-е годы, чему предшествовали трудовая миграция, международные телевизионные каналы и туристические поездки. В 1970-х в США стали различать два понятия: *Культура с большой буквы* (литература, история, искусство и др.), и *культура с маленькой буквы* (поведение, нормы, ценности и др.) [35]. В Европе становление межкультурной коммуникации произошло несколько позже, в 1980-х, в связи с интеграционными процессами, повлекшими создание Европейского союза. Идея «плавильного котла» (melting pot) трансформировалась в идею «культурного плюрализма», где основополагающим принципом была провозглашена «терпимость к представителям другой культуры, мирное сосуществование представителей разных культур, не вызывающее межнациональной напряженности и этнических конфликтов» [36, с. 22].

В советской науке в 1980-х также уделялось много внимания формированию умений адекватного взаимодействия с представителями других народов (национальностей) – так называемому межнациональному общению, как социальному феномену. Под межнациональным общением понимают конкретное, реальное проявление взаимоотношений между представителями 2 и более национальностей, обменивающимися с одной стороны материальными и духовными ценностями, с другой стороны – взглядами, чувствами, эмоциями. Иначе говоря, межнациональное общение – общественные и личностные контакты и взаимосвязи людей разных национальностей в процессе их общественно-необходимой деятельности и в повседневной жизни [37, с. 44].

Как справедливо отмечает Асипова Н.А., главная социально-педагогическая значимость межнационального общения состоит в том, что в нем происходит интенсивное формирование национального самосознания личности. Человек, «смотрясь» в представителя другого этноса, прежде всего, познает себя как личность, принадлежащую к определенной нации [37, с. 51], [38].

В лингводидактике также уделялось большое внимание определению соотношения между языком и культурой. Так А.В. Суперанская отмечает факт параллельного развития языков и культур, подчеркивая, что изменения культуры живо отражаются в языке. Д. Хаймс обратил внимание на динамическое соотношение языка и культуры и в 1970-х ввел понятие «коммуникативной компетенции», доказывая, что для изучения ИЯ важна как грамматическая компетенция, так и способность адекватно пользоваться этим языком [36, с. 26]. Данное утверждение нашло отражение в трудах Ян Ван Эка, который в своих работах раскрыл содержание коммуникативной компетенции, включавшей в своем составе шесть составляющих (лингвистической, социолингвистической, дискурсивной, стратегической, социокультурной и социальной компетенций). При этом особое внимание он уделяет социокультурной компетенции - «осведомленности о социокультурном контексте, в котором язык используется его носителями...», а также то, «каким образом этот контекст влияет на выбор и коммуникативный эффект определенных языковых форм» [36, с. 26].

Коммуникативную компетенцию в дидактике понимают: как способность человека общаться в трудовой или учебной деятельности, удовлетворяя свои интеллектуальные запросы (М.Н. Вятютнев); как способность человека к общению в одном либо в нескольких видах речевой деятельности, которая представляет собой сложное приобретенное умение речевой личности, формирующееся либо в процессе естественного приспособления к условиям жизни в определенной языковой среде, либо посредством специально-организованного обучения (Д.М. Изаренков); как коммуникативно-адекватное корректное владение ИЯ, что предполагает не только лингвистические знания

форм, функций и значения языковых единиц, но и умение использовать их в соответствии с контекстом, ситуацией и целью общения (Д.Хаймс); как знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе (А.В. Хуторской, И.Л. Бим); как готовность и способность осуществлять коммуникацию во всех сферах жизни, начиная с учебной и заканчивая трудовой; как интегративную цель обучения ИЯ, ведущую к формированию личности, способной представлять собственную культуру в процессе межкультурного диалога и способную толерантно относиться к культурам других народов (М.З. Биболетова) [39 - 40].

Итак, целью обучения ИЯ в современных условиях можно считать формирование у обучаемых различных компетенций, необходимых для выполнения конкретных задач и осуществления речевой деятельности. Все виды таких компетенций так или иначе помогают общаться и, следовательно, могут рассматриваться как составляющие единой коммуникативной компетенции.

Российские исследователи, анализируя сущность коммуникативной компетенции, усматривают в ней несколько составных частей. Н.И. Гез и Н.Д. Гальскова выделяют шесть компетенций-компонентов [41; с.99]: лингвистическую (способность человека правильно, в соответствии с нормами конкретного языка, выстраивать грамматические и синтаксические формы), социолингвистическую (умение выбирать форму и способ выражения, адекватные условиям коммуникации), дискурсивную (способность использовать определенную стратегию и тактику общения для конструирования и интерпретации связных текстов), социокультурную (знание национально-культурной специфики и умение соответствующим образом строить речевое и неречевое поведение), социальную (умение ориентироваться в социальной ситуации и управлять ею) и стратегическую (умение компенсировать недостаточность знания языка, нехватку речевого и социального опыта общения в иноязычной среде). Е.Н. Соловова (вслед за В.В.

Сафоновой) в составе коммуникативной компетенции различает три суб-компетенции [42; с. 15]: языковую (лингвистическую), речевую (соединение стратегической и дискурсивной компетенций) и социокультурную (совокупность социолингвистической, социокультурной и социальной компетенций). И.Л. Бим систему Е.Н. Солововой и В.В. Сафоновой дополняет компенсаторной компетенцией, которая, по сути, является аналогом стратегической.

Кыргызские исследователи выделяют следующие компоненты коммуникативной компетенции: языковая, речевая, социокультурная (объединяющей дискурсивную и социолингвистическую), учебно-познавательная [43, с. 154], [44].

В качестве цели обучения ИЯ российские методологи видят формирование вторичной языковой личности. Эта языковая личность должна быть способна реализовывать иноязычные лексико-грамматические конструкции, соответствующие нормам иной языковой картины мира и соответствующим правилам коммуникативной деятельности индивида. Всё это говорит о способности участвовать в диалоге культур, поэтому при обучении ИЯ необходимо формировать и межкультурную компетенцию [45; с. 72].

Понятие межкультурной компетенции также трактуется по-разному. Эту компетенцию можно понимать как: способность разных людей мирно и без взаимной дискриминации существовать в одном обществе; способность функционировать в чужой культуре; интеграцию знаний и образцов поведения, в основе которых лежат принципы плюрализма и осознания историчности культурных процессов; определенное качество личности, основанное на понимании мира и истории.

В современной педагогической науке под межкультурной компетенцией понимается способность человека существовать в поликультурном обществе, достигать успешного понимания представителей других культур и представителей своей культуры. Она предполагает умения адекватно понимать и интерпретировать лингвокультурные факты, основываясь на

сформированных ценностных ориентирах и оценках своей и чужой культуры. В ее основе лежат принципы толерантности, плюрализма, лингвистического многообразия [46]

А.Ю. Муратов дает следующую дефиницию межкультурной компетенции: «МК – это сложное личностное образование, включающее знания, умения и качества личности, которые могут эффективно формироваться в процессе опыта межкультурного взаимодействия с представителями другой культуры» [47, 111].

Многие исследователи указывают при этом, что межкультурная компетенция подразумевает способность эффективно и приемлемо взаимодействовать с представителями других культур на *своем родном языке*, формируемая за счет включения в содержание обучения *методов освоения других культур и культурных универсалий, не зависящих от языка общения* [48, с.73].

В составе межкультурной компетенции выделяют три компонента: аффективный (эмпатия, толерантность), когнитивный (знания о родной культуре) и стратегический (вербальные и учебные стратегии).

По мнению С.Г. Тер-Минасовой, формирование межкультурной компетенции должно занять центральное место в педагогическом процессе, что имеет особое значение именно сейчас, «когда смешение народов, языков, культур достигло невиданного размаха и как всегда остро встала проблема воспитания терпимости к чужим культурам, пробуждения интереса и уважения к ним, преодоления в себе чувства раздражения от избыточности, недостаточности или просто непохожести других культур» [49, с.9].

Межнациональное (межкультурное) общение является сложным, многоплановым, полифункциональным феноменом. Являясь конкретным выражением межличностных отношений людей разных национальностей в сфере социального взаимодействия, межнациональное общение имеет главное социально-педагогическое значение, которое заключается в том, что оно выступает фактором культурного взаимодействия и взаимообмена,

обучающихся в процессе которого демонстрируются, оцениваются и осмысливаются национальные особенности культуры, языка, традиций, этические и эстетические ценности разных народов [37, с. 45-46].

Межнациональное общение развивается согласно собственным законам и включает 3 взаимосвязанные стороны: перцептивную, коммуникативную и интерактивную. В качестве центрального социально-перцептивного акта выступает стереотипизация, результатом которой являются этнические стереотипы. Практическая необходимость знания психологических основ этнических стереотипов заключается в том, что в нем может иметь место несоответствие осознанных намерений и реальных действий, известное в науке как расхождение между ценностными ориентациями и явным поведением. Этностереотипы являются регуляторами поведения личности в многонациональной (многокультурной) среде, выполняя функции адаптации в иноэтническом окружении. В зависимости от прошлого опыта этностереотипы бывают положительными или отрицательными [37, с.46-50].

Е.В. Малькова указывает на неоспоримую связь межкультурной и коммуникативной компетенций, которые выступают в качестве единого показателя сформированности вторичной языковой личности [45; с. 74].

Концепт вторичной языковой личности как цели обучения ИЯ критикуется С.С. Кунанбаевой: она указывает на невозможность формирования «...таких максимальных качественных уровней присвоения иной культуры и языка, как.... вторичная языковая личность с уровнем владения [иностранным языком и культурой], выравниваемым со способностью носителей». По мнению С.С. Кунанбаевой, формирование вторичной языковой личности невозможно в условиях отсутствия лингвосоциальной и инокультурной сред. Конечным результатом иноязычного образования в этом случае можно считать формирование «субъекта межкультурной коммуникации» – личности с высоким уровнем когнитивно-знаниевых и деятельностно-коммуникативных навыков. В межкультурной коммуникации эти навыки функционируют как «вторичное когнитивное сознание» и обеспечивают способность личности

гибко реагировать на вариативность ситуаций общения; при этом прочно должны быть закреплены социо- и лингвокультурологический компоненты межкультурной компетенции, должна постоянно проявляться коммуникативная, поведенческая культура, соответствующая нормам лингвосоциума [50; с. 116–137].

Итак, при обучении ИЯ следует учитывать то, что целью обучения является формирование у обучаемых способности и готовности адекватно и эффективно осуществлять общение на *иностранном (изучаемом)* языке с представителями других культур. Другими словами, речь идет о необходимости формирования межкультурно-коммуникативной компетенции (в дальнейшем МКК).

Межкультурно-коммуникативную компетенцию разные исследователи понимают как:

- способность эффективно и приемлемо взаимодействовать с представителями других культур *на иностранном языке*, формируемую за счет включения в содержание обучения методов освоения других культур и культурных универсалий, не зависящих от языка общения (М.Байрам) [48, с.73];

- способность эффективно осуществлять межкультурное взаимодействие на основе владения иноязычной компетенцией и занимая позицию посредника между представителями своей и иной культуры, осознавая себя представителем определенной этнической общности, нации и воспринимая ситуацию диалога культур как неременное условие самореализации и взаимообогащения представителей этих культур (Т.В. Овсянникова) [51, с.12];

- комплекс знаний и умений, позволяющих индивиду в процессе межкультурной коммуникации адекватно оценивать коммуникативную ситуацию, эффективно использовать вербальную и невербальные средства, воплощать в практику коммуникативные намерения и проверять результаты коммуникации с помощью обратной связи, а также степень владения

коммуникативными механизмами, приемами и стратегиями. Необходимыми для обеспечения эффективного процесса общения (Г.М. Тарбаева) [52, с.11];

- способность осуществлять эффективное межкультурное общение посредством определенных когнитивных (культурное самосознание, общие и специальные культурные знания), аффективных (любопытство, когнитивная гибкость, мотивация, кругозор) и поведенческих (навыки по установлению отношений, сбору информации, эмпатия и др.) навыков, умений и качеств личности (Д.Б. Королева) [36, с. 72].

С.С. Кунанбаева выделяет межкультурно-коммуникативную компетенцию, имеющую в своем составе социокультурный и лингвокультурный компоненты [50; с. 127]. Формирование субъекта межкультурной коммуникации, по С.С. Кунанбаевой, возможно при прохождении личностью трех стадий восприятия культуры:

1) этноцентризм: культура изучаемого языка рассматривается как начальный источник сведений о культуре соответствующих стран – постижение при этом происходит через нормы и ценности собственной культуры;

2) формирование культурного самоопределения: это происходит через накопление знаний (посредством ИЯ) о вариативности стилей и жизни изучаемых сообществ;

3) формирование «субъекта культурного диалога» как высшего уровня социокультурной компетенции: это длительный процесс, который можно признать целью всей жизни.

Как подчеркивает С.С. Кунанбаева, в данном процессе особенно важна активная позиция обучаемого, ответственного за свою учебную деятельность: ключевую роль играют осознанное планирование и способность инициировать свое становление как субъекта межкультурной коммуникации. При этом нужно учитывать когнитивную составляющую в структуре сознания: от этого зависит самостоятельность обучаемого и его индивидуальная стратегия в овладении ИЯ. Когнитивно-познавательная функция отражает и стимулирует поисковую

и творчески-самовыражающую виды деятельности. Она приводится в действие психологическим механизмом (осознанным, рефлексивно-развивающим, регулирующим творческую деятельность личности), постепенно подталкивающим к целеполагающей, саморегулирующей, самооценивающей, познавательной-творческой и коммуникативной видам деятельности. Потому процесс «обучения» необходимо переводится в процесс «учения» на базе осознанной развивающе-рефлексивной деятельности активного субъекта учебной деятельности [50; с. 137–138].

В качестве компонентов, составляющих МКК, С.С. Кунанбаева рассматривает суб-компетенции: *лингвокультурологическую* (формирующую у обучаемого «концептуальную картину мира» как лингвокультурное отражение национального языкового сознания и менталитета), *социокультурологическую* (формирующую у обучаемого «вторичное когнитивное сознание» как концепта и образа мира другого лингвосоциума как «новое» на базе «данного» - своей культуры и языка), *концептуальную* (обладание знаниями о Культуре с большой буквы), *лично-центрированную* (осознание себя субъектом межкультурной коммуникации), *когнитивную* (умения осуществлять мышление), *коммуникативную* (способность и готовность реализовать свои коммуникативные намерения). Кроме этого, процесс формирования МКК невозможен без учета рефлексивно-развивающего принципа иноязычного образования [50, 51].

В европейских странах при определении МКК и ее компонентов происходит ее отождествление с понятием «коммуникативная компетенция» (при этом подразумевается, однако, что общение происходит на межкультурном уровне). Целью обучения, таким образом, является формирование субъекта межкультурной коммуникации (суммы знаний, умений и личностных качеств, которые позволяют человеку совершать различные действия). Компетенции владения ИЯ подразделяются Советом Европы на общие и коммуникативные. Содержание коммуникативной компетенции (согласно международному стандарту в обучении ИЯ - CEFR)

можно представить в виде следующей схемы (см. рис. 2)

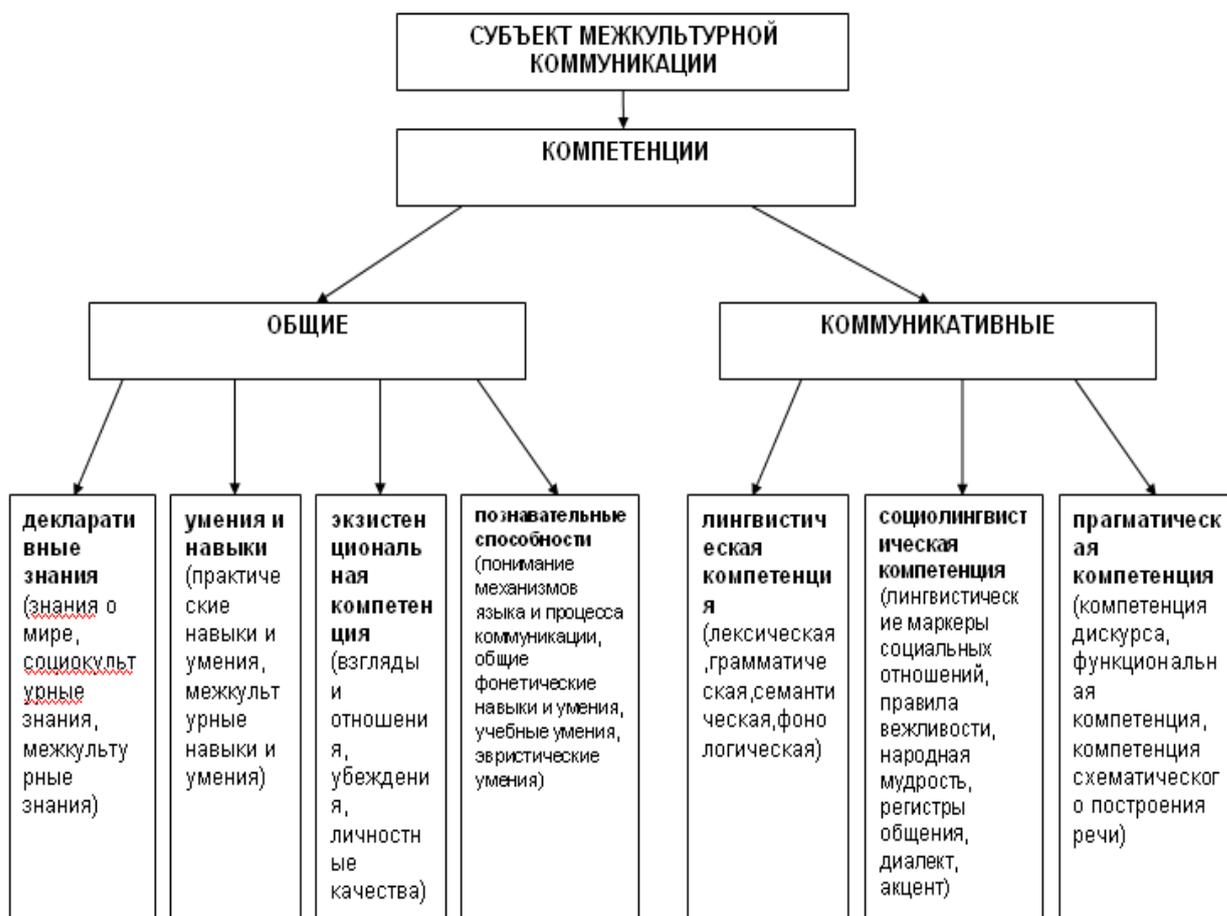


Рисунок 2. Состав коммуникативной компетенции согласно CEFR

Под общими понимают такие компетенции, которые не являются языковыми, но обеспечивают любую деятельность, в том числе и коммуникативную; в состав общих компетенций входит ряд суб-компетенций:

1) **декларативные знания** (картина мира, сформировавшаяся у взрослого человека под влиянием его жизненного опыта, образования и т.д.). Успешность коммуникации зависит от совпадения у участников общения концептуальной и языковой картин мира. К декларативным относятся *социокультурные* и *межкультурные* знания. Первые подразумевают понимание социальных особенностей и культуры определенного языкового сообщества: повседневности, условий жизни, межличностных отношений, языка жестов, системы ценностей, убеждений, отношений, ритуалов, правил этикета. Вторые

включают в себя понимание сходств и различий между культурами (родной и изучаемой), а также знание регионального и социального разнообразия;

2) **практические и межкультурные навыки и умения.** К практическим умениям относится всё, что связано с повседневным поведением, а также профессиональные и досуговые навыки. Межкультурные навыки – это умение использовать определенные стратегии для установления контакта с представителями иных культур, умение преодолевать сформировавшиеся стереотипы;

3) **экзистенциальная компетенция:** индивидуальность человека, его взгляды, личные качества, убеждения, ценности, тип познавательных способностей и т.д.;

4) **познавательные способности** – умение участвовать в новых видах деятельности и интегрировать новую информацию в уже имеющуюся систему знаний, модифицируя последнюю в случае необходимости. Способность учить язык развивается в процессе учения и позволяет индивиду самостоятельно и более эффективно преодолевать возникающие трудности и успешно использовать имеющиеся возможности. Способность учиться включает в себя понимание механизмов языка и коммуникации. Это помогает обучаемому осмыслить новый опыт, преобразуя его результаты в упорядоченную структуру, общие навыки, учебные умения. Обучаемый эффективнее использует возможности, лучше воспринимает информацию, осознает конечную цель, самостоятельно организует свою учебную деятельность. Кроме того, к познавательным способностям относятся эвристические умения – способность познавать новое, пользоваться новыми информационными технологиями и т.п.

Для выполнения коммуникативных задач обучаемому необходимо пользоваться как общими способностями (описанными выше), так и собственно коммуникативной компетенцией. Последняя включает в себя следующие суб-компетенции:

1) **лингвистическая** (способность использовать языковые средства для построения корректно сформулированных высказываний, несущих определенный смысл). В рамках лингвистической компетенции выделяется несколько дополнительных суб-компетенций: *лексическая* (знание словарного состава языка и умение использовать лексические единицы в речи); *грамматическая* (знание грамматических элементов языка и умение использовать их в речи); *семантическая* (знание способов выражения определенного значения и умение использовать их в речи); *фонологическая* (умение воспринимать и воспроизводить звуковые единицы языка и их варианты; знание просодики, правил фонетической редукции и т.д.); *орфографическая* (знание символов, используемых при создании письменного текста, умение их распознавать и воспроизводить); *орфоэтическая* (знание законов правописания, умение пользоваться словарем, соотносить знаки пунктуации с членением и интонационным оформлением текста и т.д.);

2) **социолингвистическая** (знания и умения, необходимые для эффективного использования языка в социальном контексте). Сюда же относится владение целым рядом социолингвистических инструментов: лингвистические *маркеры социальных отношений*, варьируемые в зависимости от статуса общающихся, их отношений, регистра общения и т.д. (выбор и использование формул приветствия, стиля общения, условностей при ведении диалога и т.д.); *правила вежливости*, позволяющие избегать недопонимания между носителями разных языков; *народная мудрость* (пословицы, поговорки, идиомы, поверья и др.); *регистры общения* (торжественный, ритуальный, официальный, нейтральный, неформальный, разговорный); *диалект и акцент* (способность распознавать особенности речи с точки зрения социальной принадлежности, места проживания, происхождения, рода занятий человека).

3) **прагматическая**. В рамках прагматической компетенции выделяется ряд суб-компетенций: *дискурсивная* (умение упорядочивать предложения в целостный текст с учетом причинно-следственных связей, тематики, логики, известной (новой) информации, воздействия на собеседника). Развитие

дискурсивной компетенции – одна из важнейших целей обучения на продвинутых этапах; *функциональная* (умение использовать устные и письменные высказывания для выполнения конкретных функций). В состав функциональной компетенции входят микрофункции (использование отдельных коротких высказываний в ходе речевого взаимодействия) и макрофункции (использование устной и письменной речи, состоящей из последовательности предложений); *кооперативная* (знание и умелое использование моделей социального взаимодействия, лежащих в основе коммуникации) [53; с. 125], [54, 55].

Таким образом, компетенция в документах Совета Европы рассматривается как основополагающая категория, включающая в себя различные компоненты и сферы деятельности. Формирование компетенций, кроме того, рассматривается в качестве цели обучения ИЯ. Среди основных компетенций можно назвать лингвистическую, социолингвистическую и прагматическую; все они в качестве суб-компетенций входят в состав коммуникативной компетенции.

Итак, проведенный анализ литературных источников позволил нам определить *МКК как сложный приобретенный комплекс умений и способностей субъекта межкультурной коммуникации, формирующийся либо в процессе естественного приспособления к условиям жизни в определенной языковой среде, либо посредством специально-организованного обучения, в результате которого формируется коммуникативно-адекватное корректное владение ИЯ и умение использовать его в соответствии с контекстом, ситуацией и целью общения, том числе с носителями языка.*

МКК – категория многокомпонентная, содержанием которой должны являться умение владеть ИЯ на определенном уровне с одной стороны, и способность взаимодействовать с представителями иных культур с другой. МКК, по нашему мнению, должны составлять следующие *суб-компетенции*: лингвистическая (совокупность коммуникативных умений на изучаемом языке), прагматическая (способность использовать определенную стратегию и

тактику общения для конструирования и интерпретации связных текстов), социокультурная (знания и умения, необходимые для эффективного использования языка в социальном контексте), когнитивная (совокупность знаний и умений, способствующих развитию осознанного отношения к процессу изучения ИЯ и его эффективной организации и регуляции).

Итак, понятие «межкультурно-коммуникативной компетенции» рассматривается в качестве стратегической цели обучения ИЯ и представляет собой приобретенный комплекс умений и способностей субъекта межкультурной коммуникации, который предполагает коммуникативно-адекватное корректное владение ИЯ и умение использовать его в соответствии с контекстом, ситуацией и целью общения, том числе с носителями языка. МКК включает в себя лингвистическую, прагматическую, социокультурную и когнитивную суб-компетенции.

1.1.3. Оценка сформированности межкультурно-коммуникативной компетенции

Бесспорно, что одним из наиболее значимых показателей эффективности образования является уровень учебных достижений обучающихся; он демонстрирует, как образовательная деятельность функционирует, развивается, влияет на обучающихся и их результативность. Именно поэтому уровень потенциала в повышении качества иноязычного образования зависит от того, насколько корректно выстроена система оценивания учебных достижений (*того или иного уровня сформированности компетенций*) обучающихся. Компетентностный подход предполагает применение двух типов педагогического оценивания: нормативное и критериальное. Цель нормативного оценивания заключается в том, чтобы осуществить практическое сравнение знаний между отдельным учащимся и остальными учащимися в группе. Критериальное оценивание – это процесс, основанный на сравнении учебных достижений учащегося с четкими критериями, соответствующими

целям и содержанию учебного процесса, разработанными учителем совместно с учащимися, и понятными для всех участников педагогического процесса [56].

С помощью критериального оценивания должна предоставляться объективная, достоверная и валидная информация, повышаться степень вовлеченности и увеличиваться уровень ответственности всех участников образовательного процесса. Этот принцип предполагает понятность целей и процедуры оценивания, ясность и логичность инструкций, полезность и доступность результатов. Процесс оценивания не должен вызывать никаких сомнений в своей целесообразности и верности. В случае достижения доверительных отношений между участниками повышается степень их вовлеченности в образовательный процесс и позитивного влияния на результаты обучения. Оценивание как постоянный процесс дает возможность своевременно и регулярно контролировать прогресс учебных достижений обучающихся [57], и часто описывается в терминах *формативного или суммативного оценивания*, которые составляют структуру критериального оценивания и отличаются друг от друга содержанием предмета и видом оценивания.

Формативное оценивание («оценивание для обучения») – это вид оценивания, при котором обеспечивается постоянная и систематическая обратная связь между учащимся и преподавателем без выставления баллов и отметок, которая дает обучаемому право на ошибку и ее исправление, помогает определить потенциал учащегося, а также трудности в освоении им учебного материала. Цель формативного оценивания заключается в том, чтобы помочь учащемуся достичь наилучших результатов, а преподавателю - вовремя внести корректировку в учебный процесс [58]. Формативное оценивание может использоваться как часть непрерывного оценивания, при этом, как отмечают Р. Доннели и М. Фицморис, “чтобы студенты могли извлечь максимальную пользу из обучения, модуль должен предусматривать возможность формативного оценивания, не влияющего на итоговую отметку. В этом случае студенты могут получить обратную связь, которая позволит им заполнить

имеющиеся пробелы в знаниях”. Говоря коротко, формативное оценивание – это часть учебного процесса, а не процесс выставления отметок [59].

Чтобы предоставить сведения о результатах обучения по завершении разделов учебных программ и конкретного учебного этапа с выставлением баллов и оценок проводится *суммативное оценивание*. Благодаря ему определяется и закрепляется степень овладения учебным материалом за определенный период. *Суммативное оценивание («оценивание обучения»)* - это оценивание, подводящее итоги учебной деятельности студента за определенный промежуток времени (в конце модуля, курса, раздела и т.д.), которое подразумевает итоговое измерение учебных достижений учащегося, выполняя при этом функцию описания того, что было достигнуто, и заключается в выставлении отметки.

Формативное оценивание как процесс, непосредственно влияющий на повышение уровня учебных достижений, делает возможным обратную связь между учителем и обучающимся и применяется для своевременного определения и необходимого устранения пробелов по темам учебной программы. В процессе суммативного оценивания раздела учебной программы выявляется степень приобретенных знаний и навыков обучающихся по завершении определенной темы. [60-63].

В основе системы диагностики учебных достижений учащихся всегда находится комплекс критериев и показателей результативности учебного процесса. Рассмотрим понятия «критерий» и «показатель» подробнее. Традиционно под *критериями* (греч. criterion – средство для суждения) понимаются признаки, на основании которых производится оценка, определение или классификация чего-либо; мерило для суждения. В образовательной среде критерии оценки – это такие параметры, в соответствии с которыми учитель оценивает деятельность ученика; некий эталон, который составляет основу оценочной деятельности и выполняет функцию ее ориентира. Как правило, оценивание знаний учащихся происходит путем сравнения выполненного задания с *эталон*ом, т.е. образцом отдельных

действий, операций, самой учебно-познавательной деятельности и ее конечного результата. Эталон конечного результата заранее закладывается в учебно-познавательной задаче, как цель и ориентир деятельности [64].

Термин «критерий», применительно к измеряемым признакам, в психолого-педагогической диагностике употребляется в смысле *«ведущий показатель»*. Сама по себе количественная характеристика не может продемонстрировать полную картину достижений ученика, также как и качественная оценка без количественной не может быть объективной. Следовательно, количественные и качественные критерии в учебном процессе необходимо сочетать, что позволит дать наиболее полную и общую картину динамики развития каждого ученика с учетом его индивидуальных особенностей. Для четкого выявления факта достижения учащимся цели обучения необходимо определить критерии и шкалы оценок достижений, которые должны быть четкими, ясными как для учителя, так и для ученика [65].

С помощью суммативного оценивания фиксируется промежуточный результат, т.е. текущие учебные достижения обучающегося. Анализируя итоги суммативного оценивания знаний материала раздела/темы, можно вовремя выявить и устранить пробелы в обучении, различные по характеру, количеству, качеству и т. д.

Слово «пробел» определяется как упущение или недостаток [66]. «Упущение» – это неисполнение должного, недосмотр, ошибка по небрежности, «недостаток» – несовершенство, изъян, погрешность или неполное количество чего-либо. Характеризуя изъяны в обучении, можно отметить, что некоторым обучающимся достаточно устранить незначительные пробелы, или упущения, другим необходима коррекция серьезных пробелов, или недостатков. Таким образом, процесс корректного оценивания уровня сформированности компетенции учащегося напрямую влияет на эффективность ее формирования.

В предыдущем параграфе мы определили МКК как *сложный приобретенный комплекс умений и способностей субъекта межкультурной*

коммуникации, формирующийся либо в процессе естественного приспособления к условиям жизни в определенной языковой среде, либо посредством специально-организованного обучения, в результате которого формируется коммуникативно-адекватное корректное владение ИЯ и умение использовать его в соответствии с контекстом, ситуацией и целью общения, том числе с носителями языка. Формирование МКК – циклический и непрерывный процесс, так как данная компетенция постоянно обновляется на основе индивидуального опыта обучаемого.

Некоторые аспекты МКК не поддаются измерению, т.к. зависят от характера и личностных качеств людей, вступающих в межкультурное общение. Так, в предыдущем параграфе мы определили состав МКК - лингвистическая, прагматическая, социокультурная и когнитивная суб-компетенции. Мы абсолютно согласны с мнением А. Фантини и Д.Б.Королевой в том, что оценить языковые знания намного легче, чем остальные ее компоненты, которые зависят от контекста и личностных характеристик коммуникантов. Главная проблема при оценивании уровня МКК заключается в определении некоего порогового уровня сформированности МКК, который позволил бы обучаемым адекватно участвовать в межкультурном общении [36], [67].

Согласно Типовой учебной программе по базовому ИЯ у студентов к концу 1 курса должен быть сформирован уровень В1 согласно CEFR (Threshold level/ Пороговый уровень владения ИЯ) [68]. Это значит, что студент должен: понимать основные идеи четких сообщений, сделанных на литературном языке на разные темы, типично возникающие на работе, учебе, досуге и т.д.; уметь общаться в большинстве ситуаций, которые могут возникнуть во время пребывания в стране изучаемого языка; уметь составить связное сообщение на известные или особо интересующие темы; уметь описать впечатления, события, надежды, стремления, изложить и обосновать свое мнение и планы на будущее. Данная характеристика является несколько абстрактной и поэтому, по нашему мнению, для того чтобы сделать процесс

формирования МКК эффективным, необходимо разработать шкалу, позволяющую производить оценку сформированности той или иной суб-компетенции, составляющей МКК.

Проведенный анализ источников по данной проблеме позволил нам разработать уровневую систему оценки компонентов МКК (см. табл. 1 – Приложение 1) . Как это видно из таблицы, в качестве критериев оценки мы предлагаем суб-компетенции - компоненты МКК, а в качестве дескрипторов (показателей) выступают описания сформированности каждой суб-компетенции согласно 4 уровням: оптимальный (эталонный), высокий, средний и низкий. При этом оценка сформированности лингвистической, прагматической и частично социокультурной суб-компетенций представляется более легкой в силу наличия более стандартизированных и объективных инструментов оценивания. Оценивание же уровней сформированности когнитивной, социокультурной и частично, прагматической суб-компетенций представляет сложность вследствие наличия контекста оценивания и субъективного восприятия уровня сформированности. Следовательно, оценка уровня сформированности МКК должна носить комплексный характер, а процесс корректного оценивания уровня сформированности компетенции учащегося напрямую влияет на эффективность ее формирования.

2. Теоретические основы организации самостоятельной деятельности студентов по ИЯ

2.1. Психолого-педагогические основы самостоятельной деятельности студентов

2.1.1. Психологические основы учебной деятельности

Категория деятельности является основополагающей для целого ряда наук, и в том числе – для педагогики. Основные положения общей теории деятельности сформулированы С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым и др. Согласно А.Н. Леонтьеву, деятельность есть «...единица жизни,

опосредованной психическим отражением, реальная функция которого состоит в том, что оно ориентирует субъекта в определенном мире» [69; с. 82]. В.Д. Шадриков понимает под деятельностью «...форму активного отношения субъекта деятельности к действительности, направленного на достижение сознательно поставленных целей, связанных с созданием общественно значимых ценностей... и освоением общественного опыта» [70; с. 5]. И.А. Зимняя считает деятельность в узком смысле формой «...активного целенаправленного взаимодействия человека с окружающим миром (включающим и других людей), отвечающего вызвавшей это взаимодействие потребности как “нужде”, необходимости “в чем-либо”» [71; с. 65]. Л.С. Выготский вкладывает в понятие деятельности более широкий смысл. Этим термином он обозначает «...сложную совокупность процессов, объединенных общей направленностью на достижение определенного результата, который является вместе с тем объективным побудителем данной деятельности, т. е. тем, в чем конкретизируется та или иная потребность субъекта» [69; с.10].

Деятельность совершается субъектом или совокупностью субъектов. Человек как субъект деятельности организует и направляет ее, в то же время сама деятельность формирует человека как собственного субъекта.

Всякая деятельность обращена на достижение определенного результата, поэтому она всегда активна и целенаправлена. Направление деятельности и составляет ее предмет, который является признаком, отличающим один вид деятельности от другого. Деятельность студентов, учащихся, сконцентрированная на получении знаний, умений, навыков, называется учебной. Иначе говоря, учебная деятельность – это процесс, в результате которого человек приобретает новые или изменяет существующие у него знания, умения, навыки, совершенствует и развивает их.

В общем контексте теории деятельности учебная деятельность имеет определенные структуру и содержание. Внешнюю структуру учебной деятельности составляют следующие основные компоненты: 1) мотивация; 2) учебные задачи, в определенных ситуациях – в форме задания; 3) учебные

действия; 4) контроль, переходящий в самоконтроль; 5) оценка, переходящая в самооценку [71; с. 98]. Рассмотрим детальнее каждый компонент.

Мотивация – это совокупность разнообразных побудителей (потребностей, мотивов, чувств, желаний, интересов и т. д.), которая стимулирует человека к совершению действия, включенного в определяемую этой мотивацией деятельность. Она определяет возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности [71; с. 99]. Она выступает как механизм, соотносящий влияние внешних для личности факторов с внутренними свойствами и возможностями человека как субъекта деятельности [72; с. 5]. Мотивация может формироваться с помощью целеполагания учебной деятельности. Е.В. Шорохова считает: «В акте целеполагания осуществляется связь оценки наличных условий деятельности и предвосхищение ее результатов. Через целеполагание настоящее, как момент деятельности, связывается с будущим. Следовательно, уже выбор целей и средств их достижения выполняет регулирующую функцию в поведении человека. В целях деятельности человек сам в осознанной форме ставит задачу достигнуть того, что он хочет. В желаниях же человека выражаются его потребности, интересы, которые в структуре деятельности отражаются как ее мотивы. Они выступают как стимулы, реальные двигатели человеческой деятельности, как мощнейшие регуляторы его поведения» [72; с. 11]. В данном случае важно подчеркнуть: цели как образы будущего результата деятельности сами по себе у человека не возникают. Эти образы становятся целью, когда приобретают личностный смысл, т. е. связываются с мотивом. Мотивация – не механическое соединение цели с мотивом, а продукт отражательных процессов, инициируемых потребностями, желаниями, стремлениями. Она воплощает в себе энергетические и регулятивные свойства, в ней человек осознает мотив и прилагает волевые усилия для достижения цели. По мнению А.К. Марковой, учебная деятельность не определяется целями без мотивов, а показателем зрелости мотивационной сферы обучаемого, его способностей к целеполаганию является умение обучаемого ставить цели [72; с. 12].

Таким образом, уровень осознания обучаемым мотивов и требований, предъявляемых ему в условиях конкретной учебной ситуации, определяют содержание цели обучения и процесс ее формирования [73; с. 183].

По мнению В.Г. Леонтьева, в содержание мотивации входят действенность, осознанность, самостоятельность и личностный смысл деятельности. Он выделяет следующие функции мотивов: селективная, когнитивная, целемоделирующая и регуляторная [72; с. 48].

С помощью селективной функции обеспечивается отбор потребностей и стремлений для установления приоритета их удовлетворения. На ее основе в процессе мотивации оценивается значимость возникшей потребности для настоящего и будущего личности.

Когнитивная функция обеспечивает включение познавательных процессов в оценочный механизм и выработку стратегии удовлетворения потребности. Следует подчеркнуть особое значение этой функции: она создает предпосылки для формирования познавательной мотивации. Именно этот тип мотивации формируется и проявляется в решении мыслительных задач как конкретная направленность на предвосхищение (прогнозирование) строго определенных свойств познавательного объекта и способов его познания.

Стратегия удовлетворения потребностей через построение иерархии целей определяется с помощью целемоделирующей функции мотива. На основании цели вырабатывается программа действий, ориентированных на достижение желаемого результата. При этом обучаемому необходимо знать, каковы будут результаты деятельности, так как «...практика без знания результатов, как бы она ни была длительна, бесполезна» (Э.Торндайк) [74; с. 35].

Регуляторная функция мотива заключается в его направляющем действии и подчинении поведения человека тому, ради чего это действие совершается. Благодаря этой функции мотив подчиняет активность определенному порядку, плановости, создает адекватный цели режим деятельности.

Вторым компонентом структуры учебной деятельности является учебная задача. Она представляется в определенной учебной ситуации в форме конкретного задания и реализуется за счет установленных действий.

Учебная ситуация имеет определенную структуру, в которой В.Я. Ляудис выделяет пять наиболее значимых переменных: 1) смыслы и цели включения участников в образовательную ситуацию; 2) объективное содержание учебного предмета, структурированное и операционализированное для его усвоения. Характер структурирования этого содержания определяет программу осваиваемых обучаемыми действий, операций и формирующихся у них видов познавательной деятельности; 3) процедуры, организующие процесс усвоения содержания учебных предметов и определяющие переход от одного уровня и этапа к другому; 4) система учебных взаимодействий преподавателя и школьников; 5) динамика взаимосвязи всех указанных переменных на протяжении всего процесса усвоения содержания учебной дисциплины [75; с. 54].

С точки зрения современной науки задача представляет собой цель, определенную для конкретных условий, а решение задачи – процесс и результат. Целевая направленность деятельности по сути есть ее предмет, следовательно, учебная задача является предметом учебной деятельности. Существенная особенность учебной задачи в системе учебной деятельности определяется тем, что задача становится средством изменения субъекта, решающего ее. Выбор способа решения отражает индивидуальность субъекта и способствует накоплению им определенного опыта применения знаний и умений, приобретенных в процессе учебной деятельности [76; с. 18].

С позиции субъекта деятельности в учебном процессе обучающийся реализует действия целеполагания, планирования и исполнения [71; с. 106].

Целеполагание в современной психологической науке рассматривается как сложный процесс, состоящий из трех этапов, которые последовательно сменяют друг друга. На первом этапе – целеобразование – происходит осознание потребности и оценка условий. На втором – целеопределение –

реализуются постановка осознанной цели и поиск путей ее исполнения. Третий этап представляет собой процесс целеосуществления, когда оцениваются возможности осуществления поставленной цели и корректировка результатов целеобразования.

Планирование – это определение способов выполнения действий, их последовательности и сроков осуществления. Осознание субъектом учебной деятельности будущего результата и способов его достижения в значительной степени содействует дальнейшему продвижению этого результата в процессе деятельности.

Исполнение представляет собой внешние действия субъекта учебной деятельности по реализации внутренних действий в сферах целеполагания и планирования. При этом обучающийся постоянно оценивает и контролирует этот процесс в таких формах действий, как сличение, коррекция и т. д. Активные учебные действия с изучаемым материалом и овладение на этой основе новыми способами этих действий формируют у субъекта обучения новое отношение к изучаемому материалу и иную позицию по отношению к нему, давая возможность оценивать этот материал с точки зрения нормы.

В общей системе учебной деятельности значительное место отводится действиям контроля и самоконтроля, оценки и самооценки. В процессе обучения с помощью именно этих действий, возможно контролировать и оценивать получаемые результаты [71; с. 108], [73; с. 184]. Считаем необходимым детально рассмотреть эти действия.

Контроль в дидактике является неким механизмом обратной связи, традиционно понимающимся как определение преподавателем уровня обученности студентов. В зависимости от этапа обучения контроль подразделяется на текущий, тематический и итоговый [77; с. 276] и выполняет ряд функций [78; с. 309]:

1. контрольно-корректирующая выявляет степень овладения отдельными группами обучаемых новым материалом, знаниями, умениями, навыками с целью улучшения этого владения, позволяет совершенствовать методику

преподавания с помощью внесения в нее изменений в соответствии с особенностями группы и уровнем обучения конкретному виду речевой деятельности. Это помогает преподавателю выявить общую тенденцию в усвоении материала;

2. контрольно-предупредительная дает возможность учителю обратить внимание на необходимость проверки материала при выработке у студентов определенных навыков и умений, требований, предъявляемых преподавателем, степень готовности учащихся к проверке, уровень владения материалом. С помощью этой функции можно выявить проблемы в усвоении всего материала и отдельных языковых явлений, своевременно ликвидировать их;

3. контрольно-стимулирующая имеет частный характер и позволяет провести подготовку к контрольной работе, проверке владения пройденным конкретным материалом и т. д.;

4. контрольно-обобщающая помогает выявить степень владения навыками и умениями в курсе обучения.

Рассматривая обучающегося в качестве субъекта учебной деятельности, особое внимание в структуре учебной деятельности необходимо уделять действиям самоконтроля. Н.В. Кузьмина под самоконтролем понимает наблюдение за правильностью собственных действий, исходя из тех целей, которые человек ставит перед собой [79; с. 228].

Самоконтролем в учебной деятельности считается ее компонент, заключающийся в анализе и регулировании хода учебной деятельности и результатов. Это определяется как умение (навык, привычка) контролировать свою деятельность и исправлять замеченные ошибки. Некоторыми исследователями самоконтроль понимается как метод (средство, условие) саморегуляции деятельности и активизации обучения, а также как свойство личности [80; с. 23].

Мы согласны с А.С. Лындой, считающей самоконтроль качеством личности, связанным с проявлением его активности и самостоятельности; именно это качество мы считаем основным при управлении человеком своей

деятельностью. Производя самоконтроль, обучаемый совершает умственные и практические действия по самооценке, корректированию и совершенствованию выполняемой им работы, овладевает необходимыми умениями и навыками. Кроме того, самоконтроль способствует развитию мышления, а его формирование предполагает наличие эталона и возможности получения сведений о контролируемых действиях и состояниях [81; с. 351].

Самоконтроль выполняет ряд функций, которые в научной литературе по психологии и педагогике интерпретируются по-разному. Так, например, И.Т. Федоренко фиксацию состояния выполняемой работы и установление ее качества в виде самооценки деятельности и критического отношения обучаемого к своим действиям относит к функциям самоконтроля. А.Я. Арет функциями самоконтроля считает проверку себя и отчет самому себе о своем положении и собственной деятельности. А.С. Лында к функциям самоконтроля причисляет оценочную функцию, а также регулирование обучаемым своей деятельности, исправление обнаруженных ошибок и внесение коррективов, рационализацию и усовершенствование выполняемой работы [80; с. 25].

Классификацию самоконтроля проводят на основании самых разных признаков. По входящим в него элементам различают самоконтроль констатирующий и корректирующий; по способам получения информации выполняемой операции – непосредственный и опосредованный; по этапам выполнения деятельности – подготовительный, текущий и заключительный (В.В. Чебышева) [80; с. 28].

Считаем необходимым в рамках нашего исследования проанализировать типы самоконтроля, основанного на этапах выполнения деятельности. *Подготовительный самоконтроль* проводится перед выполнением работы и в самом ее начале. В первом случае он выполняет профилактические функции – обратить внимание на возникшие отклонения и устранить их. С помощью *текущего самоконтроля* осуществляется проверка совершаемых действий. Он может быть периодическим (через определенные интервалы времени с целью регулирования деятельности и результата), эпизодическим (выявление тех или

иных изменений по отдельным показателям и их исправление) и непрерывным (основной вид самоконтроля). *Заключительный самоконтроль* проводится для учета и коррекции суммарного результата выполненной работы.

Действия самоконтроля реализуются в три этапа. На первом происходит осознание образа желаемого будущего результата действия. В течение второго этапа осуществляется сличение этого образа с реальным действием. На третьем этапе (если полученный результат совпадает с предполагаемым образцом) принимается решение о продолжении действия, в случае несовпадения – коррекция действия [76; с. 22]. Реализуя действия самоконтроля, обучаемый сравнивает полученный им результат с ожидаемым образцом или критерием, которому этот результат должен соответствовать. Далее происходит оценка субъектом учебной деятельности полученного им результата. Усвоение обучающимся требований, которым должна соответствовать его учебная деятельность, обычно осуществляется через оценку преподавателя, т. е. опосредованно. Отметим при этом, что под влиянием этой оценки у обучающегося формируется и развивается определенное отношение к себе и своей деятельности. Это, в конечном счете, приводит к становлению самооценки, которая на начальном этапе обычно является простым отражением оценки преподавателя. Важно, чтобы в процессе учебы и усвоения обучаемым предъявляемых к нему требований, которым должна удовлетворять его учебная деятельность, осуществлялось формирование адекватной самооценки [76; с. 23].

Итак, основными факторами, определяющими эффективность учебной деятельности, являются самоконтроль и самооценка. Самооценкой в психологии считается оценка личностью самой себя, своих возможностей, способностей, качеств и места среди других людей. Мы согласны с А.И. Липкиной, которая определяет самооценку как отношение обучаемого к своим способностям, возможностям, личностным качествам и непосредственно к результатам своей деятельности [82; с. 7].

В научных исследованиях, посвященных анализу самооценки, выделяются два направления: связь личности и самооценки и связь самосознания и самооценки.

А.А. Бодалев отмечал, что познание и самопознание – две стороны диалектически единого процесса, детерминированного существованием внутреннего отношения между человеком и обществом; это и определяет взаимосвязь присущих индивиду оценок, направленных вовне, и самооценок, а также их сопряженность друг с другом.

В ситуации самооценивания человека необходимо решить следующие задачи: проанализировать объект, по отношению к которому он примеривает свои силы, и изучить самого себя как носителя качеств, подлежащих оценке. В результате самооценка как результат решения человеком этих двух задач и приобретает характер интеллектуально-рефлексивного действия.

Исследователи выделяют в качестве средств самооценки «личностные смыслы» как преобразованные в ходе индивидуального опыта значения язык и субъективный опыт. Основанием самооценки становятся прямые обращения человека к внешним оценкам и своей эмоционально-потребностной сфере. Человек использует эти качества либо автоматически, интуитивно (включая подсознание), либо соотносит их с комплексным анализом оценочной ситуации (действуя осознанно); при этом самооценка как механизм саморегуляции обретает разные степени надежности и действенности.

Функционирование самооценки как интеллектуального действия придает ей рефлексивный характер. Именно рефлексия, по мнению С.Л. Выготского, позволяет человеку наблюдать себя со стороны собственных чувств, внутренне дифференцировать «Я» действующее, рассуждающее, оценивающее. Рефлексивность при самооценке, так же как и способность осознания ее средств, является показателем достаточно высокого уровня ее развития.

Структура самооценки состоит из двух компонентов – когнитивного и эмоционального. Когнитивный компонент отражает знания человека о себе, по-разному оформленных и обобщенных, – от элементарных до концептуально-

понятийных представлений. Эмоциональный компонент отражает отношение человека к себе и накапливающийся у него «аффект на себя», связанный с мерой удовлетворенности своими действиями и результатами реализации намечаемых целей. Основу когнитивного компонента самооценки составляют интеллектуальные операции сравнения себя с другими людьми, сопоставление своих качеств с внутренними эталонами или результатами деятельности других, оценка степени рассогласованности этих двух величин.

Самооценку можно классифицировать как адекватную и неадекватную, высокую и низкую, устойчивую и неустойчивую, реальную и демонстрируемую, осознаваемую и неосознаваемую. Мерой сформированности этих показателей определяются уровневые характеристики самооценки как развивающейся системы.

С помощью временной отнесенности содержания самооценку можно разделить на прогностическую, актуальную и ретроспективную.

Прогностическая самооценка – оценка субъектом своих возможностей и определение своего отношения к ним – актуализирована до начала деятельности и совершения поступка и нацелена на предвосхищение результатов действия и их последствий, построение программ и планов действий. Одной из характеристик прогностической самооценки является уровень притязаний, основу которого составляет оценка субъектом своих возможностей.

С помощью актуальной самооценки становятся возможными оценка и основанная на ней коррекция исполнительских действий по ходу развертывания деятельности. Важным психологическим механизмом этого вида самооценки являются действия самоконтроля, содержащие в своей итоговой части парциальные самооценки.

Ретроспективная самооценка функционирует как оценка субъектом достигнутых уровней развития, итогов деятельности, последствий поступков и т. д. Довольно значимой характеристикой ретроспективной самооценки является мера ее критичности, отражающая степень требовательности к себе

субъекта. Этот вид самооценки детерминирует процессы «каузальной атрибуции», т. е. объяснение субъектом причин успехов или неудач собственного поведения и деятельности.

Основными условиями формирования адекватной самооценки в учебно-воспитательном процессе являются учебное сотрудничество и *собственная учебная деятельность субъекта обучения*, когда происходит усвоение критериев оценок, их видов, форм, способов социального сравнения и оценивания; именно индивидуальный опыт позволяет их апробировать и проверять на практике [83; с. 152].

Для адекватной оценки своих знаний, поступков и возможностей у обучаемого должна быть сформирована определенная шкала ценностей, по которой он мог бы сверять собственные достижения в различных сферах деятельности. Кроме того, совершенно необходимо, чтобы он имел полное представление о процессе деятельности, которая может привести его к успешному результату. Именно поэтому проблема формирования умения самооценки (проблема рефлексии) считается отечественными и зарубежными психологами чрезвычайно важной для полного и гармоничного развития личности [84; с. 23].

Одна из методик формирования адекватной самооценки обучаемого описана А.И. Липкиной [85] [82; с. 14]. Обучаемому предлагают выполнить учебное задание, а перед тем как отдать его преподавателю на просмотр, самому оценить свою работу и выставить себе соответствующий балл. После проверки задания преподавателем оценки обучаемого и преподавателя сравниваются. На основании так называемой *со-оценки* (термин, предложенный А.И. Липкиной) у обучаемого формируется адекватная самооценка. Это, в свою очередь, оказывает большое влияние на эффективность учебного процесса, так как на основе самооценки происходит коррекция системы учебных действий. Это делает возможным развитие прогнозирующего самоконтроля и превращает процесс обучения в самостоятельно организуемую и направляемую деятельность человека [73; с. 184].

Итак, включение деятельности по самоконтролю и самооценке в процесс обучения происходит в рамках так называемого рефлексивного подхода в обучении. Далее мы подробнее рассмотрим понятие рефлексии.

В философии под рефлексией понимается «осознавание сознания, самопознание», «поворот духа к “я”» (Локк, Лейбниц); умственный процесс, направленный на структурирование и реструктурирование опыта, проблемы существующего знания или представлений (Ф. Кортхаген). В философских и энциклопедических словарях рефлексия определяется как форма теоретической деятельности общественно-развитого человека, направленная на осмысление всех своих собственных действий и их законов; деятельность самопознания, раскрывающая специфику духовного мира человека [86].

Г.П. Щедровицкий считает наиболее важными для изучения рефлексии в контексте деятельности и с точки зрения средств теории деятельности два ее аспекта: 1) изображение рефлексии как процесса и особой структуры деятельности; 2) определение рефлексии как принципа развертывания схем деятельности.

Рефлексия связывается: а) с процессами производства новых смыслов; б) с процессами объективизации смыслов в виде знаний, предметов и объектов деятельности; в) со специфическим функционированием этих знаний, предметов и объектов в практической деятельности.

Таким образом, анализ различных позиций еще раз убеждает нас в том, что нет единого понимания рефлексии. Как справедливо отмечает Е.Н. Соловова, в сфере наиболее существенных элементов этого механизма лежит установление связей между: ситуацией (действиями человека в данной ситуации) и целями, которые лежат в ее основе; позициями рефлекслируемого и рефлекслирующего; пониманием ситуации и умением вербально зафиксировать ее; действиями участников ситуации и аргументацией оправданности выбора именно данных действий; действиями участников ситуации и морально-этическими принципами и нормами поведения; имеющимися знаниями и

потребностью в новых знаниях для решения новой задачи; технологиями передачи и приобретения знаний [86].

Для более полного понимания сути рефлексии, ее обучающих и развивающих возможностей необходимо рассмотреть сами механизмы рефлексии.

Среди них Н.Г. Алексеев выделяет следующие:

1) произвольная остановка предшествующего и подлежащего рефлексии действия или размышления. На этом этапе необходимо остановить движение мысли в рамках старой цели и переключить ее на анализ средств собственного мышления;

2) их фиксация в существенных узлах во внутреннем (как правило, вербальном) или, что более продуктивно, в вынесенном вовне (письменном) плане. Эти действия недостаточно остановить, их следует удерживать. Невозможно и не нужно восстанавливать все, стоит выделить узловые моменты и характер переходов (причинные связи) между ними. В этом случае возникает сложность выбора лаконичной формы фиксации. Большинство людей привыкли концентрировать мысли только в развернутой форме, и фиксирование на уровне ключевых слов, символов или знаков может вызвать значительные затруднения. Фиксацию надо осуществлять письменно;

3) объективизация, т. е. переработка (переоформление) сделанных фиксаций в объекты, выражаемые в различных схемах. Действие этого механизма предполагает наличие двух обязательных условий: отстранения от ценностных установок рефлексирующего и сохранение содержания рефлекслируемого, ибо именно оно является объектом рефлексии [86].

Ф. Кортхаген предлагает следующую схему рефлексивной деятельности (схема 1):



Схема 1. Схема рефлексивной деятельности (Ф.Кортхаген)

На основе этой схемы можно сделать определенные выводы. Здесь происходят:

1) *Действие*. Цикл рефлексии начинается с конкретного действия или опыта. Это действие может быть элементарным или достаточно комплексным. С самим действием непосредственно связана цель данного действия или даже целый комплекс целей, которые не обязательно очевидны и понятны со стороны;

2) *Взгляд назад на прошедшее действие*. По окончании действия или в процессе его выполнения может начаться процесс его анализа. Чаще всего это происходит, если в самом действии было что-то необычное или поставленная цель не могла быть достигнута прямым и простым путем;

3) *Осознание* (выделение) существенных аспектов. На этом этапе особое внимание уделяется различным аспектам действия, установлению взаимосвязи между ними, выявлению причинно-следственных отношений внутри действия;

4) *создание альтернативных методов действия*. В этом случае происходит поиск или отбор других путей достижения поставленных целей. Принципиально важным является не столько выбор альтернативных методов, приемов, форм и т. д., сколько их соответствие конкретной ситуации. На данной фазе возможно интенсивное получение новой информации, если изначально известный набор методов, форм обучения был ограниченным. Мотивация для приобретения нового знания на этом этапе настолько высока,

что обеспечивает значительную степень прочности запоминания, а также расширение и корректировку исходного знания;

5) *апробация нового действия*. В этой ситуации делается новая попытка достижения поставленной цели. Цикл повторяется.

Приведенные модели рефлексии имеют ряд сходных черт, среди которых: абстрагирование от действия (с одновременной попыткой понимания позиций участников действия); фиксация последовательности действий (неразрывно связано с развитием коммуникативных умений в устной и письменной речи); выделение существенных причинно-следственных узлов всего действия (невозможно без определения аналитических умений); сопоставление реальных действий с возможными эталонами или альтернативными действиями (это может сочетаться и с поиском данных эталонов или альтернатив, т. е. приобретением недостающих знаний или пополнением набора обучающих технологий); конструктивное планирование новой модели аналогичного действия. Все это отражается в эффективности самой учебной деятельности учащегося. При этом подчеркивается ее направленность на самостоятельность субъекта в ее осуществлении на всех этапах.

Резюмируя всё вышесказанное, можно сделать следующие выводы: в рамках теории учебной деятельности выделяются такие ее компоненты, как мотивация; учебные задачи и действия; контроль, переходящий в самоконтроль; оценка, переходящая в самооценку; большое внимание в учебной деятельности следует уделять мотивации, действиям самоконтроля и самооценки, на основе которых происходит коррекция системы учебных действий; для адекватной самооценки у обучаемого должна быть сформирована шкала ценностей, с которой он мог бы сверять собственные достижения в обучении.

2.1.2. Установка в структуре деятельности

Согласно утверждению А.С. Прангишвили, психологическая теория деятельности не может претендовать на завершенность, если она не дополняется современными понятиями бессознательного и активности установки [87; с. 24].

Знание факторов, определяющих характер и особенность протекания любого вида деятельности, помогает обеспечить возможность управления этой деятельностью, поэтому важность рассмотрения вопроса о месте установки в структуре деятельности очевидна.

Впервые понятие установки было введено немецкими психологами для обозначения фактора (готовности действовать тем или иным образом), обусловленного прошлым опытом и определяющего скорость реагирования на воспринимаемую ситуацию, а также для описания возникающего при постановке задачи неосознаваемого состояния готовности, обуславливающего направленность различных психических процессов [88; с. 419].

Как объяснительный принцип изучения психических явлений установка была основательно разработана Д.Н. Узнадзе и представителями его школы. Под установкой Д.Н. Узнадзе понимает готовность, предрасположенность субъекта, которая возникает при предвосхищении им появления определенного объекта и обеспечивает устойчивый целенаправленный характер протекания деятельности по отношению к данному объекту [88; с. 419]. При рассмотрении проблемы места установки в структуре деятельности неизбежно встает вопрос о том, что первично: установка или деятельность. Ш.А. Надирашвили, А.С. Прангишвили, Ш.Н. Чхартишвили отстаивают идею Д.Н. Узнадзе о существовании первичной установки, которая понимается ими, как внутренняя предуготовленность, на базе которой возникает деятельность определенного характера [87; с. 25].

Представители деятельностного подхода (А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев), напротив, отстаивают идею первичности деятельности [45; с.

25]. Так, А.В. Запорожец пишет, что образованию установки предшествует развернутая ориентировочно-исследовательская деятельность, направленная на всестороннее обследование ситуации. Лишь в ходе последующего свертывания этой ориентировки, считает он, возникает внутренняя готовность действовать в определенном направлении. В начальных стадиях процесса, по мнению А.В. Запорожца, всегда должна наличествовать эта ориентировочная деятельность, ибо без нее невозможно образование связи, лежащей в основе установки. Однако, согласно утверждению А.С. Прангишвили, ориентировочно-исследовательская деятельность сама по себе может трактоваться как «...реагирование целостного субъекта на целостную ситуацию», следовательно, эта деятельность является проявлением установки, как и всякая другая деятельность [88; с. 25]. Таким образом, на наш взгляд, первичной является установка.

А.Г. Асмолов рассматривает установку как механизм регуляции деятельности [87], первичная установка определяется им как первичный модус реагирования, направленность поисковой активности, побуждаемой потребностью на предмет, т. е. на мотив деятельности [87; с. 26].

По мнению А.Н. Леонтьева, при опредмечивании потребности установка, выполнив роль посредника в этом процессе, перестает существовать. Однако, как справедливо указывает Т.Д. Кузнецова, установка не прекращает существовать, а лишь переходит в латентное (неосознаваемое субъектом) состояние и дает о себе знать при встрече потребности и ситуации [88; с. 27].

А.С. Прангишвили, считая установку динамическим началом, определяет ее позицию в структуре деятельности: установка является и условием, и результатом деятельности. Ни одна деятельность, пишет он, не начинается с пустого места, без программы как конструирующего момента деятельности [87]. Установка выступает в качестве своеобразной предваряющей программы самых элементарных действий и сложных актов. Свое влияние на деятельность установка проявляет через ряд функций.

Основными функциями установки в деятельности являются: а) определение устойчивого, последовательного, целенаправленного характера протекания деятельности. Установка выступает как механизм стабилизации, позволяющий сохранить ее направленность в непрерывно изменяющихся ситуациях; б) освобождение установкой субъекта от необходимости принимать решения и произвольно контролировать протекание деятельности в стандартных, ранее встречавшихся ситуациях [81; с. 419].

Итак, установка определяет готовность психофизических сил индивида к деятельности в целом (макроуровень), в ходе формирования этой деятельности установка проявляется на уровне отдельных действий и операций (микроуровень) [87].

Благодаря установке деятельность является тем процессом, в котором происходит превращение объекта в субъект, т. е. происходит субъективация. Деятельность рождается из потребности, но запускается благодаря установке личности, возникающей в результате встречи, взаимоотношения потребности и ситуации ее удовлетворения. Единичный акт деятельности определяется единством трех его сторон (мотивационной, целевой и исполнительской), потому что подчиняется установке и управляется ею [88].

В процессе возникновения первичной установки можно выделить три этапа: потребность (предпосылка возникновения деятельности), активность и ситуация удовлетворения потребности. Первый и третий этапы образуют некоторое единство лишь в процессе активности, которая и является основным источником возникновения установки. Следовательно, первичная установка представляет собой не что иное как момент деятельности субъекта [87; с. 40].

В концептуальном аппарате теории установки по отношению к деятельности можно выделить две формы потребностей [88; с. 40]: а) потребность до «встречи» с предметом ее удовлетворения – условия и предпосылка возникновения деятельности; б) потребность после «встречи» со своим предметом – установка, направляющая процесс деятельности.

Учебная деятельность – один из видов человеческой деятельности, поэтому в рамках нашего исследования необходимо рассмотреть проблему взаимоотношения учения и установки.

В учебном процессе происходит формирование личности человека, ее установок на поведение в определенном направлении, т. е. в деятельности учения не обходится без установки. Принимая во внимание двусторонний характер учебного процесса, следует подчеркнуть, что взаимосвязь этих двух сторон предмета учения (обучающий и обучающийся), обусловливаемая наличием у обучающегося познавательной потребности и ситуации обучения, обеспечивает образование и развитие установки учения. «Установка учения может рассматриваться как первичное целостно-личностное состояние, лежащее в основе развития конкретных процессов учения, представляющих собой явление вторичного порядка в отношении этой целостной ориентации» [87; с. 33]. В наиболее общей форме учение можно представить как процесс, протекающий на основе развития внутренних сил обучающегося, направляемых внешними факторами среды (А.А. Алхазисвили). Из этого следует, что развитие процесса учения обусловлено особенностями этой целостной организацией личности – установки учения [87; с. 35].

З.В. Петрушова, рассматривая установку в системе учебной деятельности, выделяет идею становления установки в восприятии нового материала и в практических действиях с усвоенным материалом по определенной программе [87; с. 40].

В связи с этим можно выделить три момента в образовании установки в процессе обучения новому материалу: а) нулевая установка, т. е. ее отсутствие, на новое и наличие фиксированной установки на пройденный материал; б) восприятие нового материал или объективация предмета учения; в) установка на практические действия с изученным материалом. Таким образом, установка не только проявляется в учении, но и формируется в нем [87; с. 42].

На основании анализа категории установки можно сделать следующие выводы: установка есть механизм регуляции деятельности; установку в

учебной деятельности человека можно считать фактором, активизирующим его прошлый опыт и регулирующим развертывание и осуществление нового действия в условиях обучения: она является и условием, и результатом учения.

2.2. Дидактические основы самостоятельной деятельности студентов по иностранному языку

Рассматривая учебную деятельность, исследователи, как правило, имеют в виду работу обучаемого (студента) в аудитории. Однако в состав учебной деятельности студента, особенно на современном этапе, необходимо включать не только аудиторную, но и внеаудиторную самостоятельную работу (далее СР) по учебному предмету. Именно в самостоятельной работе студента (далее – СРС) более всего могут проявляться его мотивация, целенаправленность, а также самоорганизованность, самоконтроль, самооценка и другие личностные качества. СРС предполагает собственную активность студента по отношению к предмету изучения, вне которой усвоение знаний происходит формально [89-91]. СРС является одной из широко обсуждаемых проблем преподавания в вузе.

Многие исследователи рассматривают СР в качестве эффективного вида работы, развивающей творческую деятельность и независимость студента в учебном процессе и предоставляющим ему возможность не только закрепить полученные знания и умения, но и существенно мотивирует их к дальнейшему самостоятельному приобретению новых знаний [91].

Самостоятельность и активность тесно связаны между собой, самостоятельность всегда требует активности, которая является необходимым условием самостоятельности как готовности к познанию, волевое состояние (Н. А. Половникова, Р.А. Низамов), качество деятельности (Т.И. Шамова) с выраженным отношением обучаемого к познанию (Ж.А. Караев) [92; с. 107].

О возможности самостоятельного овладения знаниями говорили Архит и Аристохсен (V век до н. э.), Сократ и Аристотель. Я.А. Коменский в качестве первого из шести принципов организации образования называет развитие

самостоятельности мышления. Проблему воспитания ребенка на основе развития его самостоятельности и самодеятельности пытался решить Ж.-Ж. Руссо, который считал наилучшим воспитанием самостоятельное накопление собственного жизненного опыта [93; с. 15], [94; с. 197]. Д. Локк определял самообразование как почти единственный способ усовершенствовать разум в полную меру его способностей [94; с. 141]. А. Дистерверг писал: «...развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого деятельностью, собственными силами, собственным напряжением. Извне он может получить только возбуждение... поэтому самодеятельность – средство и одновременно результат образования» [95; с. 141].

В русской педагогике СД учащихся с философской и психолого-педагогической позиций впервые была рассмотрена К.Д. Ушинским. Считая учебный труд детей упорной мыслительной деятельностью, он призывал к тому, чтобы дети, по возможности, трудились самостоятельно, а учитель руководил их самостоятельным трудом и давал для него материал [94; с. 16]. На необходимость обучения методам СР, выработку практических самостоятельных навыков указывал Ф.М. Буслаев: «...действие начинает ученик, им же и заканчивает; первое без ясного сознания, последнее совершенно сознательно. В середине между тем и другим рассуждение: оно нужно не для простого действия, но для сознательного» [94; с. 17].

Первые крупные теоретические исследования по этой теме появляются в 1940–1950 годах. Р.М. Микельсон дает такое определение сущности СРУ на уроке: «Самостоятельная работа – выполнение учащимися заданий безо всякой помощи, но под наблюдением преподавателя» [96; с. 20].

Интерес к проблеме СР существует давно, но единого мнения ученых по поводу определения сущности СР до сих пор нет. Существует три подхода к определению понятия СР: 1) взаимодействие учителя и учащихся; 2) процессуальная сторона СР; 3) эффективность применения СР в учебном процессе.

Представители первого подхода (И.Т. Огородников, И.Э. Цит, С.В. Бруев, Т.В. Напольнова, Л.В. Дудников) считают СР методом или приемом обучения. Л.В. Дудников, к примеру, определяет СР как метод обучения, позволяющий управлять не только внешними формами учебной деятельности, но и внутренними мыслительными процессами, адекватными этой деятельности.

Представители второго подхода (Б.П. Есипов, Р.Б. Срода, М. А. Данилов, Т. И. Шамова) определяют СР с позиций ее деятельностной характеристики. Б.П. Есипов так характеризует сущность СР: «Самостоятельная учебная работа, включаемая в процесс обучения, – такая работа, которая выполняется без непосредственного участия учителя, но по его заданию, в специально предоставленное для этого время; при этом учащиеся стремятся сознательно достигнуть поставленной цели, проявляя свои усилия и выражая в той или иной форме результаты своих умственных и физических действий» [96; с. 214].

Представители второго подхода выделяют следующие признаки СР: наличие активной мыслительной деятельности учащихся, организуемой и направляемой учителем с помощью учебных заданий; возрастание уровня активности и самостоятельности учащихся в результате усложнения характера выполняемой ими СР; необходимость постановки учебно-познавательной задачи как ядра СР; использование учащимися имеющегося опыта, знаний, умений в качестве инструментов СД.

Представителями третьего подхода (П.И. Пидкасистый, М.Ж. Арстанов) сущность СР рассматривается с точки зрения взаимодействия учителя и учащихся. «Самостоятельная работа учащихся, – считают они, – средство вовлечения учащихся в самостоятельную познавательную деятельность и средство ее логической и психологической организации» [93; с. 32], [97; с. 42].

В качестве структурных элементов СД выделяют следующие: 1) определение цели деятельности, или целесообразная деятельность; 2) определение предмета деятельности; 3) выбор средств деятельности. В этом случае СР выступает, с одной стороны, как учебное задание, т.е. то, что должен выполнить студент (объект деятельности), а с другой, СР – это форма

проявления студентом определенного способа деятельности по выполнению соответствующего учебного задания [98; с. 173].

Самостоятельной работой ученые-дидактики считают разнообразные виды индивидуальной и коллективной деятельности обучаемых на аудиторных и внеаудиторных занятиях или дома без непосредственного участия преподавателя, но по его заданиям (А.А. Миролюбов) [83; с. 249]. Е.Я. Голант самостоятельную работу учащихся определяет как их деятельность, которую они выполняют, проявляя максимум активности, творчества, самостоятельного суждения, инициативы [97; с. 38]. Наиболее полно, на наш взгляд, сущность СРС с психологической точки зрения раскрывается в определении, данном И.А. Зимней: «СРС – это целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная в совокупности осуществляемых действий, корригируемая по процессу и результату деятельность, выполнение которой требует достаточно высокого уровня самосознания, самодисциплины, личной ответственности и которая доставляет удовлетворение в самосовершенствовании и самопознании» [98; с. 96].

Таким образом, СРС в широком смысле – это учебная деятельность, организуемая и осуществляемая студентом в наиболее рациональное, с его точки зрения, время. Эта деятельность контролируется им самим по процессу и результату на основе внешнего системного управления ею со стороны преподавателя или обучающей программы [83; с. 93].

Разделяя точку зрения И.А. Зимней, мы считаем СРС специфическим видом учебной деятельности, в основе которой лежит «...деятельность субъекта (студента) по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе и посредством учебных действий, специально поставленных учителем задач на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку самого обучаемого» [71; с. 93].

Целью и результатом учебной деятельности является усвоение как центральное звено учебной деятельности. «Процесс прочного формирования умений – центральная часть процесса обучения. Он никак не сводим к памяти

или прочности запоминания. В него включается восприятие материала и то овладение им, которое дает возможность свободно им пользоваться в различных ситуациях, по-разному им оперируя, и т. д.»[71; с. 95]. По нашему убеждению, именно новые знания, умения, операции должны войти в личностный опыт человека и быть сформированы самим субъектом научения.

Нельзя переоценить значение СР. Стимулируя активность обучаемых, она обладает еще одним важным достоинством: имеет индивидуализированный характер [99], который придает ей гибкость, значительно способствует повышению ответственности каждого студента и, как следствие, улучшает его успеваемость. Не вызывает сомнений утверждение, что СР должна быть непременно включена в процесс обучения любому предмету, и иностранный язык – не исключение.

Важной образовательной целью в современных программах по иностранным языкам выделяется развитие самостоятельности студента в учебной деятельности. При этом уровень автономии в процессе изучения иностранного языка рассматривается как обязательный критерий уровня владения изучаемым языком. Концепция самостоятельности обучаемого и автономного изучения языков первоначально разрабатывалась в связи с изучением ИЯ взрослыми в рамках так называемого обучения иностранным языкам в специальных целях. В дальнейшем эта проблема была перенесена на более широкую аудиторию, в том числе – в вуз и школу, и стала предметом исследований в контексте непрерывного образования в программах Совета Европы [99; с. 9].

Вопрос о СД в развитии человека и приобретении знаний в кыргызской дидактике исследовался многими учеными (Ж.Э. Мамбетакунова, А.М. Мамытов, У.Э. Мамбетакунов, Н.А. Ахметова, Г.С. Жакупова, Э.С. Сейталиева и др.). Так, Н.А. Ахметова отмечает важность сочетания взаимосвязанных деятельностей преподавателя и студентов в процессе выполнения последними учебно-познавательных задач. Руководство преподавателя по ее мнению, осуществляется в такой мере, в какой оно необходимо на данной стадии

обучения, подчиняясь задачам постепенного увеличения самостоятельности. Педагог обучает рациональным приемам самостоятельного труда, разрабатывает продуманную систему заданий, построенных по принципу системности, последовательности, постепенности [100]. Проблемам развития «познавательной самостоятельности» посвящены исследования Ж.Э.Мамбетакуновой. В качестве компонентов познавательной самостоятельности автор выделяет следующие: мотивационный, содержательно-операционный, волевой, контрольно-оценочный. При этом особое внимание уделяется формированию у учащихся адекватной самооценки [101].

Отметим еще один важный момент. В педагогической литературе используется термин «самостоятельная работа студентов». Мы считаем, что с помощью этого термина не вполне раскрывается сущность его содержания, так как смысл концентрируется лишь на такой его характеристике как процесс, направляемый и регулируемый преподавателем, уделяя мало внимания факту, что студент является субъектом данного процесса. При этом не учитываются другие составляющие его характеристики, а именно цель, средства, результат, систематичность и др. Именно поэтому нам представляется возможным предложить использование другого термина, а именно ***«самостоятельная деятельность студентов»***.

Деятельность – это особая человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и разумное преобразование. Деятельность человека предполагает определенное противопоставление субъекта и объекта деятельности. Человек, как правило, противопоставляет себя объекту деятельности, воздействуя на него. В результате объект получает новые свойства и форму, превращаясь в продукт деятельности. Любой вид деятельности включает в себя такие компоненты как цель, средство, результат и сам процесс деятельности. При этом осознанность деятельности выступает как неотъемлемая характерная ее черта. Основание деятельности лежит в плоскости сознательно формулируемой

цели, а сама цель находится вне деятельности, в сфере человеческих ценностей и идеалов. Деятельность обретает смысл в зависимости от ее ориентированности и влияния на человеческое существование [102].

Говоря о *СДС*, мы имеем в виду особый вид познавательной деятельности студента, осознанно осуществляемой им самим с целью формирования у себя новых или преобразования уже имеющихся умений и навыков, необходимых для личностной и профессиональной самореализации. Понятие *СДС* шире понятия *СРС* так как оно подразумевает подлинную активность ее субъекта не только в стенах учебного учреждения, но и в повседневной жизни. Понятие «*СРС*» прежде всего используется для обозначения организационной формы учебного процесса в вузе, в которой обучаемый рассматривается в качестве объекта опосредованного воздействия педагога. Для *СДС* характерны включенность субъекта в действия целеполагания, планирования, самоконтроля и самооценки (а не только исполнения задания преподавателя в удобное для себя время и место), что придает ей особый систематический характер и подчеркивает активную позицию обучаемого. Таким образом, содержание *СДС* составляет кроме сугубо традиционных познавательной и когнитивной, еще и следующие виды деятельности студента: учебно-практическую, социокультурную, самовоспитательную, самопознавательную, самоуправленческую, самообразовательную и другие [103].

Продуктом *СРС* является выполненное задание (и соответственно, приобретенные в результате этого знания и навыки). Продукт *СДС* представляет собой приобретенные студентом в результате опосредованного (через задания преподавателя) и непосредственного взаимодействия с окружающей средой, умения и компетенции. Для формирования умений, и тем более компетенций, необходимо развивать у обучаемых способность к самостоятельному поиску решения проблем в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, неотъемлемой частью которого является и собственный опыт обучаемого. Формирование *МКК* предполагает постоянный поиск возможностей аутентичного общения

(особенно в условиях отсутствия языковой среды), в оценку адекватности и эффективности которого должен входить личный опыт обучаемого. При этом, учитываться могут любые межкультурные контакты как с носителями изучаемого языка, так и контакты с представителями других культур на изучаемом языке, а также любые возможности получения экстралингвистических знаний о «культуре с большой и маленькой букв» и совершенствования уровня владения ИЯ.

Говоря о *СДС по ИЯ* мы имеем в виду *особый вид образовательной деятельности студента, нацеленной на формирование или развитие умений и навыков, составляющих МКК, в процессе целенаправленной и систематической организации учебного и аутентичного опыта в межкультурном общении. Этот процесс совершается через специально организованную систему заданий и подразумевает полное усвоение языкового и речевого материала, а также овладение комплексом экстралингвистических знаний и умений каждым студентом в соответствии с его индивидуальными способностями.*

Итак, для успешного осуществления самостоятельной учебной деятельности на всех уровнях обучаемым необходимо овладеть необходимым комплексом умений, в состав которого, на наш взгляд, следует включить: *методологические умения* (работа с различными источниками информации, составление тезисов, плана и т. д.); *интеллектуальные умения* (анализ, синтез, аргументирование, логические суждения и т. д.); *коммуникативные умения* (общение на межкультурном уровне); *специальные умения* (планирование, целеполагание, рефлексирование и т. д., т. е. действия самоконтроля и самооценки).

Для успешной реализации СДС по ИЯ, наряду с традиционными общедидактическими и методическими принципами, должны быть учтены также и принципы, отражающие ее специфику [104; с. 11], [105]:

1. *Принцип самостоятельности* (Л.М. Фридман) определяет мотивационно-потребностную сторону организации и проведения учебного процесса. Учебную деятельность студентов необходимо организовывать так,

чтобы они чувствовали себя полноправными субъектами учебного процесса, свободными в творческом достижении принятых ими целей обучения.

2. С помощью *принципа самоорганизации* (Л.М. Фридман) определяется операционно-деятельностная сторона учебного процесса. В связи с этим обучение любому предмету следует рассматривать как обучение студентов собственной деятельности по овладению его содержанием. Преподаватель должен не учить студентов, а помогать им учиться, организовывать их учебно-познавательную деятельность и руководить ею, обучать их разным методам познания и рациональной самоорганизации своей познавательной деятельности.

3. *Принцип индивидуализации* обучения предполагает учет индивидуальных особенностей студентов, и организацию СДС в разных формах, что будет способствовать интенсивному развитию студентов с различной обучаемостью и работоспособностью.

4. *Принцип интерактивности* определяет необходимость сотрудничества студентов и обмен информацией не только с преподавателем, но и с другими студентами. Участвуя в коллективной познавательной деятельности, имеющей фронтальный и групповой характер, студенты приобретают опыт сотрудничества, направленный на решение определенных задач. Эту работу следует организовать не только как учебное сотрудничество студентов между собой, но и как взаимодействие обучаемых с преподавателем, который является в данном случае не столько руководителем, сколько участником сотрудничества.

5. *Принцип идентификации* обосновывает необходимость контроля и самоконтроля СДС.

6. *Принцип обратной связи* позволяет своевременно обсуждать и корректировать возникающие проблемы

5. *Принцип психологического обеспечения.* Все названные принципы не будут иметь необходимого эффекта, если их практическое использование не пробудит у студентов эмоциональной удовлетворенности от проделанной

работы, а сам процесс СД не сформирует у него глубоких потребностей в познании, саморазвитии и самосовершенствовании. Для этого необходимо психологическое обеспечение организации СДС, т. е. формирование у каждого студента потребностно-мотивационной сферы его деятельности и ее эмоциональное насыщение (Л.М. Фридман). Смысл этого принципа заключается в обеспечении мотивации учения и положительного отношения к нему каждого обучаемого.

СДС, как и любой другой вид деятельности, определяется его содержанием. Важную роль играет также правильный отбор материала. Всю систему заданий для СД следует создавать с учетом целей и задач каждого курса. Задания, предлагаемые студентам, должны быть выполнимы, интересны и полезны [88].

Важно отметить, что необходимо учитывать и общую готовность к выполнению заданий, которую следует рассматривать в двух аспектах: 1) как психологическую готовность с выделением в ней компонентов мотивационной и интеллектуальной готовности и 2) как коммуникативную готовность, включающую компоненты лингвистической и методической готовности (И.Т. Качан). Мотивационная готовность означает желание и стремление студента включиться в процесс иноязычной деятельности. Интеллектуальная готовность рассматривается в качестве способности обучающегося в процессе иноязычной коммуникации сравнивать, обобщать, создавать и т. д. Под лингвистической готовностью понимается «оснащенность» обучаемого языковыми средствами; под методической – владение приемами включения в процесс общения на изучаемом языке [106; с. 7].

Таким образом, мы установили, что СДС по ИЯ представляет собой особый вид образовательной деятельности студента, целью которой является формирование или развитие суб-компетенций, составляющих МКК. Для этого необходимо организовать целенаправленную и систематическую работу, способствующую получению учебного и аутентичного опыта в межкультурном общении. Этот процесс совершается через специально

организованную систему заданий и подразумевает полное усвоение языкового и речевого материала, а также овладение комплексом экстралингвистических знаний и умений каждым студентом в соответствии с его индивидуальными способностями.

2.3. Управление самостоятельной деятельностью студентов

Большое внимание в организации СДС уделяется ее управлению. Рассмотрим сущность понятия «управление». Исходя из основных положений теории деятельности, некоторые исследователи рассматривают управление в следующих аспектах [107-108]:

– как деятельность, основной функциональной направленностью которой является целенаправленное и планомерное воздействие на объект управления. В процессе деятельности происходит совершенствование этого объекта через корректирование, переработку информации о движении процессов и выработку на этой основе соответствующих решений (Т.А. Ильина);

– как целенаправленное, сознательное взаимодействие участников целостного педагогического процесса на основе познания объективных закономерностей, управление деятельностью всех участников по выработке решений, организации, контролю, регулированию объекта управления с целью достижения планируемого оптимального результата (В.А.Сластенин, И.В. Исаев и др.);

– как целенаправленную деятельность субъектов управления различного уровня, обеспечивающую оптимальное функционирование и развитие управляемой системы (субъекта), перевод ее на новый, качественный, более высокий уровень по фактическому достижению цели с помощью необходимых оптимальных педагогических условий, способов, средств и воздействий (П.И. Третьяков, Е.Г. Мартынов).

Управление СРС – это целенаправленное проектирование методического обеспечения учебного процесса с целью оптимального усвоения материала учащимися и овладения ими приемами учебного труда [109; с. 169].

Эффективность системы управления обеспечивается созданием управленческих воздействий, максимально учитывающих взаимосвязи систем и позволяющих с минимальными затратами и отрицательными последствиями поддерживать гармоничное существование организации в условиях изменения среды [108; с. 49].

Существует различие между субъектом и объектом управления. Объект управления – это то, что подвергается воздействию (ученик и учебная деятельность). Субъектами управления, по мнению М.К.Колковой, могут выступать преподаватели, авторы учебных книг, имеющие возможность принимать альтернативные решения в процессе работы по материалам учебников и менять позицию ученика: из объекта обучения трансформировать его в субъект. Таким образом, в лице ученика соединяются объект и субъект управления.

Управление осуществляется на базе определенных принципов, к которым М.К.Колкова относит следующие: 1) учет качественного своеобразия предмета «иностраный язык»; 2) учет специфических закономерностей учебного процесса по предмету «иностраный язык»; 3) ориентация на требования стандарта и учебных программ; 4) комплексность в решении учебных проблем; 5) системность в осуществлении управления, обеспечивающая ориентацию на мотивационную, процессуальную, результативную и рефлексивную стороны обучения [110].

Рассмотрим названные принципы.

1. С учетом особенностей предмета «иностраный язык» и цели обучения ИЯ (формирование коммуникативной компетенции) можно заключить, что управление должно иметь практическую направленность, обеспечивать реальное взаимодействие субъектов и объектов управления и активизировать деятельность субъектов управления с целью повышения компетентности каждого участника процесса обучения.

2. Для рационального управления учебным процессом необходимо знать требования стандарта, т.е. ориентироваться на определенный результат, и требования программы к уровню сформированности знаний, навыков и умений учащихся, составляющих содержание той или иной компетенции, на каждом этапе обучения ИЯ.

3. При обучении ИЯ и в процессе управления этим обучением должны учитываться специфические закономерности учебного процесса на уроке по ИЯ. Для оптимального управления формированием коммуникативных умений в обучающей и учебной деятельности необходимо выделить элементы алгоритмического, полуэвристического и эвристического характера, чтобы субъекты управления смогли решать типовые и творческие задачи.

4. Управление должно быть ориентированно на все стороны изучаемых объектов. При этом управляющая система должна отражать современные научные достижения, обеспечивая научность управления обучением.

5. Принцип системности в управлении обучением реализуется в следующих случаях: если обеспечиваются связь, единство, взаимосвязь и взаимозависимость всех компонентов системы обучения ИЯ; если в содержании обучения и процессе организации освоения присутствуют четыре аспекта: *мотивационный*, обеспечивающий познавательный интерес к предмету; *процессуальный*, с помощью которого ставятся и решаются различные проблемно-ситуативные задачи общения на ИЯ; *результативный*, дающий возможность реально воспользоваться речевым опытом; *рефлексивный*, связанный с анализом приобретенных знаний, навыков и умений и их коррекцией.

Различают несколько видов управления по определенным критериям:

а) *по способу воздействия и наличию средств управления* – прямое (осуществляет учитель) и косвенное (с помощью компьютерных программ, инструкций, раздаточного материала и т.д.); б) *по длительности и скорости воздействия на объект* – оперативное и перспективное (иногда – перманентное) управление; в) *по объему воздействия на объект* – полное (проектируются все

блоки управленческого цикла), частичное (некоторые блоки могут отсутствовать) и «нулевое» (отсутствующее) управление; г) *по наличию обратной связи* – управление может осуществляться с обратной связью, контролем и коррекцией в случае рассогласования между реальным и запрограммированным результатом (может быть и без этой связи).

Управление имеет циклический характер. Как правило, существует «программа управления», имеющая предписания по поводу ведения и организации деятельности в соответствии с «блоком управления».

«Блок управления» включает в себя следующие компоненты-блоки: 1) определение (проектирования) целей, задач и планирования обучающей и учебной деятельности; 2) учет качественного своеобразия формируемой деятельности; 3) мотивационное обеспечение процесса управления; 4) организация обучения и учения; 5) организация содержания обучения (учебный материал); 6) приемы и формы управления; 7) организация контроля; 8) организация самоконтроля. Каждая программа управления может ориентироваться на конечный результат обучения и обучение в пределах темы, он может иметь оперативный характер и касаться одного урока или его этапа. Блоки в управленческих циклах относительно самостоятельны, в то же время между ними существует определенное соподчинение. Соединение блоков в единое целое обеспечивает системность управления [111; с. 69–76].

Таким образом, управление учебным процессом играет важную роль во всей системе обучения, поэтому управлению СДС по ИЯ следует уделить особое внимание. Как мы уже отмечали, управление сохраняет структуру управляемого объекта, поддерживает режим его деятельности, реализует заданную программу, достигает цели с гарантированным результатом. СДС должна быть управляемой, только тогда в ней будет наблюдаться резерв интенсификации обучения, в противном случае эффективность СДС низка.

Ранее в дидактике делались попытки организовать управление СДС через:

а) просмотр и упорядочение планов, программ, создание графиков и карточек контроля, изучение бюджета времени студента, пересмотр объема домашних заданий и т. д. (Е.К. Осипянц, А.И. Каменев, К.Б. Бабенко);

б) стремление развить у студентов умений самостоятельного умственного труда, которое достигалось либо методом проб и ошибок, либо косвенно, когда студент работал над специально подобранным материалом с постепенно усложняющимися заданиями и достаточно четкими указаниями о характере его СД, либо прямо, когда умения СД формируются в процессе совместной деятельности обучаемых с педагогом, под его непосредственным руководством и контролем;

в) создание эффективных учебных материалов: памяток, пособий, применения ТСО и способа контроля за СР;

г) рационализацию обучения на основе особенностей психических процессов, происходящих во время СД. Процесс управления в данном случае заключается в стимулировании активности мыслительных процессов в зависимости от сложности поставленной познавательной задачи;

д) поиск путей управления СД с целью интенсификации учебного процесса в основном с помощью программированного обучения [112; с. 21–25].

Учебный процесс есть взаимодействие преподавателя и студента, поэтому можно говорить о взаимоотношении двух субъектов в процессе учебной деятельности, выраженной в результатах достижения цели. При этом воздействие субъекта А (преподавателя) на субъект Б (студента) имеют опосредованный содержанием учебного процесса и саморегулирующей деятельности последнего характер. Что касается СДС в процессе обучения ИЯ, то обучаемый является ее творцом, а поэтому – и субъектом. Его связь с субъектом А имеет только опосредованный характер, т. е. осуществляется через содержание учебного процесса и систему других средств, управляющих этой деятельностью. Значение такого рода взаимодействия чрезвычайно велико, однако успешность и результативность СДС зависит не только от него. Значительную роль в этом процессе играет мотив деятельности студента. Именно мотивация деятельности

субъекта Б положительно или отрицательно влияет на результат СД, так как она лежит в основе саморегулирования в процессе СДС.

Если управляемая СД – это реализация взаимодействия субъектов посредством управляющих средств, то возникает вопрос об объекте, на который направлено это взаимодействие. В системе СДС при обучении ИЯ объектом, на который направлены управляющие воздействия со стороны субъектов А и Б, является СД субъекта Б, которую можно организовать, стимулировать, контролировать и т. д. Необходимо только постоянно помнить: акт взаимодействия субъектов имеет двусторонний характер и обуславливается дидактическими и методическими, а также психологическими и социальными характеристиками. Эффективное управление этой деятельностью возможно лишь при условии учета всех этих характеристик. Сказанное выше можно представить в виде схемы (см. схему 2).

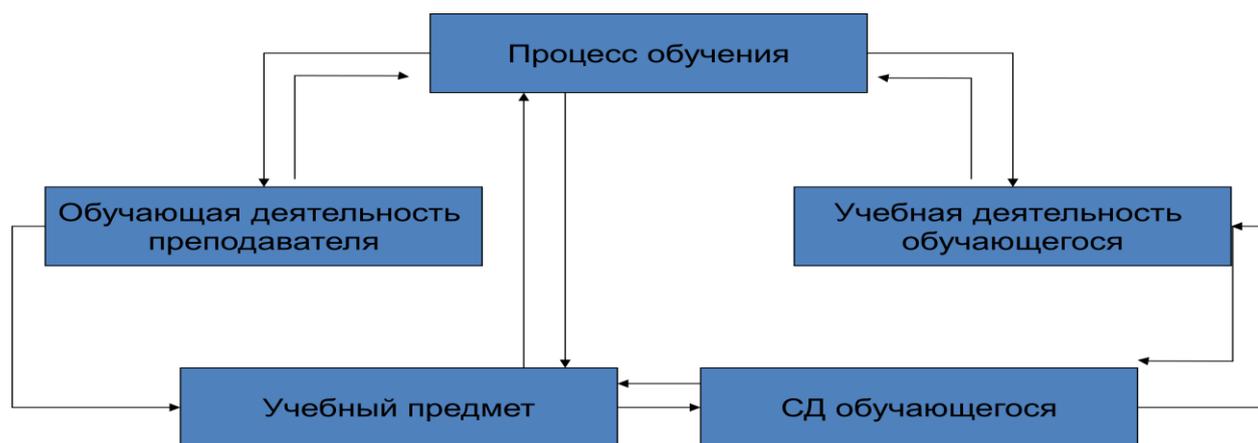


Схема 2. Управление СДС

Таким образом, управляемая СДС является системой, по отношению к которой процесс обучения ИЯ выступает в качестве макросистемы. В управляемом процессе СДС действуют два субъекта – преподаватель и студент, причем последний является подлинным субъектом СД благодаря саморегулирующей деятельности, а управляющая деятельность преподавателя реализуется только через учебный предмет; объектом управляющего воздействия является СД студента [111; с. 30-34].

Изменилась роль преподавателя в СДС с традиционной (контролирующей) функцией управления внешними факторами:

формированием установок, определением характера информационной среды, включением самостоятельного задания в структуру занятия, выбором методов работы в соответствии с намеченными целями и др. Управляя внешними факторами, преподаватель создает условия для развития внутренней самостоятельности – целевых и волевых установок, рефлексии, прояснения ценностей. По мере развития готовности к СД функция контроля со стороны преподавателя заменяется различными формами самоконтроля (самомониторинг). От начального непосредственного руководства преподавателя через опосредованное руководство студент переходит к самоуправлению собственной деятельностью [112; с. 105–109].

Итак, управляемая СДС является системой, в которой действуют два субъекта – преподаватель и студент, причем последний является подлинным субъектом СД благодаря саморегулирующей деятельности, а управляющая деятельность преподавателя реализуется только через учебный предмет; объектом управляющего воздействия является СД студента. По мере развития готовности к СД функция контроля со стороны преподавателя заменяется различными формами самоуправления собственной деятельностью.

1.6. Выводы по главе 1

Проанализировав теоретико-методологические основы формирования МКК в процессе СДС мы пришли к следующим выводам:

- формирование МКК должно рассматриваться в качестве стратегической цели обучения в языковых вузах, поскольку она определяет будущую профессиональную деятельность выпускника;
- МКК мы рассматриваем как сложный приобретенный комплекс умений и способностей субъекта межкультурной коммуникации, формирующийся либо в процессе естественного приспособления к условиям жизни в определенной языковой среде, либо посредством специально-организованного обучения, в результате которого формируется коммуникативно-адекватное корректное владение ИЯ и умение использовать его в соответствии с контекстом,

ситуацией и целью общения, том числе с носителями языка. Формирование МКК – циклический и непрерывный процесс, так как данная компетенция постоянно обновляется на основе индивидуального опыта обучаемого, поэтому следует уделять особое внимание оценке сформированности ее суб-компетенций.

- в процессе формирования МКК необходимо особо выделить активную позицию обучаемого как субъекта межкультурной коммуникации, вследствие чего особое значение приобретает самостоятельная деятельность.

- СДС по ИЯ рассматривается нами как особый вид образовательной деятельности студента, нацеленной на формирование или развитие умений и навыков, составляющих МКК, в процессе целенаправленной и систематической организации учебного и аутентичного опыта в межкультурном общении. Этот процесс совершается через специально организованную систему заданий и подразумевает полное усвоение языкового и речевого материала, а также овладение комплексом экстралингвистических знаний и умений каждым студентом в соответствии с его индивидуальными способностями.

- важнейшим регулятором деятельности выступает осознанность, которая формируется и проявляется в деятельности, образуя с ней единство;

- большое внимание в учебной деятельности следует уделять мотивации, действиям самоконтроля и самооценки, на основании которых происходит коррекция системы учебных действий. Для адекватной самооценки у обучаемого должна быть сформирована шкала ценностей (требований), с которой он мог бы сверять собственные достижения в обучении;

- установка в учебной деятельности – фактор, активизирующий его прошлый опыт и регулирующий развертывание и осуществление нового действия в условиях обучения. Она является условием и результатом учения, а также механизмом регуляции учебной деятельности.

ГЛАВА 2. МАТЕРИАЛ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

2.1. Предмет и объект исследования

В предыдущей главе мы определили сущность МКК, психолого-педагогические и дидактические основы СДС, выделили комплекс умений, необходимых для осуществления СДС по ИЯ, и способы управления СДС. В данной главе мы рассмотрим объект и предмет исследования, методы исследования и постараемся обосновать их выбор.

Итак, **объектом** диссертационного исследования является процесс организации СДС по ИЯ в языковом вузе, **предметом** исследования – поиск путей формирования МКК в процессе СДС по ИЯ.

2.1.1. Приемы и методы организации СДС по ИЯ

Большое внимание при компетентностном подходе уделяют самостоятельной работе студентов, при этом подчеркивается необходимость изменения принципов организации обучения, роли студента от пассивного «получателя» знаний, умений и навыков, к активно познающему субъекту образовательного процесса, повышения мотивации студентов к получению качественного образования. Важность СДС в процессе обучения нельзя недооценивать, так как именно в процессе нее происходит подлинное формирование навыков, умений. Сказанное в большой мере относится к изучению иностранного языка.

В условиях современного вуза различают два основных вида самостоятельной работы: СРС и СРСП. Под СРС традиционно понимают планируемую работу студентов, выполняемую по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия [105, с.110].

СРСП, напротив, предполагает, что у студентов во время выполнения СРС есть возможность обратиться за консультацией к преподавателю. Традиционно в вузах используются следующие виды СРС: подготовка к лекциям, семинарам, зачетам, экзаменам, выполнение рефератов, заданий, курсовых работ и проектов, а на заключительном этапе – выполнение дипломного проекта. Набор методов и приемов СРС в области изучения ИЯ характеризуется несколько более широким выбором, определяемым особенностями предмета ИЯ (многофункциональность, практическая ориентированность, беспредметность и др.). Рассмотрим некоторые из них.

Проблемой организации СДС по ИЯ в разное время занимались многие исследователи (К.Л. Бутягина, И.Т. Качан, Н.Нолес, Н.Widdowson, Т.В. Сорокина, О. Митусова, П.И. Пидкасистый, У.Э. Мамбетакунов, Н.А. Ахметова и др.).

С помощью проведенного ретроспективного анализа подходов к организации СДС были выделены три ее *вида*: а) СД во время аудиторных занятий; б) СД в языковой лаборатории; в) внеаудиторная СД [114; с. 4].

Во время аудиторных занятий СД заключаются в том, что студенты работают индивидуально или в малых группах по заданию, данному преподавателем на основе, к примеру, карточек. Так, Г.В. Куприянова предлагает использовать самостоятельную работу учащихся средней школы на этапе предъявления языкового материала (грамматики) в классе. Она считает, что, СД повышает эффективность обучения, так как в ее процессе происходит самообучение школьников, оно осуществляется во время самостоятельного изучения школьником фрагмента темы на основе данных преподавателем карточек с заданиями. На самостоятельное изучение карточки и выполнение заданий к ней школьникам дается 15–18 минут. Карточки состоят из следующих фрагментов: 1) нескольких примеров по данной теме, иллюстрирующих грамматический материал (часть темы); 2) ряда вопросов, следующих за примерами и наводящих учащегося на определенные выводы; 3) заданий на формулирование правила относительно примеров. Таким образом,

осуществляется индуктивный подход в обучении грамматике на основе СД [114].

СД в языковой лаборатории предполагает работу над интонацией и произношением, свойственным изучаемому языку, и основывается на применении технических средств обучения. Организации этого вида СРС посвящена работа Н.А. Галайдиной, в которой рассматривается СРС языкового вуза над интонацией английского языка. Автор предлагает организовывать учебный материал, предназначенный для работы в языковой лаборатории, путем использования программированного пособия. Задания должны иметь ярко выраженный тренировочный характер и представлять собой прослушивание образца с последующим его повторением или проговариванием с записью на пленку с последующей самокоррекцией по ключу. Обратная связь осуществляется либо самим студентом (так называемый скользящий контроль, когда сравнивается свой ответ с записью, происходит обращение к интонационному или звуковому ключу), либо преподавателем [115].

Многие исследователи (Т.Г. Сорокина, В.Г. Демьянова, А.И. Демченко, Н.Н. Рогожина, И.П. Павлова и др.) посвятили организации внеаудиторной СР значительное количество своих работ. Так, Т.Г. Сорокина предлагает следующую методику организации самостоятельной внеаудиторной учебной работы студентов (далее – СВУРС (термин Т.Г. Сорокиной)) первого курса. В процессе СВУРС осуществляется работа над совершенствованием навыков говорения (в диалогической и монологической формах), аудирования, чтения, работы над лексическим аспектом речи и орфографией. Занятия по СВУРС начинаются с вводной лекции-беседы преподавателя с целью ознакомления студентов с предстоящим видом учебной деятельности и объяснения ее значения для овладения языком на более высоком уровне. Далее студенты последовательно выполняют упражнения, формирующие навыки и умения. Вся работа по теме заканчивается на СВУРС зачетом с использованием взаимооценки студентов, с привлечением двух оценок – «удовлетворительно» и «отлично» [116; с. 9]. Таким образом, в предложенной методике внеаудиторная

СР контролируется преподавателем и оценивается с помощью взаимооценки студентов.

Заслуживает внимания, на наш взгляд, работа В.Г. Демьяновой «Активизация самостоятельной внеаудиторной работы иностранных учащихся нефилологов по русскому языку как иностранному на материалах телевизионной программы “Время”». В ней предлагается такая организация учебного процесса, при которой естественная и учебная коммуникации органически соединены, т. е. самостоятельная обработка учащимся материалов «живой» аутентичной телепередачи в условиях домашнего просмотра сочетается с последующим непринужденным обсуждением их в аудитории при незаметном контроле преподавателя. Программа «Время» специально не предназначена для изучающих русский язык, поэтому вся учебная работа с ее материалами будет преимущественно творческой, позволяющей развивать навыки аудирования, говорения, письма. В процессе всей работы с материалами программы «Время» соблюдается последовательно-временное соотношение развития видов речевой деятельности: на основе слушания (одновременно с просмотром) развиваются умения говорения и письма [117].

Организация внеаудиторной СРС неязыкового вуза рассматривается Н.Н. Рогожиной, которая предлагает методику обучения СР с иноязычной справочно-информационной литературой. На основе анализа данных лингвистических исследований и разработанной Н.Н. Рогожиной типологии текстов вторичного жанра (к которому относится чтение информационно-справочной литературы) определяется комплекс умений самостоятельной работы с иноязычной справочно-информационной литературой. Этот комплекс разделяется на три группы умений: 1) поиск необходимой информации; 2) переработка и фиксация информации; 3) организация полученной информации для дальнейшего использования. Автор определяет группу вспомогательных умений, необходимых при работе со справочной литературой. [118].

Следующая работа, которую мы бы хотели рассмотреть с целью изучения внеаудиторной СР, – «Self-access» S. Sheerin. Автор разработала методику

организации СРС в так называемом самоучебном центре. Эта методика ориентирована на преподавателей, которые стремятся обеспечить своим студентам самостоятельность и возможность выбора в изучении языка. Автор книги подчеркивает необходимость организации СР в специально созданном учебном центре только в соединении с аудиторными занятиями, на которых учитель давал бы необходимые рекомендации, направления и т. д. [119; с. 3]. Автор считает необходимым создание в каждом учебном заведении центра для СРС. В таком центре должны быть: 1) секция библиотеки с фондом различных книг, газет, журналов, справочных и энциклопедических материалов, литературных изданий на изучаемом языке, а также различных учебников и учебных пособий; 2) секция СРС, содержащая материалы, доступные и необходимые студентам. Студенты должны иметь возможность быстро находить интересующую их информацию, для этого необходим тщательный отбор материала, заданий. Кроме того, обучающимся следует оценивать свои работы по ключам, образцам и т. д. [119; с. 13].

Материалы для СРС отбираются по всем типам коммуникативных умений, каждое задание при этом составляется из трех частей. Первая часть задания создается для студента и содержит информацию о классификации упражнения, типе задания, цели его выполнения, а также сведения об уровне, возрасте, языковой группе, на которую ориентировано это задание. Кроме того, в этой части задания может содержаться совет по его выполнению. Вторая часть задания также ориентирована на студента, но вначале она должна быть недоступна для него, так как в ней содержатся ключи и печатные тексты для аудирования (tapescripts). Заключительная, третья, часть каждого упражнения предназначена для преподавателя. Она состоит из комментариев, иногда содержит рекомендации или варианты использования задания студентами других уровней [119; с. 9].

Процесс самостоятельного формирования рецептивных умений может состоять из двух этапов: на первом происходит интенсивное чтение или прослушивание коротких текстов, а на втором – экстенсивное чтение или

прослушивание более длинных текстов [119; с. 54]. Формирование продуктивных умений (письма и говорения) может быть представлено тремя этапами [119; с. 65]. На первом этапе закрепляются навыки, формирующие письмо и говорение: для письма – это каллиграфия, орфография, пунктуация; для говорения – произношение. На втором этапе внимание студента фокусируется на нескольких суб-умениях, работа ведется в рамках организации текста. В процессе третьего этапа студент должен овладеть целым, глобальным, умением, т.е. требуется свободное, внутренне мотивированное продуцирование материала (например, сочинение на свободную тему) [119; с. 90].

Широкое внедрение информационных технологий в сферу современного образования дает возможность всё шире использовать компьютерные программы при организации СРС по ИЯ. Так, для СР по ИЯ в зарубежной методике применяется так называемый *тандем-метод*. Он основан на использовании глобальной компьютерной сети Интернет. С помощью тандем-метода происходит самоуправляемое обучение ИЯ посредством реального межличностного или интерактивного общения носителей двух разных языков с целью изучения языка друг друга. Каждый участник тандема (партнеры подбираются в пары по результатам анкетирования) выступает в роли консультанта и помощника (но не учителя) для другого участника [120; с. 32].

В рамках этого метода выделяют три основные формы: тандем, работающий полностью автономно, без участия преподавателя; тандем, который принимает участие в специально организованных языковых курсах, т. е. с участием преподавателя; тандем, комбинирующий автономную работу с обучением на специальных языковых курсах [120; с. 33].

Работа в тандеме может осуществляться с любого персонального компьютера, подключенного к сети Интернет. Коммуникация в тандеме в этом случае возможна в асинхронной и синхронной формах. Асинхронная форма предполагает отправку сообщения, например, с помощью электронной почты (e-mail), ожидание отзыва и лишь затем реакцию в форме ответного послания. При синхронной коммуникации два человека в разных странах в определенное

время встречаются в сети Интернет и ведут прямой диалог с помощью вопросов, ответов, комментариев, подобное общение называется чат (chat). Синхронная и асинхронная формы коммуникации могут дополняться аудио- и видео-приложениями, передачей голосового сообщения с помощью особой программы (voice-mail) [120; с. 34]. Таким образом, работа в тандеме посредством Интернета позволяет формировать умение общаться с зарубежными партнерами, пользуясь письменными формами коммуникации и сетевыми технологиями.

Другим эффективным методом организации СДС является метод проектов. Метод проектов способствует высокой мотивации достижений, развитию самостоятельности и рациональному использованию учебного времени. Как правило, работа над проектом осуществляется поэтапно. На первом этапе, *подготовительном*, решаются проблемы организационного характера (выбирается тема проекта; происходит деление студентов на группы и выбор ответственного в каждой из них; определяются проблемы, которые предстоит решить каждой группе в процессе проектирования, цель и содержание деятельности; обсуждаются предполагаемые результаты работы и др.). На втором этапе, *исследовательском*, СРС заключается в сборе информации и её систематизации, изучении литературных источников, наблюдении, анкетировании, подборе и проведении экспериментальной работы. Преподаватель выступает в качестве консультанта, координатора деятельности студентов. На третьем этапе, *итоговом*, происходит подведение результатов работы: анализ собранной информации; обсуждение результатов проведённой работы, формулируются выводы. Продуктом деятельности проектной группы может быть доклад, реферат, статья, видеофильм, сборник упражнений, брошюра и др., которые оцениваются студентами (взаимооценка) и преподавателем. [121].

Из описанных нами подходов к организации СРС предпочтение отдается внеаудиторному виду СР, проводимой дома, в библиотеке, лаборатории с привлечением ТСО или более современных технологий, включая компьютер.

В методической литературе описываются следующие формы СР: а) индивидуальная (работа по карточкам, индивидуальные письменные задания, доклады, работа в лаборатории и др.); б) парная (различные творческие задания: работа над проектом, подготовка ролевой игры и др.); в) групповая (коллективная (работа над проектом)) [114; с. 4].

Рассмотрение подходов к организации СРС показал, что на практике в основном используется индивидуальная форма СР, хотя некоторые авторы (Т.Г. Сорокина) используют также и парную форму СР.

В методической литературе определяются три уровня СР: а) воспроизводящий; б) полутворческий; в) творческий [115]. Кроме того, в работах методистов-исследователей (Г.И. Щукина) рассматриваются три ступени самостоятельности: репродуктивно-подражательная, поисково-исполнительская и творческая] [122; с. 5].

На воспроизводящем уровне наблюдаются преобладание внешней мотивации, низкий уровень саморегуляции, подражательная форма усвоения действий, осмысленное копирование действий преподавателя, выполнение упражнений под его руководством. Этот уровень СР необходим: в его процессе студент осваивает приемы СР над материалом. Воспроизводящий уровень характерен для аудиторной СР и СР в языковой лаборатории.

Для полутворческого уровня характерны преобладание внешней мотивации и среднего уровня саморегуляции, самостоятельного воспроизведения обучаемым приема, усвоенного под руководством преподавателя, а также использование усвоенного приема в аналогичных условиях деятельности.

Доминирование внутренней мотивации, высокий уровень саморегуляции, самостоятельное выполнение условно-речевых и речевых упражнений, применение усвоенного приема в новых, не аналогичных, условиях деятельности соответствуют творческому уровню. Он возможен в процессе внеаудиторной СР, к примеру, при выполнении различных творческих заданий индивидуально или в группе [122; с. 14].

Некоторые исследователи выделяют пять уровней СР: 1) дословное и преобразующее воспроизведение информации; 2) самостоятельные работы по образцу; 3) реконструктивно-самостоятельные работы; 4) эвристические самостоятельные работы; 5) творческие (исследовательские) самостоятельные работы [123; с. 187].

Подразделение СР на уровни наблюдается в способах группирования материала для СР. Большинство авторов выделяют периоды (циклы, серии) СР и предлагают соответственные им циклы упражнений. Так, В.Г. Демьянова при СР с материалами программы «Время» выделяет предпросмотровую, просмотровую и послепросмотровую периоды работы и циклы упражнений к каждому периоду [117]. Проверка эффективности самостоятельного выполнения упражнений осуществляется в аудитории под руководством преподавателя в «рассеянной» форме.

Н.Н. Рогожина при СР со справочной литературой использует двухсерийную систему упражнений: 1) обучение компонентам СР (формирование отдельных умений) – упражнения тестового характера: выбор из ряда ответов, дополнение, сопоставление, анализ текстов/макетов; 2) практика в самостоятельном решении задач, связанных с использованием различных видов справочной иноязычной литературы – задания, моделирующие реальные ситуации и цели самостоятельной работы, задания проблемного характера, подготовка к ролевой (деловой) игре [118].

Выполнение упражнений первой серии осуществляется на воспроизводящем и полутворческом уровнях СР, а выполнение упражнений второй серии допустимо на творческом уровне СР.

В результате исследования было установлено, что различаются три вида управления СДС: жесткое, относительно жесткое и гибкое. Согласно Л.М. Фридману, чем более последовательность действий обучаемого «...задается извне управляющей системой, тем более жестким является управление. Чем больше эта последовательность выбирается и определяется по содержанию самим учеником, тем более гибким является управление учеником» [71; с. 114].

Жесткое управление СРС реализуется в основном в ходе аудиторной СР и СР в лаборатории при непосредственном контроле преподавателя или обучающей программы. Большинство авторов считают, что управление СРС следует реализовывать на основе использования обучающих программ. В этом случае можно говорить об опосредованном управлении СРС преподавателем через обучающую программу. Так, по мнению И.П. Павловой, обучающая программа, в том числе – и компьютерная, рассматривается как специфическое учебное пособие. С его помощью обеспечивается выполнение градуированных заданий и упражнений, оперативная обратная связь и опосредованное алгоритмическое управление индивидуальной внеаудиторной СРС [124]. Сфера применения обучающих программ в СРС определяется рядом факторов: а) потребностью в опосредованном управлении СРС в отсутствие преподавателя; б) возможностью применения алгоритмических процедур для решения учебных задач; в) исходным уровнем подготовки студентов по ИЯ и их индивидуальными способностями [124],[123].

В теории и практике обучения ИЯ наиболее активно разрабатывалось два направления программированного обучения, основанных на теории поэтапного формирования умственных действий и понятий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина) и теории алгоритмизации учебного процесса (Л.Н. Ланда, Л.В. Шеншев, Г.Г. Граник). Первое направление характеризуется методикой организации СРС языкового вуза над интонацией английского языка (Н.А. Галайдина). Автор предлагает осуществлять управление СРС с помощью применения программированного пособия, за счет строгого деления материала и предъявления его по «дозам», отработки и последующей самокоррекции по ключу либо коррекцией его преподавателем [115; с. 20]. В рамках второго направления, основанного на теории алгоритмизации учебного процесса, управление СР реализуется за счет алгоритмических предписаний. В этом случае программы, помимо обучению ИЯ в пределах алгоритмических процессов, должны выполнять функции опосредованного управления СРС при отсутствии преподавателя, индивидуализации и развития личности студентов.

Управление может быть реализовано за счет возможности выполнять программу в различных временных режимах; выполнения дополнительных заданий в случае ошибок; выполнения не всей программы, а только ее частей или пропуска студентом ряда однотипных упражнений при условии безошибочного выполнения предыдущих [123; с. 26].

Элементы обучающей программы использованы А.И. Демченко, которая предлагает проводить обучение самостоятельному чтению на основе психологически и методически обоснованной программы в виде упражнений-заданий, обучающих студентов самостоятельным рецептивным действиям по извлечению из текста языковой и смысловой информации, а также действиям самоконтроля [125]. Автор выделяет три этапа работы над текстом. На первом этапе перед студентами ставится задача – определить способы выполнения действия и оперирования приемами их исполнения. Упражнения этого этапа направлены на обучение восприятию и пониманию «лингвистической информации», т. е. наблюдать языковые явления в тексте, узнавать и понимать грамматические и лексические явления в разных контекстуальных условиях, определять значения языковых явлений по догадке.

На втором этапе внимание студентов следует направлять на содержательную сторону читаемого. Упражнениями этого этапа должны стать: 1) нахождение в тексте слов, указывающих на логические связи в предложениях; 2) установление логической последовательности предложений и абзацев; 3) выделение опорных пунктов, несущих смысловую нагрузку; 4) преобразование структуры текста (например, установление последовательности событий во времени).

С помощью выполнения упражнений третьего этапа совершенствуется умение понимать смысловую сторону читаемого. К таким упражнениям можно отнести: 1) установление идейного замысла произведения и его проблематики; 2) обобщение информации в нескольких тематически связанных текстах. Проверка усвоенного осуществляется на основе контрольно-обучающих заданий тестового характера [125].

Итак, традиционно в организации СДС по ИЯ предпочтение отдается ее внеаудиторному виду, чаще используется индивидуальная форма СДС на воспроизводящем и полутворческом уровнях. Сравнительно более изученным и чаще используемым является жесткое и относительно жесткое управление СДС на основе обучающих программ.

2.1.2. Портфолио как современная технология в организации самостоятельной деятельности по иностранному языку

В современных условиях к системе образования в целом предъявляется ряд новых требований: формируется запрос на формирование творчески ориентированных специалистов, способных самостоятельно принимать решения, контролировать, оценивать и корректировать свою деятельность. Разумеется, это отражается и на подходе к иноязычному образованию: обучаемые должны быть готовы к иноязычному общению на межкультурном уровне. Иными словами, у студентов должна быть сформирована МКК на определенном уровне.

В этих условиях, на наш взгляд, в процесс организации СДС по ИЯ необходимо внести определенные изменения. При организации СДС следует учитывать принципы личностно-центрированного обучения, вовлекая студентов в целеполагание, планирование, контроль и оценивание результатов их собственной деятельности. Кроме того, учитывая специфику предмета «Иностранный язык», в процессе СДС, по нашему убеждению, необходимо формировать умения, составляющие лингвистическую, прагматическую, социокультурную и когнитивную компетенции. При этом новый опыт, приобретаемый студентом, должен органично вписываться в учебный процесс и отслеживаться не только преподавателем, но и самим обучаемым. Осуществление осознанной рефлексии означает, что учебный процесс для студента становится индивидуальным опытом, зависящим, в первую очередь,

от собственных усилий, вкладываемых в изучение языка, от степени личной ответственности за результаты обучения.

Иными словами, речь идет о смещении акцента с преподавательской деятельности в процессе обучения ИЯ на деятельность студента, о формировании личностной автономии последнего. Заметим, что подобная ориентация обучения ИЯ созвучна с принципами деятельностного, личностно-центрированного и рефлексивного подходов, развиваемых в методической литературе, но не всегда реализуемых на практике.

По мнению многих исследователей (И.А. Липкиной, Л.А. Рыбак, А.С. Лынды и др.), эффективность СДС во многом определяется уровнем сформированности умений самоконтроля и самооценки. В казахстанской методике обучения, однако же, механизмы формирования этих умений практически не разработаны.

В 90-е годы XX века в странах Европейского Союза формирование стандартов обучения ИЯ началось именно с разработки инструментов самооценки. В ноябре 1991 года в городе Рюшликон (Швейцария) был проведен международный симпозиум, на котором рассматривались разработанные Советом Европы «Общевропейские компетенции владения языком». По итогам этого симпозиума был принят так называемый European Language Portfolio (ELP) – документ, составленный на основании принципов языкового плюрализма и призванный способствовать развитию многоязычия и межкультурного понимания. Можно сказать, что ELP – это практическая реализация Общевропейских компетенций владения языком [126 - 128].

Создание ELP преследовало две *цели*: 1) повышение у изучающих иностранные языки мотивации через подтверждение разнообразных языковых умений на всех уровнях; 2) ведение учета усвоенных лингвистических и культурных умений (которые могут учитываться при переходе на более продвинутый уровень владения языком).

В связи с указанными целями различают две основные *функции* ELP: педагогическую и информативную.

Педагогическая функция ELP заключается в повышении мотивации. Уровень мотивированности обучаемого растет вместе с совершенствованием его способности общаться на различных языках, с изучением дополнительных языков, с поиском новых межкультурных контактов, а также при побуждении студентов (обучаемых) к размышлению над целями, задачами и способами изучения ИЯ. Мотивированный студент обращается к планированию своего учения, к автономному(самостоятельному) изучению ИЯ, стремится к многоязыковому и межкультурному опыту (например, через контакты и визиты, через чтение, обращение к СМИ, участие в проектах)

Информативная функция заключается в снабжении пользователя портфолио надежными, ясными и исчерпывающими доказательствами его владения ИЯ. Это делается с целью проинформировать об уровне своей языковой компетенции (например, в начале курса изучения ИЯ или при переводе в более высокий образовательный сектор)[128 - 131].

Термин «портфолио» пришел в методику преподавания ИЯ из области искусства: сейчас итальянским словом «портфолио» называют альбом с фотографиями, а в эпоху Ренессанса свое «портфолио» представляли художники и архитекторы, претендовавшие на место в академии художеств или на строительный проект. Материалы, представленные в портфолио, позволяли составить впечатление о качестве работ и о профессиональном пути претендента. В этом качестве портфолио до сих пор применяется среди художников и фотографов, а также в модельном бизнесе. В области финансов термин «портфолио» означает обнародование состояния ценных бумаг.

Идея применить портфолио в педагогике зародилась в Соединенных Штатах в начале 80-х годов XX века и широко распространилась в начале 90-х.

В Институте подготовки лидеров им. Дж. Ф. Кеннеди (штат Мериленд, США) был разработан *Американский портфолио учащегося старшей школы*. Этот документ отражает достижения школьника по целому ряду изучаемых предметов и включает в себя следующие разделы: развитие личности, развитие лидерских качеств, общественная работа, академические достижения.

Компонентами такого портфолио являются: 1) свидетельства персонального роста (автобиографический очерк: история семьи, важные события в жизни, личные ценности; краткосрочные и долгосрочные цели); 2) свидетельства лидерских качеств (их проявление в школе, в семье, в обществе); 3) свидетельства общественно-полезной работы (резюме общественной работы; отчеты о групповых проектах, приносящих пользу сообществу); 4) свидетельства академических достижений (лучшие, с точки зрения учащегося, работы) [132].

Работу учащегося над портфолио отслеживает учитель родного языка. Цели такого портфолио – обеспечение преемственности в обучении, развитие лидерских качеств и способствование социальной мобильности. портфолио проявляет таланты и включает в себя лучшие работы учащегося, развивает у него навык рефлексии по поводу проделанной работы, дает учителям возможность понять учащегося, выяснить, какие курсы и задания оказали на него наибольшее влияние.

В области изучения ИЯ американский портфолио представляет собой собрание самостоятельно выполненных письменных работ (сочинений, упражнений) и творческих заданий (проектов). По истечении определенного (назначенного преподавателем) срока учащийся сдает свой портфолио на проверку. Таким образом, американский портфолио выступает как средство *оценки* письменных работ и позволяет преподавателю отслеживать уровень обученности студентов, их прогресс в достижении основных программных требований.

Вместе с выполнением письменных работ студентам предлагается провести самоанализ и ответить на несколько вопросов, например: 1) В какой степени за истекший период вы достигли намеченных целей в изучении языка? 2) В какой мере Вы улучшили свое умение чтения? Перечислите проблемы, с которыми Вы встретились при чтении. Как Вам удалось их преодолеть? 3) В какой степени возросла Ваша уверенность в использовании иностранного языка? Ответы студентов прилагаются к портфолио и тоже сдаются

преподавателю. Кроме письменных работ, портфолио может содержать аудио- и видеозаписи студенческих презентаций, пересказы текстов, клоуз-тесты и т.д. Собирая портфолио, таким образом, студенты выполняют требования (задания) преподавателя и сами осуществляют рефлексию касательно учебного процесса [133].

Положительной стороной американской модели портфолио является ее нацеленность на рефлексию со стороны студентов. Тем не менее, на наш взгляд, эта рефлексия задана в чрезмерно абстрактном виде: описывается только результат с субъективной точки зрения, отсутствует какая бы то ни было шкала критериев, по которым оценивается полученный результат. Американская модель портфолио, по нашему мнению, рассчитана, в первую очередь, на преподавателя – портфолио функционирует как инструмент обратной связи со студентами: соответственно, не совсем понятна та польза, которую из сбора портфолио извлекает сам студент.

Другой вариант портфолио представлен в книге Б. Хоува «Portfolio. Case studies for business English» (учебник делового английского). Языковой и речевой материалы представлены в этом учебнике в виде собрания (портфолио) тематически (лексически) связанных текстов, предназначенных для обсуждения [134]. Элементы портфолио также представлены в учебниках «English File». На контрольном этапе авторы этого учебника вводят для студентов элементы самоконтроля и самооценки: студенту предлагается самостоятельно оценить сформированность у себя коммуникативных умений путем подтверждения (V) или отрицания (X) некоторых утверждений (например, «Я могу купить в киоске газету»). В случае отрицательного ответа студенту необходимо ликвидировать имеющийся у него пробел [135-136].

Кроме того, элементы портфолио применяются в «English File» на этапе повторения грамматического материала. После прохождения каждого урока вниманию студентов предлагается грамматическая таблица, в которой обобщается рассмотренный грамматический материал. На основе самоконтроля и самооценки студент должен повторить материал и, в рамках самообучения,

подтвердить сформированность у себя того или иного грамматического навыка (V – «I understand this») [135, 136]. Аналогичное использование элементов портфолио можно найти и в других учебниках, среди которых: 1) учебники французского языка «Escapes. Méthode de français», «Connexions». На этапе контроля сформированности умений авторы также предлагают студенту произвести самооценку [137,138]; 2) школьные учебники английского языка «Cambridge English for Schools» [139] и «World Cub» [140]. После изучения каждого урока учащемуся предлагается заполнить таблицу и подтвердить сформированность определенного навыка, а также наметить для себя дальнейшие цели; 3) учебник по подготовке к экзамену TOEFL [141]. На этапе ознакомления с форматом экзамена обучаемому предлагается выполнить определенный тест (diagnostic test), за которым следует таблица, содержащая (на основе международного стандарта в обучении ИЯ) описание стратегий обучения и умений по всем видам речевой деятельности (например, «Я могу найти слово в словаре» и т.п.). Обучаемый самостоятельно оценивает описываемое умение: «умею хорошо», «не умею», «хотел бы научиться».

Нельзя не отметить, таким образом, что в современной методике преподавания ИЯ большое внимание стало уделяться развитию у студентов самостоятельности: практически все методики предполагают формирование у обучаемого умений самоконтроля и самооценки. Это, несомненно, исключительно важный шаг: на основе осуществления этих действий происходит вся автокоррекция системы учебных действий. Для более успешной самостоятельной учебной деятельности совершенно необходимо, чтобы обучаемый имел полное представление о том процессе, который может привести к успешному результату. Если в процессе учебной деятельности обучаемый имеет возможность осуществлять осознанный самоанализ, то это говорит о сформированности у него самоконтроля, внутренней программы действий. Если при этом обучаемый способен планировать дальнейшие действия и делать выводы о своих возможностях, то это уже проявления самооценки.

Впрочем, самостоятельной деятельности, равно как и умению адекватно оценивать собственные достижения и делать необходимые выводы, студентов также необходимо обучать; исходя из положений деятельностного подхода, обучать самостоятельной деятельности следует в процессе самой этой деятельности.

Анализ показывает, что наиболее полно вышеописанные умения, необходимые для эффективной СДС, раскрываются и учитываются при работе обучаемого с «European Language Portfolio». ELP, на наш взгляд, – это, на современном этапе, самый эффективный инструмент (технология, метод, способ) в организации СДС по ИЯ. В процессе работы с ELP студент последовательно вовлекается в действия целеполагания, планирования, анализа, рефлексии; у студента, работающего с таблицами для самооценки, формируются коммуникативные умения, что происходит через осознание требований, предъявляемых на конкретном этапе обучения. В процессе работы с ELP личность студента находится в центре учебного процесса.

Рассмотрим структуру и содержание «Европейского Языкового Portfolio» [142, 130, 129]. ELP состоит из трех частей: 1) Языковой Паспорт; 2) Языковая биография; 3) Досье.

В Паспорте обучаемый в краткой форме отражает те свои навыки, что связаны с коммуникативной и межкультурной компетенциями. Языковой Паспорт посвящен всем изучаемым неродным языкам, экзаменам и их результатам, межкультурным контактам, которые студент устанавливал в определенное время или на протяжении всей жизни. Этот раздел Портфолио включает в себя таблицы для самооценки (составленные в соответствии с перечнем Общоевропейских компетенций).

Во второй части ELP, Языковой Биографии, студент приводит сведения о том, как, почему и где он изучал иностранный язык. Эта часть состоит из нескольких разделов: 1) My language background; 2) My current language learning; 3) My plans; 4) When I learn the language; 5) Contacts with people and

countries with different cultures (My intercultural background; How I see myself in intercultural contexts; A continuing record of intercultural encounters)[142].

Эта часть ELP помогает обучаемым систематизировать свой опыт изучения ИЯ, а также определить дальнейшие планы. В Языковой Биографии обучаемому предлагается заполнить таблицу для самооценки (составленную, опять же, в соответствии с перечнем Общевропейских компетенций). Ее отличие от таблицы в Паспорте заключается в более детальном описании коммуникативных умений и в их распределении по уровням международного стандарта. Кроме того, таблица из Языковой Биографии подразумевает привлечение самооценки и планирования («Я могу это делать сейчас» и «Я хотел бы делать это в будущем»). Ниже мы приводим пример такой таблицы (см. табл. 2).

Таблица 2. - Таблица для самооценки (Self-assessment grid)

CEFR	Listening	I do this now	I'd like to do this in the future
A1	I can understand basic greetings and phrases, e.g. "hello", "excuse me", "thank you"		
	I can understand very simple information concerning numbers and time		
	I can understand short simple instructions and directions given in clear slow speech		
A1	READING		
	I can understand simple forms well enough to give basic personal details, e.g. name, address, date of birth		
	I can pick out familiar names, words and phrases in very short simple texts, etc/.		
A1	SPOKEN INTERACTION		
	I can make basic introduction		
	I can use basic greetings and courtesy phrases, e.g. "please"		
A1	SPOKEN PRODUCTION		
	I can introduce myself and say very briefly what I do		

	I can give very short rehearsed statements, e.g. to introduce a speaker, propose a toast, etc		
A1	WRITING		
	I can write a greeting card or simple postcard		
	I can fill in a simple form or questionnaire with my personal details, etc.		

В данном разделе, как можно заметить, умения описаны более детально, в терминах общеевропейских компетенций и согласно принятому Советом Европы «банку дескрипторов» в области изучения ИЯ. У данной модели Портфолио («My current language learning») есть, на наш взгляд две положительные стороны. Во-первых, это обращение студента к критическому самоанализу своей коммуникативной компетенции с практической и контекстуальной (ситуативной) позиций. Во-вторых, если некоторое умение, по собственному мнению студента, не сформировано, то данная модель предоставляет ему возможность наметить будущее научение. Вместе с тем, существенным недостатком данной модели является размытость формулировок и отсутствие механизма восполнения выявленных пробелов.

В четвертом разделе Языковой Биографии студентам предлагается осмыслить сам учебный процесс. Утверждения, содержащиеся в четвертом разделе Языковой Биографии подразумевают согласие или несогласие со стороны студента («I prefer learning by listening», «I enjoy conversations and the chance for interactions with others» и т.п.). Это нацеливает студента на сознательный поиск оптимальных способов изучения ИЯ: тем самым у обучаемого формируются необходимые умения.

Особого внимания заслуживает пятый раздел Языковой Биографии, посвященный межкультурной компетенции и уровню ее сформированности у студента. Этот раздел включает в себя описание тех межкультурных взаимодействий, в которых студент принимал участие, самооценку личностных качеств студента как субъекта межкультурной коммуникации, а также дневник,

содержащий описание межкультурных контактов, представляющих ценность для обучаемого.

В третьей части ELP («Досье») обучаемый собирает весь материал, свидетельствующий о его успехах в овладении языком: дипломы, сертификаты, интересные работы на том или ином языке, т.е. все то, что практически подтверждает достижения пользователя ELP в изучении ИЯ. Помимо этого, Досье может содержать модели, примеры, образцы, описание программы курса, отзывы преподавателей и других людей и т.д.

Идея ELP была положена в основу многочисленных моделей портфолио, разработанных в странах-участницах Европейского Союза (Франция, Германия, Финляндия и др.). Своя версия - «Языковой Портфель России» - была представлена и в Российской Федерации (на базе МГЛУ) [143, 144]. Эта модель также состоит из трех частей: Языкового Паспорта, Языковой Биографии и Досье. Отличием этой версии Портфолио является использование второй группы дескрипторов (дополнительно к существующим ELP), имеющих отношение к профессиональной деятельности преподавателя ИЯ и переводчика. По сути, впрочем, данные дескрипторы тоже описывают уровень владения ИЯ согласно «Общеввропейским компетенциям» – с той разницей, что речевые умения (термин А.Н. Щукина) отбираются с учетом профессиональной деятельности, отдельно для каждой специальности (так, для преподавателя ИЯ необходимо формирование четырех уровней (B1, B2, C1, C2), а для переводчика – трех (B2, C1, C2)).

Контрольный лист для самооценки в «Языковом Портфеле России» содержит три графы: 1) «То, что Вы уже умеете делать»; применяются следующие критерии – «Я умею это делать в привычных для меня условиях», «Мне это удастся легко»; 2) «Оценка Ваших умений преподавателем»; применяются следующие критерии – «По его мнению, я умею это делать в привычных для меня условиях», «По его мнению, мне это удастся легко»; 3) «Цели изучения ИЯ», с критерием «Это моя цель» [143; с. 169].

Таким образом, в российской версии портфолио предполагается использование оценки преподавателя наряду с самооценкой студента. Сохраняются, впрочем, некоторые характерные для таких моделей недостатки: уровень сформированности умений определяется не вполне конкретно, а предписанная работа с портфолио отличается несистематичностью (она проводится максимум один раз в месяц). «Языковой портфель России» может рассматриваться как средство оценки и самооценки умений у студентов педагогических и переводческих специальностей, но, несмотря на это, в этой модели также отсутствует непосредственное описание профессиональных умений, отражающих специфику данных специальностей.

В связи с глобальной информатизацией системы образования предпринимаются определенные попытки создать электронные версии ELP. Так, например, на базе МОУ «Куйбышевская средняя общеобразовательная школа» был разработан *электронный языковой портфель ученика (для учащихся 7–11 классов)*, в структуру которого входят: главная страница, содержание, цель изучения ИЯ и создания портфолио, работы, характеризующие процесс обучения (в электронном варианте), сочинения, рисунки, творческие и научные работы, проекты, доклады, страницы оценки и самооценки [144].

В последнее время, помимо портфолио учащегося, создаются так называемые *портфели учителя иностранного языка*: это собрание документов, организованное таким образом, чтобы наглядно продемонстрировать усилия, прогресс и достижения учителя. В такой портфель входят два основных компонента: данные о преподавательской деятельности и анализ накопленного опыта. Главная цель создания такого портфеля, по замыслу авторов этой концепции, – развитие у учителя навыков рефлексии: преподаватель научится анализировать педагогическую ситуацию в динамике ее развития, конкретизировать собственные задачи, аргументировано излагать свою точку зрения [145].

Из рассмотренных выше моделей видно, что в настоящее время разрабатываются различные типы портфолио, различающиеся между собой по

целям, по содержанию, по способам работы с контентом, по адресату и т. д. В то же время, схожей чертой, объединяющей все описанные модели, является их ориентирование на **самооценку (рефлексию)** пользователя портфолио.

Отметим, что в методической литературе отсутствует единое толкование термина *«Портфолио»*. В связи с этим представляется важным рассмотреть понятийные подходы нескольких авторов.

Н.Н. Сметанникова под портфолио понимает дневник, или протокол («летопись») обучения, который характеризует работу учащегося и фиксирует его собственную оценку своей учебной деятельности [146]. Е.С. Полат и др. рассматривают портфолио как инструмент самооценки ученика, его познавательного, творческого труда, как способ осмысления его деятельности, как комплекс самостоятельных работ учащегося [84]. Согласно А.Н. Щукину, портфолио является технологическим средством обучения, обеспечивающим развитие продуктивной деятельности и личностное развитие учащегося как субъекта образовательного процесса. «Языковой портфель, – отмечает А.Н. Щукин, – можно определить как пакет рабочих материалов, который отражает результаты учебной деятельности в данной области». По мнению того же автора, языковой портфель отражает общую тенденцию в лингвистическом образовании: перенос акцента с понятия «обучение языку» на понятие «овладение языком и культурой», т.е. на самостоятельную учебную деятельность. Языковой портфель при этом рассматривается как зеркало, в котором (за счет самооценки, рефлексии учащегося) отражаются достижения в овладении языком [144]. И.В. Шалыгина рассматривает учебный портфель как процессуальную форму организации (накопления, отбора и анализа) образцов и продуктов учебно-познавательной деятельности учащихся. Анализ в данном случае подразумевает всестороннюю количественную и качественную оценку результатов обучения, а также дальнейшую коррекцию образовательного процесса [147]. Е.В. Зачесова под технологией портфолио понимает способ фиксирования, накопления и аутентичного оценивания индивидуальных образовательных результатов ученика в определенный период его обучения.

Этот подход позволяет принимать в рассмотрение результаты в разных видах деятельности: учебной, творческой, социальной, коммуникативной. Как отмечает Е.В.Зачесова, портфолио есть нечто большее, чем просто папка с ученическими работами; это индивидуально спланированная и специально организованная подборка материалов и документов, демонстрирующая усилия, динамику и достижения ученика в различных областях [149].

В словаре методических терминов даются следующие определения портфолио:

1) Европейский Языковой Портфель – это систематизированная группа документов, с помощью которых учащийся может засвидетельствовать свою квалификацию, продемонстрировать свои достижения и опыт в изучении иностранных языков, предоставляя, в том числе, и образцы своей самостоятельной работы. Всё это позволяет определить и обосновать уровень обученности, уровень владения языком [151].

2) «A Portfolio is a collection of original work that is put together by a student for the purposes of assessment. It may include examples of classwork, such as written compositions, or of homework, such as projects, or even audio or video recordings. It may include some form of self-assessment or reflection. European Language Portfolio is designed to encourage learners to assess their own progress according to criteria described in the Common European Framework.» [152]

Н.Д. Гальскова и З.Н. Никитенко рассматривают языковой портфель как документ (или, точнее, – пакет документов), позволяющий обучаемому «...самостоятельно фиксировать и оценивать свои достижения и опыт в овладении неродными языками, вне зависимости от используемых методов и средств обучения» [153, 154]. Жакшылыкова К.Ж. рассматривает портфолио как совокупность многочисленных примеров работ студентов, обычно составляемой с течением времени и сгруппированной с использованием рубрик, раскрывающей успехи и достижения обучаемого на основе определенного критерия [155].

Итак, из приведенных выше дефиниций интересующего нас термина видно, во-первых, что авторы обозначают это понятие двояко: или как «портфель» (русские методисты), или как портфолио (европейские, американские и поздние русские методисты). Во-вторых, само явление портфолио определяется неоднозначно – как «метод», «технология», «средство обучения», «способ», «инструмент самооценки и самоконтроля», «комплект документов», «пакет рабочих документов». Однако же, несмотря на различные подходы к дефиниции, во всех определениях отмечается ориентир портфолио на рефлексию: оценку обучающимся результатов своей учебной деятельности.

Принимая во внимание всё сказанное выше, а также учитывая основные характеристики портфолио, представляется возможным дать следующее определение: портфолио – рефлексивно-развивающая технология, представленная в виде комплекта документов, заполняемых студентом на основе самоконтроля, самооценки и самообучения, и позволяющих проводить количественный и качественный самоанализ и анализ результатов обучения на основе определенных критериев, способствующих развитию МКК. Кроме того, портфолио можно рассматривать в качестве средства формативного и суммативного оценивания.

На основе проведенного анализа источников мы классифицируем существующие модели портфолио следующим образом: 1) по типу; 2) по содержанию; 3) по участию сторон; 4) по цели; 5) по возрасту; 6) по форме. В расширенном виде данную классификацию можно отразить в таблице (см. табл. 3).

Итак, по *типу материалов* портфолио бывают *собираемыми, рефлексивными и комбинированными*.

Таблица 3. - Классификация Портфолио

Признак	Виды Портфолио
Тип материалов	– собирательный; – рефлексивный; – комбинированный
Содержание	– тематический; – ориентирующий; – контролирующий
Участие сторон	– собираемый студентом автономно; – собираемый совместно с преподавателем; – собираемый преподавателем для (на) студента; – Портфолио преподавателя
Цель	– академический (обучающий); – демонстрационный (личный)
Возраст	– для учащихся начальной школы; – для учащихся средней школы; – для взрослых
Форма	– в учебных пособиях; – в виде комплекта документов; – электронные Портфолио

Собирательный портфолио предполагает сбор документов (работ студента), подтверждающих успехи учащегося в данной области, с целью их последующей демонстрации преподавателю, предполагаемому работодателю и др. Рефлексивный портфолио (например, портфолио в учебниках) основан на применении студентом самоконтроля и самооценки для обнаружения и самокоррекции имеющихся пробелов. В комбинированном портфолио характерные черты собирательного и рефлексивного видов объединяются; этот вид портфолио используется для подтверждения достижений студента через его самооценку, самоконтроль и самообучение. Примером комбинированного портфолио можно считать European Language Portfolio и российскую версию портфолио.

По *цели* портфолио подразделяются на *академические (обучающие) и демонстрационные (личные)*.

Академический портфолио обычно собирается студентом по заданию преподавателя для последующего мониторинга успеваемости. Академический портфолио выполняет ряд функций: компактное содержание отчетных документов, предоставление справочных материалов (что делать, если...; где найти... и т.п.), помощь в организации процесса рефлексии, осознанного отношения к обучению и др. Демонстрационный портфолио представляет собой собрание ключевых материалов, касающихся собственного развития студента. В него входят: описание долгосрочных и кратковременных целей и задач, информация об их достижении, описание умений и качеств, приобретенных студентом за определенный период обучения, вместе с образцами работ, выполненных студентом.

По *участию сторон* различают *портфолио, собираемый автономно* (без участия преподавателя – сюда относится, например, демонстрационный портфолио, отражающий уровень коммуникативной компетенции и собираемый студентом для поступления на работу), *Портфолио, собираемый совместно с преподавателем* (например, учебная версия ELP), *портфолио, собираемый преподавателем на студента*, и *портфолио преподавателя* (методический портфолио, подтверждающий профессиональные умения преподавателя и часто выполняющий справочные функции) [157].

По *возрасту* портфолио может быть ориентирован на *учащихся начальной школы*, на *учащихся средней школы* или на *взрослых*.

Примером портфолио для учащихся начальной школы может служить соответствующий «Языковой Портфель России» (ЯПР) [153]. Цели его создания заявлены составителями: предоставление ребенку возможностей для самостоятельной оценки своего уровня владения ИЯ, для осознанного и ответственного отношения к изучению языка и результатам обучения, развитие языкового плюрализма, мотивации, интереса и т.д.

ЯПР для детей представляет собой красочно оформленный иллюстрированный дневник, содержащий описание дескрипторов умений (согласно общеевропейскому реестру компетенций) на языке, понятном детям.

ЯПР включает в себя три раздела: 1) *Языки, которые я знаю*; 2) *Мои успехи*; 3) *Моя копилка* (перед этими разделами размещена страница с информацией о целях ЯПР, а также с данными об ученике и его фотографией). Рассмотрим каждый раздел подробнее.

Первый раздел – «Языки, которые я знаю» – соответствует общепринятому Языковому Паспорту. В нем дети описывают свой опыт изучения языков, а также уровень владения языком.

Второй раздел – «Мои успехи» – предназначен для самостоятельной оценки учащимися своего уровня владения языком. Раздел содержит контрольные листы (на русском языке) по четырем видам речевой деятельности: а) аудирование (в виде дерева с листьями), – «Когда я слушаю, я понимаю простые просьбы, а также вопросы, которые мне задают в медленном темпе... я узнаю и понимаю отдельные слова и предложения в рассказах и сказках» (и т.д.); б) говорение (в виде кирпичного дома), – «Когда я разговариваю, я умею называть некоторые предметы, места, имена людей... я умею говорить, используя слова учителя или услышанные в записи как образец... умею выражать свою мысль, используя знакомые слова и жесты» (и т.д.); в) чтение (в виде корабликов), – «Я умею читать и понимать короткие сообщения на открытках... понимаю основное содержание коротких текстов и умею выделять в них важную информацию... понимаю слова и фразы в простых объявлениях» (и т.д.); г) письмо (в виде карандашей), – «Я умею писать отдельные слова и предложения, пользуясь книгой... пишу слова и простые предложения по памяти... надписываю открытки... подписываю картинки» (и т.д.). Как можно заметить, в этом разделе использована система оценок, основанная на общеевропейских стандартах.

Третий раздел – «Моя копилка» – представляет собой папку, в которую дети складывают то, что они хотели бы сохранить и показать другим: картинки с подписями на ИЯ, письменные задания, фотографии, письма от зарубежных друзей, тетради для контрольных работ с оценками и т.п.

Английская версия ELP для школьников младшего возраста (7–11 лет) представляет собой папку, в которую ребенок (учащийся) помещает материалы, отражающие процесс изучения ИЯ [158]. Этот ELP состоит из 3 частей: 1) «My Language Biography»; 2) «My Language Dossier»; 3) «My Language Passport».

Рассмотрим каждую из частей подробнее. «Моя Языковая Биография» объединяет следующие разделы:

1) «Languages I know» – информация о языках, которыми владеет учащийся, а также о том, где и как долго он эти языки изучал. Кроме того, в данном разделе содержатся анкеты для заполнения («Я смотрю фильмы (слушаю песни) на ИЯ...», «Я говорю на таких языках, как...», «У меня есть друзья в этих странах...», «Я хотел бы поехать в...», «Я хотел бы изучать следующие языки...», и др.), ориентирующие учащегося на изучение ИЯ;

2) «Things I notice about language and culture» – учащемуся предлагается написать краткое эссе о том, что интересного он заметил в самом языке и в культуре той страны, в которой на этом языке говорят;

3) «How I learn languages» – учащийся отвечает на вопросы, касающиеся изучения ИЯ: «О чем я люблю говорить?», «Что мне удастся лучше всего?», «Что я нахожу наиболее трудным?», «Я учусь лучше, когда...». Кроме того, учащемуся предлагаются подсказки для ответов на эти вопросы: «Я использую жесты и мимику, чтобы показать, что я понял», «Я записываю свою речь на диктофон, чтобы проверить произношение», «Я работаю в паре с другом, чтобы подготовить сценку» и т.д.;

4) «My progress in learning languages» – учащийся отмечает (путем закрашивания соответствующей картинки) то, что он умеет делать (по всем видам речевой деятельности) на данном этапе обучения. Умения, изложенные в данном разделе, соответствуют дескрипторам Общеввропейских компетенций уровня A1;

5) «Intercultural understanding» – в данном разделе учащемуся предлагается набор межкультурных опытов: например, «Я узнал о некоторых праздниках в нашей стране и за рубежом», «Я сравнил еду из разных стран», «Я

выучил песню на ИЯ» и т.д. Учащийся должен подтвердить наличие данного «опыта» у себя (это также делается путем закрашивания соответствующей картинки).

Вторая часть портфолио называется «My Language Dossier». В данном разделе сам учащийся должен представить свои работы, выполненные на ИЯ, свой личный словарь, аудио- и видео записи, фото, картинки, песни и т.д.: всё то, чем он занимался в течение определенного периода времени.

Третий раздел – «My Language Passport» – содержит следующие записи:

- 1) «My progress in learning languages»;
- 2) «My intercultural experiences».

В первом разделе учащийся должен подтвердить наличие у себя коммуникативных умений по дескрипторам уровней A1, A2, B1 (по данным этого раздела можно сделать вывод о том, сформирован ли у учащихся уровень B1 к концу 9 класса). Во втором разделе Языкового Паспорта учащийся перечисляет имеющиеся у него межкультурные контакты в порядке их появления.

Обобщая всё вышесказанное, можно сделать следующие выводы:

1) Портфолио рассматривается в качестве: а) средства оценки учащимся своих собственных достижений в области изучения ИЯ; б) документа, хранящегося у учащегося или преподавателя; в) ресурсных материалов, помогающих переходить на другой уровень знания или в другое образовательное учреждение

2) целью портфолио (по замыслу составителей) является ознакомление учащихся начальной школы с процессом изучения ИЯ, продолжающимся всю жизнь. Портфолио призван помочь учащимся ценить языковое многообразие, осмыслять учебный процесс, развивать ответственность за свои результаты в изучении ИЯ;

3) Портфолио является собственностью учащегося, но его составление и обсуждение происходит при участии преподавателя.

Для детей 7–11 лет портфолио предоставляет возможность одновременного изучения языка и культуры: эта система поощряет аутентичное общение и способствует формированию учебных умений. Тем не менее, на наш взгляд, использование портфолио с детьми 7–10 лет не вполне оправдано, так как (с психологической точки зрения) у детей младшего школьного возраста преобладает неосознанное изучение иностранного языка на основе имитации внешне заданного речевого образца. Основной вид деятельности у детей – игровой, а способность к анализу появляется у них значительно позже. Кроме того, в соответствии с Концепцией развития иноязычного образования в Республике Казахстан на младшей ступени не предполагается формирование международного стандартного уровня владения иностранным языком (A1, A2, B1, B2). Следовательно, использование портфолио в данном случае преследует несколько иные цели, а именно – осуществление внешнего контроля в наглядных формах. Более того, использование портфолио с детьми младшего школьного возраста отвлекает, на наш взгляд, от главной, практической цели обучения. В качестве альтернативы мы предлагаем использовать с детьми младшего возраста американскую версию портфолио, т.е. папку с «любимыми» работами на ИЯ.

По *форме представления* различаются портфолио в учебных пособиях, в виде комплекта документов, а также электронные.

Примером портфолио в учебном пособии можно считать версию, представленную в учебнике «New English File» [159-161], которая была разработана на основе Европейской модели портфолио (также состоящей из трех частей). Характерной особенностью данной модели является наличие раздела «How to become a more effective learner», где описаны пути изучения ИЯ. Студенту необходимо отметить те методы самообучения, которые он уже использует в данный момент ИЯ (например, «Ask your teacher questions when you don't understand»; «Write new words on a flashcard»; «Use an English-English dictionary»; «Talk to other students outside class» и др.), а также определить методическую стратегию для будущего использования.

Вторым отличием портфолио из «New English File» является наличие таблицы для самооценки («Can Do Statements»): в ней содержится описание коммуникативных умений согласно «банку дескрипторов» Совета Европы, а также приводятся ссылки на те страницы учебника, где внимание уделяется формированию данного умения. Студенту предлагается оценить свой навык по четырех балльной системе – от 1 («I can do this with difficulty») до 4 («I can do this easily»). Кроме того, вниманию студентов предлагаются опорные схемы, содержащие справочный материал («Key Language & Writing strategy») к каждому уроку.

Таким образом, модель портфолио, созданная авторами учебника, подразумевает самостоятельное использование этой методики студентом; в данном случае портфолио выступает как дополнение к учебнику. Недостатками модели можно считать некоторую абстрактность дескрипторов, их отдаленную связь с конкретным содержанием учебника, а также отсутствие механизма адекватной самооценки: пользуясь инструментами, предложенными в данном учебнике, студенту будет довольно сложно оценить свои коммуникативные навыки.

Что касается электронных версий портфолио, можно отметить их полное соответствие печатным версиям: аналогичные таблицы и материалы представляются обучающемуся в цифровом виде [162; с. 167], [163].

. Принимая во внимание наглядность портфолио, его коммуникативные и социальные особенности, использование его электронной версии представляет, на наш взгляд, определенные трудности; для этого необходимо полнее использовать возможности компьютера и представить самостоятельную электронную модель портфолио, в которой учитывалась бы специфика цифровой среды.

Электронный портфолио, по А.Т. Чакликовой, – это «творческие работы по каждому содержательно-тематическому модулю, отчеты по проектам; набор работ учащихся, который связывает отдельные аспекты их деятельности в более полную картину; спланированная заранее индивидуальная подборка

достижений учащихся; технология аутентичного оценивания образовательной и профессиональной деятельности», представленные с помощью компьютера [164; с. 190]. А.Т. Чакликова выделяет следующие функции такого портфолио: накопительная (в портфолио накапливаются работы студента); модельная (Портфолио является моделью процесса обучения); рефлексивно-креативную (Портфолио содержит творческие работы студента, оцененные им же). Электронный портфолио объединяет 4 раздела («Аудирование», «Чтение», «Письмо», «Говорение») и содержит материалы (работы студента), распределенные по данным категориям (что отлично от практик, принятых в ELP).

По *содержанию составных материалов* портфолио подразделяются на *тематические, ориентирующие и контролирующие*.

Тематический портфолио – это папка, в которой обучаемый собирает разнообразные материалы по определенной теме; целесообразно при этом использовать не только образцы работ, но и таблицы для самооценки.

Нами разработан следующий образец тематического портфолио (табл. 4).

Таблица 4. – Пример тематического портфолио

ТАБЛИЦА ДЛЯ САМООЦЕНКИ

По теме «Дом, квартира»

Язык _____
 1. Самооценка умения. 2. Оценка умения преподавателем. 3. Ссылка на источник (т.е. на учебник, раздел, страницу, где можно найти данный материал).

<i>Перечень умений</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Чтение (Reading)			
Я могу прочитать и понять информацию на квитанциях об оплате коммунальных услуг.			
Я могу прочитать и понять объявления о продаже домов, квартир (мебели, приборов) в газете (и др.)			
Я могу прочитать инструкцию и понять принцип действия электрических домашних бытовых приборов.			
Аудирование (Listening)			
Я могу прослушать и понять сообщение на автоответчике.			

Я могу понять вопросы и инструкции, обращенные ко мне, и выполнить их.			
Письмо (Writing)			
Я могу написать объявление о продаже квартиры (дома и др.).			
Я могу заполнить анкету в агентстве недвижимости.			
Я могу заполнить квитанцию (счет) об оплате коммунальных услуг.			
Я могу написать письмо другу и описать дом (квартиру), принцип действия того или иного бытового устройства.			
Говорение (Speaking)			
Я могу ответить на телефонный звонок.			
Я могу оставить сообщение на автоответчике (упомянув при этом предметы, находящиеся в квартире).			
Я могу назвать предметы в квартире (доме) и описать их.			
Я могу вести беседу, касающуюся дома, квартиры.			
Стратегии (Strategies)			
Я могу переспросить.			
Я могу разъяснить.			

Итак, тематический портфолио представлен в виде таблицы для самооценки, состоящей из четырех граф: «Перечень умений», «Оценка преподавателя», «Самооценка студента» и «Ссылки на источник». Такой портфолио составляется в процессе изучения определенной темы. Он должен содержать описание умений, подлежащих формированию при прохождении конкретного тематического блока (в вышеприведенном примере – по теме «Дом, квартира»). Все умения формулируются утвердительно, с ориентацией на практическое применение в процессе межкультурного общения. Принципиальным отличием предложенной нами версии тематического портфолио является использование двойной оценки: преподаватель оценивает сформированность навыка наряду с самим студентом, что, по нашему замыслу, позволяет, при сравнении двух оценок, сформировать у студента объективную, адекватную учебную самооценку. Кроме того, в данном портфолио приводятся ссылки на те источники, где можно найти определенный материал: на наш взгляд, это помогает студенту лучше ориентироваться в учебном материале.

Контролирующий портфолио выступает в качестве инструмента для мониторинга успеваемости студента (со стороны как преподавателя, так и самого студента) [166]. Примером можно считать портфолио в учебных пособиях и так называемый американский портфолио.

Ориентирующий портфолио, собираемый преподавателем, представляет собой пакет документов, ориентирующих студента в учебном процессе. Он может содержать примеры, образцы заданий, описание курса и его задач и т.д.

Таким образом, портфолио – это средство обучения, позволяющее вовлекать студента в учебный процесс с позиции субъекта, дающее возможность расширить рамки аудиторного учебного процесса за счет оценки достижений в аутентичном межкультурном общении (опосредованном и непосредственном). Последнее представляется особенно важным, так как формирование коммуникативных навыков на межкультурном уровне требует реального выхода на аутентичное общение.

Описанные модели портфолио характеризуются методической общностью: все они подразумевают самостоятельную оценку сформированности определенного умения, мотивацию путем подтверждения личностного прогресса в области изучения ИЯ. При этом внутреннее содержание, адресат и приемы работы в каждой из моделей могут существенно различаться.

В 2004 году Советом Европы были выработаны **правила составления портфолио** [175]. Так, модель, соответствующая этим принципам, должна:

- 1) отражать основные направления политики Совета Европы по воспитанию уважительного отношения к разнообразию культур и образцов жизни;
- 2) способствовать развитию автономного изучения ИЯ, которое рассматривается как основа непрерывного образования;
- 3) способствовать ясности и преемственности программ по изучению ИЯ;
- 4) содержать четкое описание языковой компетенции и квалификаций, необходимых для достижения мобильности;
- 5) учитывать многообразный языковой и межкультурный опыт, полученный обучаемым как в образовательных

учреждениях, так и за их пределами; 6) содействовать развитию автономности и вовлекать обучаемого в учебный процесс на этапах планирования, мониторинга и оценки результатов обучения; 7) выполнять педагогическую (руководство и поддержка студента в учебном процессе) и информативную (фиксация умений в рамках языковой компетенции) функции; 8) базироваться на Общеввропейском реестре компетенций со ссылкой на принятые уровни коммуникативной компетенции (за исключением Портфолио для детей); 9) поощрять самооценку студента в комплексе с оценкой преподавателя, образовательного учреждения и экзаменационных центров; 10) включать в себя базовый минимум общих разделов (Языковой Паспорт, Языковая Биография и Досье), делающих модель узнаваемой.

Итак, на основе проведенного анализа можно сделать следующие выводы:

1. Портфолио – это рефлексивно-развивающая технология организации системной СДС по ИЯ, представляющая собой комплект документов, заполняемых студентом на основе самоконтроля, самооценки и самообучения, позволяющая проводить количественный и качественный самоанализ и анализ результатов обучения на основе определенных критериев (а также корректировать сам процесс обучения), способствующая развитию межкультурно-коммуникативной, рефлексивно-развивающей и самообразовательной компетенций. Кроме того, портфолио можно рассматривать в качестве средства формативного и суммативного оценивания.

2. Различают несколько видов портфолио: академические и демонстрационные; собирательные, рефлексивные и комбинированные; контролирующие, ориентирующие и тематические; для разных возрастных групп; собираемые автономно и совместно (преподавателем и студентами); приведенные в учебных пособиях, существующие в виде набора документов и электронные.

3. Общим во всех моделях является привлечение студента к самооценке определенных умений и их сформированности.

4. Современные европейские модели портфолио призваны способствовать развитию полиязычия, межкультурного понимания, автономного изучения ИЯ на протяжении всей жизни. Кроме того, они являются практической реализацией общеевропейских компетенций владения языком.

5. Центральное место в портфолио занимают таблицы для самооценки уровня сформированности коммуникативных умений, созданные в соответствии с банком дескрипторов Совета Европы при использовании терминов из списка Общеевропейских компетенций (Reading, Listening, Spoken Interaction, Spoken Production, Writing).

6. Портфолио объединяет ряд черт, делающих его узнаваемым: так, в нем наличествуют три обязательные части (Языковой Паспорт, Языковая Биография и Досье), а также так называемые Self-Assessment Grids.

2.2. Выбор методов исследования

Дидактика обладает довольно обширной системой научно-исследовательских методов. Общепризнанными методами являются: методы теоретического исследования (описание, объяснение, предвидение, анализ, аналогия, моделирование, синтез), наблюдение, изучение литературных источников, опытное обучение, педагогический эксперимент, беседа, хронометраж, статистико-математическая обработка данных исследования и другие [182 - 185]. Цель и задачи исследования определили выбор методов исследования. Дадим краткую характеристику данным методам.

Метод критического анализа литературных источников по проблеме исследования является весьма продуктивным способом создания первоначальных представлений и исходной концепции о предмете исследования [185]. Изучение печатных источников, нормативных документов, материалов на электронных носителях позволил нам описать факты, характеризующие современное состояние организации СДС по ИЯ, обнаружить

имеющиеся противоречия и неясности. Главным элементом данного научного метода является тщательная проработка изучаемой проблемы по высказываниям точек зрения других авторов, что может помочь в формировании представления о степени разработанности проблемы. Методы теоретического исследования позволяют выделить и рассмотреть отдельные признаки, особенности, свойства педагогических явлений. Анализируя отдельные факты, группируя, систематизируя их, появляется возможность выявить в них общее и особенное. Анализ сопровождается синтезом, он помогает проникнуть в сущность изучаемых педагогических явлений, возможность видеть их целостность и системность [183]. Так, в первой главе на основе проведенного анализа разнообразных источников мы выявили несоответствие существующих способов организации самостоятельной работы по иностранному языку современным требованиям социума к системе образования, а также определили возможные пути разрешения данных противоречий.

Для проведения полноценного педагогического исследования необходимо использование методов изучения педагогического опыта или так называемых эмпирических методов. Данные методы позволяют обнаружить реальные противоречия педагогического процесса, назревшие или назревающие проблемы. В этой группе методов применяются: наблюдение, беседа, интервью, анкетирование, тестирование, социометрия, изучение продуктов деятельности учащихся, педагогической документации.. Поставленные задачи исследования предопределили выбор таких эмпирических методов исследования как анкетирование, беседа (интервью), моделирование, педагогический эксперимент и методы математической статистики.

Анкетирование — метод массового сбора материала, когда респондентам предлагается дать письменные ответы на поставленные вопросы. Этот метод используется в случаях, когда исследуемую проблему (в нашем случае субъективное отношение студентов к выполнению СДС, а также их оценку сформированности умений для осуществления самостоятельной деятельности в

рамках реализации компетентностного, личностно-ориентированного и рефлексивного подходов) трудно изучить другими методами. Анкетирование позволяет оперативно охватить большое количество опрашиваемых, исследовать массовые явления и дать им оценку на основе анализа полученной информации. При использовании анкетирования очень важна однозначная и четкая постановка вопроса. Вопросы в анкетах могут быть открытого, закрытого и смешанного типов. Открытая анкета содержит вопросы без сопровождающих готовых ответов. Анкета закрытого типа построена так, что на каждый вопрос предлагаются на выбор анкетирруемому готовые ответы. Смешанная анкета содержит элементы того и другого типа. При анкетировании респонденты должны быть уверены, что их откровенность не будет использована против них, поэтому для проверки достоверности ответов чаще всего используются анонимные анкеты [182 - 185].

Одним из наиболее близких к анкетированию по своей сущности является метод *беседы (интервью)*. Иногда их различают между собой только по форме проведения – устной и письменной. Интервью позволяет получить важную и полезную информацию, которую получить можно только в ходе личного контакта с испытуемыми. Исследователю нужно суметь «разговорить» собеседника для получения необходимой информации. Данные, полученные в ходе анкетирования и интервью, должны быть сопоставлены между собой и с той информацией, которую исследователь получает в результате эксперимента [184].

Метод моделирования широко применяется в педагогике. Отличаясь интегративным характером, метод моделирования позволяет сочетать в ходе изучения педагогического объекта эксперимент с построением логических конструкций и научных абстракций иными словами, объединить эмпирическое и теоретическое в педагогическом исследовании..

В педагогической науке существует множество определений метода моделирования, но наиболее полным, на наш взгляд, является определение моделирования, данное Г.В. Суходольским. Так автор понимает моделирование

"как процесс создания иерархии моделей, в которой некоторая реально существующая система моделируется в различных аспектах и различными средствами"[186].

Центральным понятием метода моделирования является концепт «модель» - это искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и обобщенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта [187]. Модели условно подразделяются на *физические* (имеющие природу, сходную с оригиналом); *вещественно-математические* (их физическая природа отличается от прототипа, но возможно математическое описание поведения оригинала); *логико-семиотические* (конструируются из специальных знаков, символов и структурных схем). Между названными типами моделей нет жестких границ. Педагогические модели в основном входят во вторую и третью группу перечисленных видов.

В качестве основополагающих свойств модели рассматриваются: абстракция, наглядность, использование аналогии как логического метода построения, элемент научной фантазии и воображения, элемент гипотетичности. Иными словами, модель представляет собой гипотезу, выраженную в наглядной форме [187]. В дидактике моделирование успешно используется для решения разнообразных задач: например, педагог-исследователь может разработать модели: оптимизации структуры учебного процесса, личностно-ориентированного подхода к учащимся в учебном процессе.

Результатом законченного педагогического исследования по созданию системы моделей является ее *проект*, поэтому целесообразно рассмотреть проблему педагогического проектирования. Слово "проект" имеет несколько значений, и почти все они имеют отношение к педагогике. Остановимся на определении, данным В.Е. Родионовым: проект - деятельность по созданию

(выработке, планированию, конструированию) какой-либо системы, объекта или модели [188]. Как отмечает автор, "Проектирование широко прибегает к моделированию как средству представления и преобразования объекта, которого еще нет в реальности. Этим отличается моделирование в проектировании от моделирования в теории, где модель - средство выделить сущностный аспект из реального объекта, усечь последний для удобства последующего логического анализа. Моделирование в проектировании позволяет оперировать с объектами, относительно которых мы не располагаем полной знаний". Проектирование в дидактике определяется как деятельность субъекта/субъектов образования, которые направлены на создание моделей с целью усовершенствования педагогической действительности. В основе педагогического проектирования находится выявление и анализ педагогических проблем и причин их возникновения, определение целей и задач, построение ценностных основ и стратегий проектирования, поиск методов и средств реализации педагогического проекта.

Традиционно выделяют следующие виды моделей: *прогностическую* (позволяющей оптимально распределять ресурсы и конкретизировать цели); *концептуальную* (основывается на информационной базе данных и программе действий), *инструментальную* (с помощью которой можно подготовить средства исполнения); *модель мониторинга* (используется для определения механизмов обратной связи и способов корректировки возможных отклонений от планируемых результатов); *рефлексивную* (создается для выработки решений в случае возникновения непредвиденных ситуаций) [187].

В процесс создания модели исследователь последовательно проходит через следующие этапы. На первом происходит тщательное изучение опыта, связанного с интересующим исследователя явлением, анализ и обобщение этого опыта, и создание гипотезы, лежащей в основе будущей модели. На втором этапе исследователь составляет программу исследования и организует свою деятельность в соответствии с разработанной программой, а также вносит в неё коррективы, уточняет первоначальную гипотезу исследования,

положенную в основу модели. На заключительном этапе исследователь создает окончательный образец того процесса (или проекта), который собирается воплотить [189].

Таким образом, проект как система является подсистемой модели, и наоборот, само проектирование может состоять из малых моделей. Проектирование предполагает создание частных моделей, моделирование, в свою очередь, состоит из совокупности элементов, в том числе включает теорию проектирования.

Метод тестирования в педагогике относится к непрямым методам измерения тех или иных параметров, определенных авторами теста. Оценивание производится по шкалам посредством предоставленных составителями рекомендаций. Применение метода тестирования позволяет выявить уровень соответствия знаний, навыков, умений, способностей, компетенций и других качеств личности определенным нормам через анализ способов выполнения испытуемым комплекса специально разработанных заданий. В результате тестирования исследователь получает характеристику степени выраженности исследуемой способности испытуемого, соотнесенной с нормами, установленными для данной категории испытуемых.

Тесты характеризуются следующими признаками: объективностью (исключением влияния случайных факторов на испытуемого), модельностью (выраженностью задания какого-либо сложного явления), стандартизованностью (наличие одинаковых требований).

Тесты традиционно делятся на: *тесты достижений* (в основном дидактические, определяющие уровень овладения учебным материалом, сформированность у обучающихся знаний, умений и навыков); *тесты способностей* (позволяющие судить не только о результатах в усвоении учебного материала, но и о предпосылках к выполнению заданий такого типа); *тесты личности* (дающие возможность судить об особенностях свойств личности) [191, с.66], [190].

Разновидностью дидактического теста является тест методический – контрольное задание, проводимое в равных для всех обучающихся условиях, длительность и характер которого строго соотнесены с определенными факторами и результаты выполнения которого поддаются количественной оценке, являясь показателем определенных итогов учебного процесса к моменту проведения данного теста. [184, с.65]

Мы, вслед за Штульманом, классифицируем тесты исходя из следующих признаков: 1) по цели применения тестов (тесты диагностические, прогностические, констатирующие, смешанные); 2) по структуре построения (простые, усложненные, сложные); 3) по периодичности применения (текущие, периодические, глобальные); 4) по содержанию (тесты знаний, тесты умений и навыков, грамматические, лексические, комплексные); 5) по форме выполнения (устные, письменные, смешанные); 6) по локальному признаку (аудиторные, внеаудиторные); 7) по способу приготовления и методике количественной обработки данных (стандартные и нестандартные) [184].

В контексте нашего исследования мы предполагаем использование таких разновидностей дидактического (методического) теста как диагностические, периодические, устные и письменные, аудиторные тесты знаний и умений.

Метод педагогического эксперимента выступает в науке как метод комплексного характера, предполагающий использование целого ряда перечисленных выше методов исследования. Педагогический эксперимент предполагает активное вмешательство исследователя в изучаемый процесс, и подразумевает выделение двух групп испытуемых: экспериментальной (в ней реализуется инновационное решение) и контрольной (в ней реализуется традиционное решение). Сопоставление двух результатов (в контрольной и экспериментальной группах) дает исследователю возможность доказать или опровергнуть справедливость выдвинутой гипотезы.

В педагогике традиционно выделяют различные виды эксперимента: по способу организации – мысленный, лабораторный, естественный; по цели

исследования – констатирующий, пилотный, формирующий; по количеству испытуемых – масштабный, локальный, микроэксперимент [185].

При организации и проведении педагогического эксперимента очень важно проведение замеров исходных (предэкспериментальных), промежуточных и итоговых (постэкспериментальных) показателей, которые должны проводиться по одинаковым критериям и с использованием одних и тех же процедур измерения и оценки.

В эксперименте обычно выделяют следующие этапы: теоретический (формулировка проблемы, определение цели, объекта, предмета исследования, его задач и гипотез); методический (разработка методики исследования — его плана, программы, методов обработки полученных результатов); собственно эксперимент (создание экспериментальных ситуаций, наблюдение, управление и коррекция); аналитический (количественный и качественный анализ, интерпретация полученных данных, формулирование выводов и практических рекомендаций) [185].

Однако недостаточно только правильно организовать и провести эксперимент, необходимо объективно обработать полученные данные. Это становится возможным благодаря применению *методов статистической обработки данных*, выбор которых, как правило, зависит от многих факторов, например, количеству испытуемых, выборки испытуемых, характера условий и др. [182].

Таким образом, мы видим, что эксперимент – это элемент практики, который в исследовательской работе имеет крайне важное значение, и имеет комплексный характер.

2.3. Разработка отечественной версии Портфолио как технологии организации самостоятельной деятельности студентов по иностранному языку

Основываясь на анализе различных версий Портфолио, проведенном в предыдущем параграфе, мы можем приступить к разработке модели Портфолио, адаптированной к отечественным условиям.

Мы рассматриваем Портфолио в качестве технологии системной организации СДС по ИЯ, представляющей собой комплект документов, заполняемых студентом на основе самоконтроля, самооценки и самообучения, и позволяющей проводить количественный и качественный самоанализ, а также анализ результатов обучения с возможностью коррекции самого процесса.

При создании модели Портфолио мы руководствовались требованиями международного стандарта в обучении ИЯ, принципами создания Портфолио, разработанными Советом Европы, моделью European Language Портфолио, а также основными положениями рефлексивного подхода к обучению ИЯ. Разработанная модель Портфолио относится к академическому типу, собираемому совместно с преподавателем в виде комплекта документов.

Предлагаемая модель Портфолио состоит, как это принято, из трех частей: Языкового Паспорта, Языковой Биографии и Досье.

В *Паспорте* студент кратко отражает уровень коммуникативной и межкультурной компетенций, сформированных у него на момент начала обучения в вузе. Речь при этом идет обо всех изучаемых им неродных языках, об экзаменах и их результатах, о межкультурных контактах, доступных студенту на определенном этапе или на протяжении всей жизни. Кроме того, Языковой Паспорт содержит таблицы для самооценки, описывающие умения согласно «Общеввропейским компетенциям» (Self-assessment Grid) [170]. Ниже приводится образец Языкового Паспорта.

ЯЗЫКОВОЙ ПАСПОРТ

Язык _____

I. Языки и вы

1. Языки в моей повседневной жизни

▪ Языки общения в моей семье и языки, на которых говорят мои ближайшие родственники _____

▪ Где я учился _____

▪ Языки, которые я изучал в школе _____

▪ Языки, которые я изучал вне школы _____

2. Мои знания о других странах и людях, которые говорят на других языках

▪ У меня есть друзья в другой стране _____

▪ Я регулярно переписываюсь с моими иностранными друзьями _____

▪ Я бываю в других странах _____

▪ Я слушаю новости из других стран _____

3. Мои знания о культуре другой страны

▪ Я могу смотреть иностранные фильмы и понимаю их _____

▪ Я слушаю иностранные песни _____

▪ Я читаю иностранные печатные издания в оригинале _____

▪ Я могу назвать 10 языков, на которых говорят в мире _____

II. Ваши умения в иностранном языке

(варианты ответов: 1 – немного, 2 – достаточно хорошо, 3 – в совершенстве)

▪ Когда говорят на языке, я понимаю:

▪ приветствия, представления _____

▪ когда речь идет о возрасте, национальности _____

▪ когда спрашивают о роде занятий, о повседневной жизни _____

▪ Когда говорят на языке, я могу:

▪ выразить свое отношение к чему-либо, свое мнение _____

▪ согласиться на встречу или отказать _____

▪ Когда я читаю, я понимаю:

▪ визитки, афиши _____

▪ расписания, билеты, счета в отеле _____

▪ простые письма _____

- документы _____
- Я знаю, как вести себя в различных коммуникативных ситуациях:
 - как извиниться, поблагодарить, попросить повторить что-либо _____
 - как спросить телефон, узнать информацию по телефону, пригласить к телефону _____
 - как пригласить кого-либо / отказаться от приглашения _____
- Что касается страны, в которой говорят на изучаемом языке:
 - я могу рассказать, где находятся города и регионы _____
 - знаю об обычном распорядке и стиле жизни там _____
 - могу рассказать о тамошних праздниках _____
 - могу интерпретировать характерные национальные жесты _____

Языковой Паспорт поможет студенту осознать реальный уровень своего владения языком (т.е. то, что он уже умеет делать посредством ИЯ), а также выявит перспективы в обучении языку и владении им. Эта часть рассчитана на самого студента, на самокритичность его взглядов на собственный уровень владения языком.

Мы считаем принципиально важным, что студент оценивает свои умения, а не знания и навыки: в сумме с социокультурным компонентом это значительно усиливает осознание прагматических целей изучения ИЯ со стороны студента.

Во второй части Портфолио, *Языковой Биографии*, представляется информация о том, как, для чего и где изучался иностранный язык. Эта часть помогает обучаемым определить цели изучения ИЯ, оценить и уточнить текущий уровень владения ИЯ. Благодаря этому обучаемым становится проще определить, насколько успешным оказалось применение той или иной методики обучения ИЯ [170 - 181].

Языковая Биография включает в себя 4 раздела:

1) «*Мои цели в изучении иностранных языков*» – обучаемый описывает, для чего он изучает иностранный язык, а также определяет наиболее важные, с его точки зрения, языковые умения. Данный раздел выглядит следующим образом:

I. Мои цели в изучении иностранных языков (My language learning aims)

Язык _____

(напишите о своих целях, о том, какой язык и как Вы хотели бы изучать)

1. Почему Вы изучаете этот язык? Он нужен Вам для работы, для путешествий, для учебы? _____

2. Что Вам нужно уметь делать на языке? _____

3. Что для Вас важнее: понимать речь на слух, писать, говорить или читать? _____

4. Необходимо ли Вам достичь какого-то определенного уровня во владении языком? _____

5. Как, по Вашему мнению, Вам лучше изучать языки? _____

Эта часть нацеливает студента (дает установку) на изучение ИЯ, стимулируя целеполагание в учебной деятельности. Чтобы студент полнее и адекватнее воспринимал цель, преподавателю, на наш взгляд (во избежание узкого понимания цели), необходимо обсудить с ним результаты заполнения данной таблицы.

2) «*Моя история изучения иностранных языков*» – обучаемый, соблюдая хронологию, описывает свой опыт изучения иностранных языков.

II. Моя история изучения языков (My language learning history)

Хронологически опишите свой опыт в изучении языков, например: знакомство с языком в детстве; изучение языка на курсах; контакты с носителями изучаемого языка; пребывание в тех регионах, где говорят на изучаемом языке; использование языка по работе; другое использование языка (во время отпуска, регулярный просмотр телепрограмм, чтение газет и др.).

<i>Период</i>	<i>Опыт</i>

3) «Мой наиболее значительный языковой и межкультурный опыт» – и его описание.

***III. Мой наиболее значительный языковой и межкультурный опыт
(My most significant linguistic and intercultural experiences)***

*Напишите о межкультурном опыте, который стал для Вас
значительным (повлиял на Вас)*

*Как этот опыт изменил Ваше отношение к языку и культуре народа
изучаемого языка?* _____

*Как этот опыт повлиял на Ваш успех в изучении языка и понимании
другой культуры?* _____

Что Вам больше всего понравилось? _____

Помимо вопросов о наиболее значительном межкультурном опыте, студенту представляется таблица для самооценки сформированности межкультурных умений в различных ситуациях общения. Такая оценка производится по следующим категориям: 1) контакты, встречи с представителями других культур в моей стране; 2) контакты, встречи с представителями других культур в их странах; 3) контакты, встречи с другими культурными явлениями в мире.

Студентам необходимо заполнить таблицу, подтвердив сформированность у себя определенных умений на основе следующих

критериев: 1) чувствую себя комфортно; 2) это вызывает странные ощущения, но я....; 3) испытываю нейтральные чувства; 4) чувствую себя достаточно комфортно; 5) чувствую себя очень комфортно и стараюсь искать подобных ситуаций общения.

В процессе заполнения этих двух разделов студент (в рамках личностно-ориентированного обучения) описывает и осознает свой языковой и межкультурный опыт. Располагая события в хронологическом порядке (II) и описывая свое отношение к ним (III), учащийся как бы систематизирует свой опыт, определяя при этом и горизонты своего лингвистического развития. Преподавателю, с целью определения исходного уровня студентов, необходимо ознакомиться с этими разделами после их заполнения: правильное понимание исходной точки немаловажно при определении целей курса обучения и при выборе методики.

В четвертом разделе Языковой Биографии – «Мои текущие приоритеты в изучении иностранных языков» – обучаемый оценивает свои умения на данном уровне.

Четвертый раздел Языковой Биографии является рабочей частью Портфолио. В нем содержатся «Таблицы для самооценки», составленные преподавателем на основе тщательного анализа языкового и речевого материала, содержащегося в действующем базовом учебнике ИЯ (с целью выяснить, насколько этот материал способствует формированию коммуникативных умений). В начале изучения какой-либо темы (раздела, урока) преподаватель должен раздать студентам «Таблицы для самооценки», в которых дается описание тех умений (по всем аспектам языка и видам речевой деятельности), которые должны быть сформированы у студента к концу изучения темы (урока). Приведем пример таблицы для самооценки (табл. 5). После изучения темы студент сам выставляет себе отметку («Да» или «Нет») в графе «Самооценка умения». Если эта отметка оказывается отрицательной, то студенту следует обратить внимание на следующую графу – «Ссылка на источник»: в ней указывается тот раздел или та страница в учебнике, где можно

найти соответствующий материал. Другими словами, в случае негативной самооценки студенту необходимо вернуться к уроку для восполнения имеющегося пробела: таким образом, реализуется концепция самообучения. После повторного изучения темы сам студент выставляет в графе отметку «Да». Нельзя, однако, забывать и о контрольной функции преподавателя: таблицы, после их заполнения, сдаются преподавателю, после чего уже он (в графе «Оценка умения преподавателем») оценивает сформированность умения.

Таблица 5. - Таблица для самооценки (4 раздел) Урок 2. Уровень 3

Перечень умений	Оценка преподавателя	Самооценка студента		Если «Нет», то см.стр...
		Да	Нет	
<i>Speaking</i>				
Я могу расспросить партнера о его повседневной жизни				25
Я могу расспросить партнера о том, что он делает в данный момент				25
Я могу рассказать о своей повседневной жизни				25
Я могу назвать 10 (и более) названий овощей				26,13 2
Я могу назвать 4 способа приготовления пищи				26
Я могу ответить на «tag question» вежливо				34
Я знаю разницу между употреблением «sorry» и «excuse me»				35
<i>Listening</i>				
Я могу прослушать текст и выписать важные (по смыслу) слова				31
Я могу прослушать текст и заполнить пропуски				32
На основе рассказа я могу составить диаграмму				25
<i>Reading</i>				
Я могу прочитать статью, связанную с рутинной, и понять ее				22
Я могу прочитать и понять статьи о диетах				28
Я могу прочитать статью в журнале и понять ее				32

Writing				
Я могу написать о своей диете (о том, что я ем; 120 слов)				29
Я могу написать письмо другу и извиниться за что-либо (100–120 слов)				35,14 3
Grammar				
Я знаю разницу между Present Continuous и Present Indefinite				24
Я знаю, когда употребляется Present Continuous				24
Я знаю, когда употребляется Present Indefinite				24
Я знаю, какие глаголы не употребляются в Present Continuous				24
Я знаю, какие наречия меры следует употреблять с исчисляемыми существительными				27
Я знаю, когда и где в предложении следует употреблять «a lot», «a lot of»				27
Я знаю, в каких случаях следует употреблять герундий (gerund)				31
Я знаю, в каких случаях следует употреблять инфинитив				31
Phonetics				
Я знаю, в каких случаях следует произносить звук [i]				23
Я знаю, как произносится буква «i» в открытом слоге				23

После этого студент и преподаватель совместно подсчитывают количество баллов, выражающих сформированность умений (компетенций). На следующем этапе таблицы раздаются студентам; в случае несовпадения оценки преподавателя с самооценкой студента необходимо провести обсуждение причин такого несовпадения – в консультации заинтересованы обе стороны учебного процесса. В такого рода обсуждениях реализуется индивидуальная работа преподавателя со студентом: выяснение причин несовпадения оценок позволяет выявить источник возникающих у студента пробелов и наметить работы по их устранению. Таким образом, в результате сравнения нескольких субъективных оценок сформированности умения формируется единая

объективная оценка. В психологии это известно как *сооценки* (термин А.И. Липкиной). В случае расхождения оценок студенту необходимо проработать таблицы еще раз. Схематично работу с четвертым разделом второй части портфолио можно представить следующим образом (см.рис. 3).

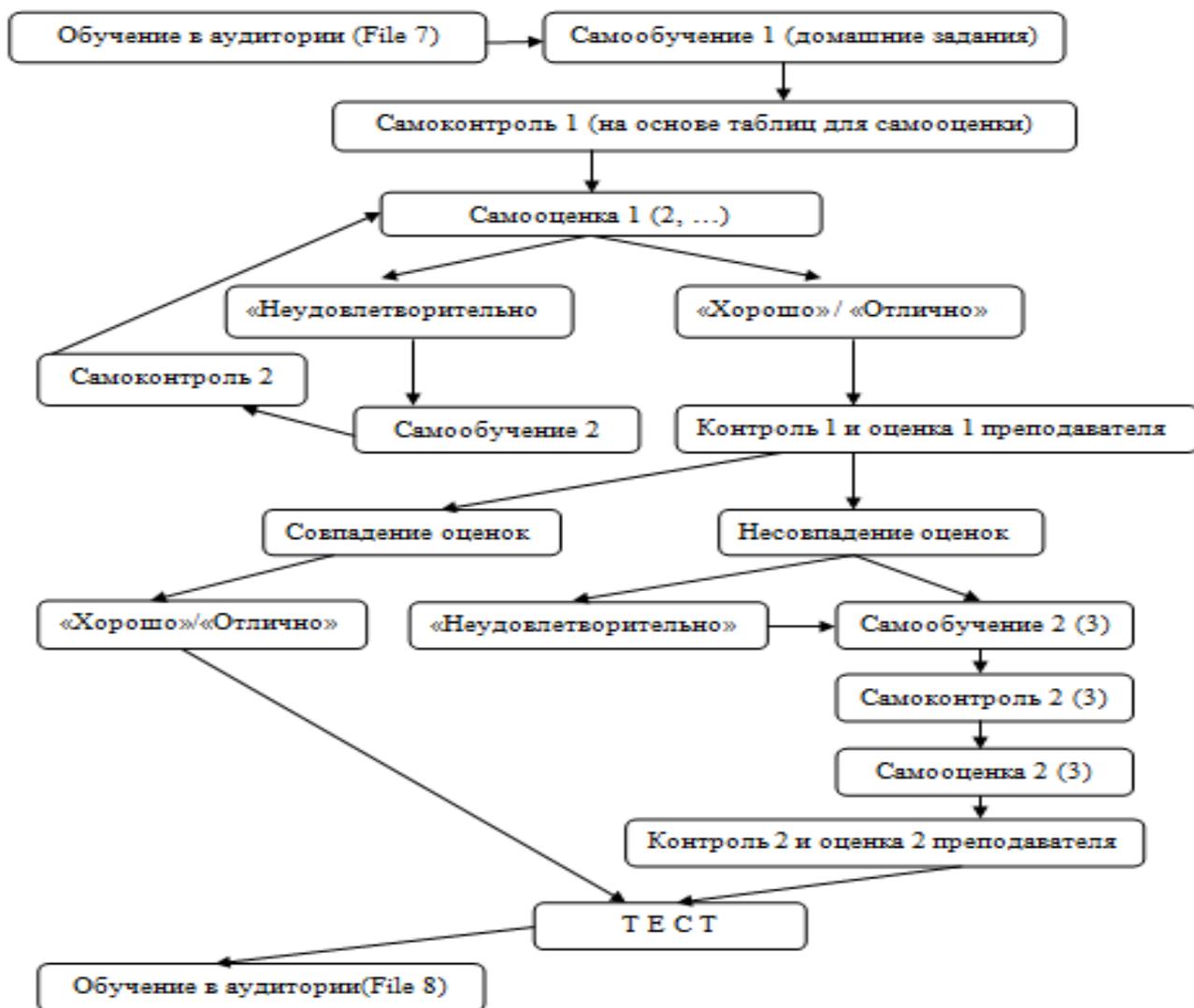


Рисунок 3. Схема работы с четвертым разделом портфолио

Таким образом, работа со второй частью портфолио, и, особенно, с ее четвертым разделом, позволяет своевременно обнаружить и исправить имеющиеся недочеты в обучении, осуществлять СДС на основе действий самоконтроля и самооценки. При этом реализуются контрольно-корректирующая, контрольно-предупредительная и контрольно-стимулирующая функции преподавателя (а не только его контрольно-обобщающая функция). Кроме того, в процессе заполнения «Таблиц для самооценки» и последующего

обсуждения результатов заполнения происходит совместная деятельность преподавателя и студента, что, по определению Н.Д. Хмель, «...обеспечивает успех каждому участнику педагогического процесса» [192].

В третьей части портфолио – *Досье* – обучаемый собирает весь материал, свидетельствующий о его успехах в овладении иностранным языком: дипломы, сертификаты, интересные работы на том или ином языке, т.е. всё то, что документально подтверждает достижения. Помимо этого Досье может содержать модели, примеры, образцы и описание программы курса. Перед тем, как сдать работы преподавателю, студенту необходимо самому оценить ее, осуществив рефлексию. Приведем пример Досье.

ДОСЬЕ (DOSSIER)

Опишите здесь работы, представленные в Досье.

Тип материала	Содержание	Индивидуальная работа	Групповая работа	Моя оценка	Замечания преподавателя

Досье может содержать следующие разделы: образцы письменных работ; аудио- и видеозаписи; описание и результаты проектной работы; документы, дипломы, сертификаты; описание курса; отражение прогресса в изучении языков; отзывы преподавателей (руководителей, других людей) относительно языковых умений студента; работы, которые студент хотел бы сохранить и показать другим; график (карта) успехов. *Критериями оценки Portfolio* являются систематичность (вовремя сданные работы), репрезентативность, информативность (полнота), логичность, креативность.

Таким образом, предлагаемая модель Портфолио включает в себя ряд необходимых компонентов, рекомендованных Советом Европы: деление на три части, акцент на действиях самоконтроля и самооценки.

Вместе с тем, в предлагаемую версию внедрено и несколько *принципиально иных методик*:

1) заполнение таблиц для самооценки, составленных как приложение к действующему учебнику ИЯ: это делает СДС логическим продолжением аудиторных занятий, а также позволяет преподавателю отслеживать успехи обучающегося;

2) привлечение «сооценки» – сравнения субъективных оценок со стороны преподавателя и самого студента: таким образом формируется адекватная, объективная оценка сформированности умения, а также происходит совместная работа преподавателя и студента;

3) наличие механизма подсчета баллов;

4) наличие графика успеваемости, наглядно показывающего успехи студента.

Итак, Портфолио дает возможность расширить рамки аудиторного учебного процесса за счет системы оценок, касающихся достижений обучающегося в аутентичном межкультурном общении (непосредственном и опосредованном). Формирование способности к общению на межкультурном уровне требует постоянного выхода на аутентичное общение, в связи с чем предлагаемая модель представляется особенно эффективной. Изучающий ИЯ должен иметь коммуникативные возможности на каждом этапе самого образования, осознавая при этом прагматическое значение иностранного языка [165; с. 8].

Таким образом, мы приходим к следующим выводам:

1. Посредством портфолио студент получает установки на изучение темы, раздела, курса; всё это мобилизует его СД по изучению ИЯ, делая такую работу целенаправленной и, следовательно, более эффективной.

2. Портфолио способствует повышению мотивации в изучении ИЯ, – мотивации, которая находится в прямой зависимости от желания овладеть предметом. Последнее, в свою очередь, зависит от понимания обучаемым конечной цели обучения, от осознания им уровня достигнутых результатов и от усилий, которые он прилагает для постоянного совершенствования своей языковой подготовки. По словам П. Хэгболдта, «никто не отправится к месту

назначения, которое ему не известно, никто не может изжить недостатки, пока ему на них не укажут» [74; с. 240]. Портфолио выявляет цель обучения на каждом этапе, предъявляет ясные требования к уровню владения темой, разделом, языком, что помогает студенту планировать (программировать) свою учебную деятельность и развивает адекватную самооценку.

3. Портфолио дает студенту возможность видеть перспективы во владении языком, а также промежуточные результаты обучения, что Э.Торндайк определяет как закономерность научения [74].

2.4. Модель формирования межкультурно-коммуникативной компетенции в процессе самостоятельной деятельности студентов по иностранному языку (на основе портфолио)

European Language Portfolio, как уже отмечалось ранее, является одним из элементов практической реализации европейского стандарта в обучении ИЯ. Эта система позволяет обучаемым практиковаться в самостоятельной учебной деятельности по изучению ИЯ на основе личностно-ориентированного и рефлексивного подходов. В связи с этим мы разработали собственную версию Портфолио как технологии организации системной СДС.

Рассмотрев организацию СДС по ИЯ, мы пришли к выводу о необходимости разработки *модели формирования МКК в процессе СДС по ИЯ на основе портфолио*. При создании модели мы руководствовались основными положениями теорий деятельности, учебной деятельности и установки:

1) признание СДС особым видом учебной деятельности, характеризующейся активностью ее субъекта – студента;

2) принятие сознательности как важнейшего регулятора деятельности;

3) учет таких компонентов учебной деятельности, как мотивация, целеполагание, учебные задачи, контроль и самоконтроль, оценка и самооценка;

4) учет установки как механизма регуляции деятельности, активизирующего опыт и в условиях обучения, регулирующего развертывание и осуществление нового действия (установка является и условием, и результатом учения);

5) совместная работа студента и преподавателя в процессе СДС.

Итак, мы предлагаем рассматривать портфолио в качестве основы системной организации СДС по ИЯ, которая в этом случае будет:

- иметь аудиторный и внеаудиторный характер;
- осуществляться индивидуально каждым студентом;
- проводиться на репродуктивном, продуктивном и творческом уровнях с привлечением самоконтроля, самооценки и самообучения;
- осуществляться на основе осознания студентом предъявляемых к нему требований.

Предлагаемая модель формирования МКК в процессе СДС по ИЯ должна использоваться в сочетании с аудиторными занятиями (как дополнение к ним) и организовываться на основе портфолио. Работа должна осуществляться в двух режимах – аудиторная СДС (СРСП) под руководством преподавателя и внеаудиторная СДС, проводимая студентом индивидуально, в удобное для него время и в удобном для него месте (дома, в ресурсном центре, в библиотеке).

Аудиторная и внеаудиторная СДС осуществляются поэтапно:

- 1) мотивационно-систематизирующий этап;
- 2) организационно-стратегический этап;
- 3) консультационно-исполнительский этап;
- 4) рефлексивно-корректирующий этап.

Модель формирования МКК в процессе СДС на основе портфолио можно представить в виде следующей схемы (см. рис.4).

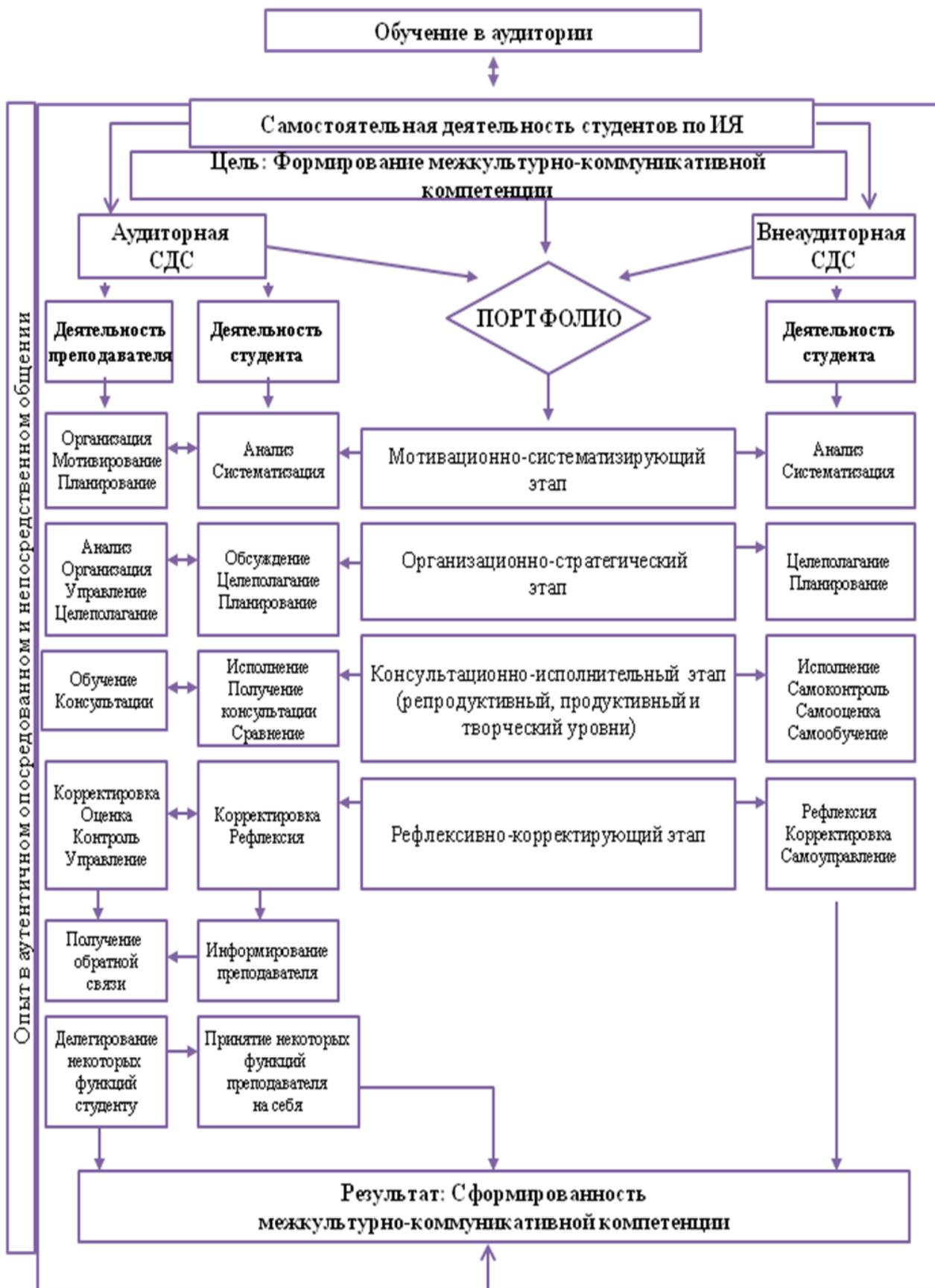


Рисунок 4. Модель формирования МКК в процессе СДС по ИЯ на основе Портфолио

На первом этапе (в начале курса обучения в вузе) в процессе аудиторной и внеаудиторной СДС предполагается работа по систематизации уровня межкультурно-коммуникативной компетенции студента (заполнение Языкового Паспорта). Студент описывает, когда, где и каким способом он учил языки, в каких странах он жил и др. В Языковом Паспорте студент сам должен оценить свои коммуникативные умения на шести уровнях с постепенно усложняющимися требованиями («Общеввропейские компетенции»). Кроме того, по нашему мнению, в Языковой Паспорт целесообразно включить и результаты Placement Test'a (диагностического теста).

На начальном этапе изучения ИЯ в вузе Языковой Паспорт поможет студенту оценить и осознать свой реальный уровень владения языком (т.е. то, что учащийся уже умеет делать посредством ИЯ), а также выявит перспективы обучения и владения языком. Эта часть Портфолио рассчитана, в первую очередь, на студента, на его самокритику в определении своего уровня владения языком; тем не менее, на наш взгляд, для преподавателя также будет целесообразно ознакомиться с материалами Языкового Паспорта после его заполнения студентом – это поможет в планировании преподавательской работы.

На данном этапе, таким образом, студент осуществляет действия анализа и систематизации, а преподаватель – действия организации, мотивирования и планирования.

На втором и третьем этапах СДС студент заполняет вторую часть Портфолио – Языковую Биографию. Она включает в себя четыре раздела:

1) «Мои цели в изучении ИЯ» – студент записывает, для чего он изучает ИЯ, а также определяет наиболее, с его точки зрения, важные языковые умения. Исходя из основных положений теории установки, в процессе заполнения данного раздела студент получает установку на изучение языка. Немаловажным является и то, что установка у обучаемого формируется под воздействием *его внутренних потребностей, его личной заинтересованности в обучении*. Это, в свою очередь, определяет внутреннюю готовность студента к прохождению

курса и вовлекает его в осуществление СД по ИЯ, придавая ей личностно-значимый характер. Итак, раздел «Мои цели в изучении ИЯ» связан с функцией целеполагания в учебной деятельности. По нашему мнению, для более адекватного и полного понимания целей изучения ИЯ со стороны студента преподавателю (во избежание узкого понимания цели) необходимо обсудить с ним результаты заполнения этой таблицы, наметив дальнейшую стратегию обучения;

2) «Моя история в изучении ИЯ» – обучаемый, соблюдая хронологию, описывает свой опыт изучения ИЯ;

3) «Мой наиболее значительный языковой и межкультурный опыт» – и его подробное описание.

В процессе заполнения этих двух разделов студент хронологически описывает и систематизирует свой межкультурный и языковой опыт (что способствует развитию осознанности). После ознакомления с заполненными разделами преподаватель получает более точное представление об уровне подготовленности студентов, что в дальнейшем поможет ему планировать работу в группе.

Таким образом, на данном этапе СДС происходит реализация таких действий студента и преподавателя, как целеполагание, планирование и организация совместной работы.

На третьем этапе предполагается организовывать СДС на основе:

а) выполнения комплекса упражнений для формирования МКК в процессе СДС; б) четвертого раздела Языковой Биографии – «Мои текущие приоритеты в изучении ИЯ».

Выполнение разработанного комплекса упражнений, направленных на формирование МКК в процессе СДС, мы предлагаем организовывать на трех уровнях: 1) репродуктивном; 2) продуктивном; 3) творческом.

На каждом из уровней студенту необходимо выполнить комплекс упражнений, способствующих формированию МКК. В комплекс объединяются упражнения:

1) *подготавливающие к общению* (в частности – а) способствующие формированию грамматических, лексических, фонетических навыков: имитационные, подстановочные, трансформационные, комбинированные и б) упражнения, знакомящие студентов с культурой страны изучаемого языка, выполнив которые, студент получит фоновые знания о культуре с маленькой буквы – ознакомительные тексты/ролики, кейсовые задания, содержащие межкультурную информацию);

2) *моделирующие процесс общения* (в частности – способствующие формированию коммуникативных умений). Формирование умений аудирования и чтения предполагает работу над экстенсивным и интенсивным слушанием и чтением. Формирование умений говорения и письма предполагает работу над глобальным умением и составляющими его суб-умениями.

3) *обеспечивающие практику в общении* (упражнения, предполагающие непосредственный или опосредованный контакт с носителями языка), например, использование метода обучения на местности, тандем- метод, совместные проекты, общение на специализированных сайтах для изучения ИЯ – *Speaky, HelloTalk, Polyglotclub, Couchsurfing, Lang-8, italki* и др.

Отметка о выполнении упражнения (с комментариями студента и его самооценкой) заносится студентом в третью часть Портфолио – Досье. Кроме того, студенту предлагается выбрать наиболее удачные с его точки зрения работы (доклады, самостоятельные и групповые проекты, сочинения и т.д.), которые также должны быть представлены в третьей части Портфолио. Студент, отбирая интересные работы в Досье, должен их проанализировать, что способствует рефлексии.

Таким образом, на третьем и четвертом этапах СДС происходит реализация целого ряда действий студента и преподавателя: исполнение, самоконтроль, самооценка, самообучение, консультация, сравнение, обучение, корректировка, контроль, оценка.

Управление СДС осуществляется при пошаговом предъявлении частей Портфолио и организации работы с ними. Студенту во время СДС отводится

роль активного субъекта учебной деятельности, а преподавателю – роль консультанта, направляющего эту деятельность. Таким образом, в процессе работы с реализуется сотрудничество преподавателя со студентом.

Итак, предлагаемая модель формирования МКК в процессе СДС по ИЯ на основе Портфолио: придаст СРС системный характер и повысит ее эффективность; будет способствовать формированию МКК, в совокупности ее составляющих (лингвистической, прагматической, социокультурной и когнитивной суб-компетенций); даст возможность расширить рамки учебного процесса за счет оценки достижений в аутентичном межкультурном общении (опосредованном и непосредственном); будет способствовать развитию адекватной самооценки; будет способствовать повышению мотивации, что зависит от осознания конечной цели обучения; даст возможность видеть промежуточные результаты обучения; позволит реализовать основные правила личностно-ориентированного обучения за счет включения студента в действия планирования, целеполагания и систему оценивания; будет способствовать реализации принципа преемственности в обучении и формированию МКК и самообразовательной компетенции.

2.6. Выводы по главе 2

- СДС всегда занимала важное место при организации учебного процесса в вузе. Традиционно использовались внеаудиторная, индивидуальная, форма СДС на воспроизводящем и полутворческом уровнях. Сравнительно более изученным и чаще используемым является жесткое и относительно жесткое управление СДС на основе обучающих программ.

- Портфолио можно рассматривать как современную технологию в организации СДС по ИЯ; Портфолио в изучении ИЯ способствует повышению мотивации, которая находится в прямой зависимости от желания овладеть предметом. Портфолио дает возможность расширить рамки аудиторного учебного процесса за счет системы оценок, касающихся достижений обучаемого в аутентичном межкультурном общении (непосредственном и опосредованном).

- Формирование способности к общению на межкультурном уровне требует постоянного выхода на аутентичное общение, в связи с чем предлагаемая модель представляется особенно эффективной. Изучающий ИЯ должен иметь коммуникативные возможности на каждом этапе самого образования, осознавая при этом прагматическое значение иностранного языка

- Предлагаемая модель формирования МКК в процессе СДС по ИЯ на основе Портфолио: будет способствовать формированию МКК; придаст СДС системный характер и повысит ее эффективность; даст возможность расширить рамки учебного процесса за счет оценки достижений в аутентичном межкультурном общении (опосредованном и непосредственном); будет способствовать развитию адекватной самооценки и повышению мотивации; даст возможность видеть промежуточные результаты обучения; позволит реализовать основные принципы личностно-ориентированного обучения за счет включения студента в действия планирования, целеполагания и систему оценивания.

- Для достижения поставленной цели и решения задач планируется использовать следующие методы исследования: анализ печатных источников по вопросам организации СД по ИЯ отечественных и зарубежных авторов; анализ существующих моделей Портфолио; моделирование; диагностирующие тесты-срезы для определения уровня обученности студентов-первокурсников и эффективности предлагаемой методики; анкетирование; эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы); метод статистической обработки полученных результатов. Достоверность научных результатов и выводов научной работы будет достигнута с помощью использования комплекса методов, адекватных задачам исследования, а также проведения педагогического эксперимента с применением методов качественного и количественного анализа результатов исследования.

ГЛАВА 3. СОБСТВЕННОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ И ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

3.1. Описание программы проведения эксперимента.

Педагогический эксперимент моделирует основные параметры педагогического процесса. В нем находят реализацию все объективные факторы педагогического процесса: наличие обучающихся и обучающихся, цель обучения, учет особенностей учащихся, зависимость методов преподавания от цели обучения, наличие программы обучения, организация условий обучения, контроль за успеваемостью обучающихся и т.д.

При проведении педагогического эксперимента важно прежде всего определить его вид. Принимая во внимание то, что наш эксперимент планируется проводить в реальных условиях вуза, то вид планируемого эксперимента можно определить как *естественный, локальный*.

Определив вид предстоящего эксперимента можно приступить к составлению его плана. Составляя план, предусмотрим время его начала и возможную длительность. Мы предполагаем, провести его в течение учебного года (*долгосрочный*) со студентами 1 курса педагогического факультета иностранных языков. Для большей достоверности получаемых данных определим достаточное количество испытуемых (не менее 100) в экспериментальной и контрольной группах.

Цель проведения эксперимента заключается в проверке эффективности предложенной модели формирования МКК в процессе организации СДС по ИЯ на основе портфолио.

Сформулируем рабочую гипотезу исследования: **формирование МКК студентов на основе модели СДС будет более эффективным, при условии,**

- **если** модель как способ формирования МКК будет строиться на интегративной основе базовых положений когнитивно-лингвокультурологической концепции, компетентностной педагогической теории и психологических теорий учебной деятельности и установки, а в

качестве механизма саморегуляции деятельности студентов будет использоваться технология портфолио,

-то будет сформирована способность и готовность субъекта межкультурной коммуникации к взаимодействию с представителями другого лингвокультурного социума;

-так как разработанная инновационная модель формирования МКК в процессе СДС как саморегулируемой системы четко ориентированна на конечный компетентностный результат.

Важным этапом является также подготовка преподавателей для участия в эксперименте. Преподаватели, принявшие участие в эксперименте имели примерно одинаковый стаж работы (3-5 лет), образование (степень магистра). С преподавателями в экспериментальных группах предварительно необходимо провести инструктаж по особенностям использования технологии портфолио и организации СДС по ИЯ на основе портфолио.

В процессе эксперимента будут учитываться варьируемые и неварьируемые условия. К варьируемым условиям мы отнесли общие средства обучения (УМК, творческие задания и др.), равное количество занятий; к неварьируемым – использование различных методов организации СДС по ИЯ (использование портфолио и разработанного комплекса упражнений в экспериментальных группах).

Эксперимент будет проведен в 3 этапа. На первом этапе, **констатирующем**, необходимо провести *предэкспериментальный срез* (методический диагностирующий тест) в контрольных и экспериментальных группах с целью определения исходного уровня сформированности МКК у студентов. Принимая во внимание необходимость комплексной оценки МКК, данный тест должен состоять из двух частей: 1) языкового теста, состоящего из заданий множественного выбора, для проверки уровня владения ИЯ; 2) теста-опросника для проверки межкультурных умений и навыков. Кроме того, данный этап предполагает проведение анкетирования с целью определения уровня сформированности умений самоучебной деятельности.

На втором этапе, *формирующем*, предполагается организация СДС на основе предложенной модели (использование портфолио и разработанного комплекса упражнений) в экспериментальных группах, а также проведение промежуточных срезов-тестов (Achievement Test –тестов достижений) с целью отслеживания динамики изменений. Данный этап позволяет экспериментатору периодически вмешиваться (посредством беседы) в эксперимент для корректировки хода проведения эксперимента, консультации преподавателей.

На третьем этапе, *контрольном*, необходимо провести постэкспериментальный тест-срез в экспериментальной и контрольной группах с целью определения эффективности предложенной модели в экспериментальных группах, сопоставлению данных результатов с контрольными группами и провести математическую обработку данных. Принимая во внимание большое количество участников, разные условия и одну и ту же выборку участников было решено использовать t – критерий студента. [193-196].

Итак, для достижения поставленной цели и решения задач будут использованы следующие **методы исследования**: анализ литературных источников по вопросам формирования МКК и организации СДС по ИЯ отечественных и зарубежных авторов; анализ существующих моделей портфолио; моделирование; диагностирующие срезы для определения уровня обученности студентов-первокурсников и эффективности предлагаемой методики; анкетирование; педагогический эксперимент; метод статистической обработки полученных результатов.

База исследования: педагогический факультет иностранных языков КазУМОиМЯ имени Абылай хана.

Основные этапы исследования:

На первом этапе (2015–2016гг.) изучалась психолого-педагогическая и методическая литература, осуществлялось накопление эмпирического материала в условиях вузовского обучения. В результате были выявлены существующие противоречия между сложившейся практикой организации

самостоятельной работы студентов по ИЯ и современными требованиями к системе иноязычного образования (формирование у обучаемых умений осуществлять иноязычное общение на межкультурном уровне). Кроме того, был определен рабочий вариант гипотезы, сформирован и классифицирован понятийный аппарат исследования.

На втором этапе (2016–2017 гг.) проводились систематизация, критический анализ, уточнение и обобщение теоретического и эмпирического материала на концептуальном уровне. Была также конкретизирована гипотеза, проведены диагностирующий срез с целью выявления уровня сформированности МКК у студентов младших курсов и анкетирование студентов с целью выявления сформированности у них умений, необходимых для осуществления самостоятельной деятельности.

На третьем этапе (2017–2019 гг.) осуществлялись экспериментально-опытное обучение и апробирование разработанной модели формирования МКК в процессе СДС по ИЯ, уточнялись некоторые теоретические и практические положения исследования, оформлялась диссертационная работа.

3.2. Констатирующий этап педагогического эксперимента

Для проверки предложенной модели СДС по ИЯ нами в период с сентября 2017 по май 2018 года проводился эксперимент в КазУМОиМЯ имени Абылай хана со студентами 1-го курса педагогического факультета иностранных языков. Диагностирующий срез проводился в сентябре 2017 года в КазУМОиМЯ со студентами 1 курса педагогического факультета иностранных языков 112,110,108 и 109 группы (экспериментальные (ЭГ) – 102 человека) и 105,106, 107 и 114 группы (контрольные (КГ) – 103 человека).

Диагностирующий срез проводился с целью выявления уровня обученности студентов – первокурсников по английскому языку на момент начала эксперимента в форме тестового задания. За определенное одинаковое время студентам экспериментальной и контрольной групп было предложено

выполнить тестовое задание, состоящее из заданий множественного выбора (см. Приложение).

Проведение диагностирующего теста-среза выявило уровень обученности студентов на момент начала эксперимента. Данные среза отражены в следующих таблицах 6 и 7:

Таблица 6. - Результаты проведения диагностирующего среза

Экспериментальные группы (ЭГ)	Контрольные группы (КГ)
73.2%	78.92%
72.3%	80%
77,9	77,5
72,9	77,8

Таблица 7. - Данные диагностирующего (пред-экспериментального) среза

Студенты	1 ЭГ	2 ЭГ	3ЭГ	4 ЭГ	1 КГ	2 КГ	3КГ	4КГ
1	73	72	72	72	80	81	72	80
2	72	70	70	73	90	85	91	90
3	65	67	67	65	75	78	75	75
4	90	90	90	88	70	75	70	70
5	85	90	90	85	65	60	65	65
6	83	83	83	83	95	92	95	91
7	60	62	62	62	92	88	92	92
8	55	60	60	54	80	85	77	80
9	57	55	55	59	70	75	70	70
10	62	65	65	63	75	78	75	75
11	60	68	68	60	78	82	78	78
12	70	70	70	70	80	80	81	80
13	75	78	78	76	68	73	68	68
14	77	75	75	77	85	88	72	80
15	70	80	80	71	81	80	81	81
16	85	66	82	85	81	90	76	81
17	82	77	78	82	85	75	85	85

18	64	69	69	66	78	70	78	78
19	69	73	73	69	75	65	75	75
20	73	75	90	73	63	95	54	60
21	88	71	58	87	92	92	88	92
22	90	77	82	78	78	80	88	75
23	67	64	86	67	81	70	83	85
24	86	71	78	82	75	75	70	75
25	73	80	89	71	78	78	78	68
26	-	-	78	76	82	82	-	74
Итого:	73.2%	72.3%	77,9%	72,9	78.92%	80%	77,5%	77,8%

Итак, по результатам предэкспериментального среза видно, что показатель успеваемости студентов в контрольных группах превышает показатель успеваемости студентов в экспериментальных группах. Кроме того, в процессе наблюдения за учебным процессом в группах было установлено отставание от программы (порядка 8 часов) в 109 экспериментальной группе.

Что касается оценки уровня сформированности межкультурных навыков и умений общения, то они проверялись при помощи разработанного нами теста-опросника, состоящего из 20 вопросов (см. Приложение). Студентам было предложено самим оценить сформированность у себя определенных личностных качеств, реализуемых в межкультурном общении. При самооценке студенты использовали шкалу от 0 до 5 баллов. Подсчет ответов производился путем сложения выставленных баллов. В выполнении теста-опросника приняло участие 200 человек. При анализе мы исходили из следующей шкалы: «высокий уровень» - 90-100 баллов, «средний уровень» - 75-89 баллов, «удовлетворительный уровень» - 50-74 баллов, «низкий уровень» - 0-49 баллов. При анализе ответов выяснилось, что большинство респондентов (63%) оценили свой уровень межкультурных умений как «средний», причем количество набранных баллов варьировалось между 75 и 80. 29% респондентов оценили свой уровень как «низкий» (количество набранных баллов

варьировалось между 35 и 48). И только 4% испытуемых отметили у себя высокий уровень сформированности межкультурных умений.

Кроме предэкспериментального среза, на констатирующем этапе эксперимента было проведено анкетирование студентов с целью выявления сформированности у них умений, необходимых для осуществления СДС (самоконтроль, самооценка и др.). В анкетировании приняло участие 160 человек. Анкетирование проводилось анонимно.

Первая анкета «Оценка или самооценка?» (см. Приложение) составлялась с целью выяснить отношение студентов к оценкам, получаемым от преподавателей. Она состояла из 7 вопросов (3- закрытого типа, и 4 - открытого типа). Соответственно, основной вопрос этой анкеты таков: соответствуют ли оценки, которые Вы получаете, действительному уровню Ваших знаний? Подсчет данных, полученных в ходе анкетирования, показал: 10% опрошенных затрудняются ответить на поставленный вопрос, 15% полагают, что их оценки «не соответствуют» уровню знаний, 20% – что оценки соответствуют, «но не всегда». У 50% опрошенных оценки «соответствуют уровню знаний», в то время как 5% ответили, что оценки соответствуют «знаниям, но не стараниям» (см. рис. 5).



Рисунок 5.

Таким образом, по мнению большинства опрошенных получаемые оценки соответствуют действительному уровню их знаний.

На второй вопрос анкеты («Соответствуют ли результаты Вашей учебы Вашим действительным возможностям?») подавляющее большинство

респондентов (70%) ответило утвердительно, и только 30% – отрицательно (см. рис. 6).



Рисунок 6.

Третий вопрос («Что мешает Вам реализовать свои возможности при изучении ИЯ в университете?») ставился с целью выяснить умение опрашиваемых осуществлять учебную (в том числе –самостоятельную) деятельность. На этот вопрос 30% респондентов назвали в качестве препятствия нехватку времени, 30% – лень, 15% затруднились ответить, 10% ничего не мешает, а 5% считает проблемой слишком быстрый темп прохождения материалов (см. рис. 7). Полученные данные свидетельствуют о том, что студенты не умеют организовывать свое время, осуществлять действия планирования, анализировать (рефлексировать) причины неудач в учебе. В определенной мере эти данные свидетельствуют также о том, что студенты исполняют в учебном процессе пассивную роль, позволяя преподавателю планировать и анализировать вместо них.



Рисунок 7

В процессе анализа ответов на четвертый вопрос («Сопоставляете ли Вы оценки, которые получаете, с самооценкой? Если да, то к каким выводам Вы при этом приходите?») выяснилось, что 30% опрошенных не придают значения

получаемым оценкам, 25% возражают против преподавательских оценок, отстаивая свое мнение, 45% соглашаются с оценками (см. рис. 8).

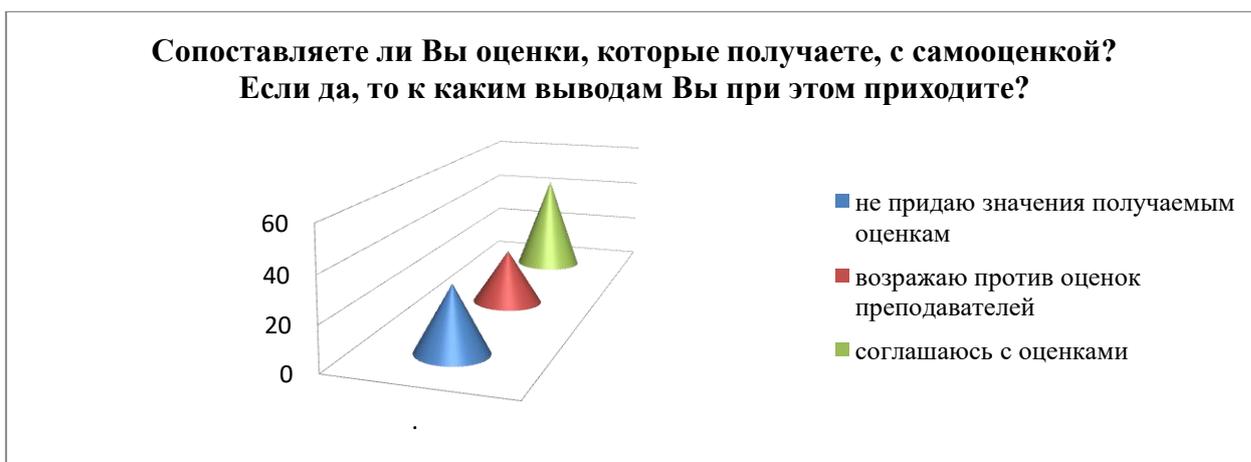


Рисунок 8

Приведенные данные свидетельствуют о ведении студентами самооценочной деятельности параллельно с оцениванием со стороны преподавателей. Однако специфика этой деятельности заключается, на наш взгляд, в том, что она остается скрытой от преподавателей, что приводит к несовпадению оценок и «самооценок»; разумеется, это не может не отражаться на эффективности учебного процесса.

На вопрос, «В каких случаях оценки доставляют Вам большее удовлетворение?», 5% респондентов ответило, что им приятнее завышенная оценка, 20% – завышенная или объективная, 75% отдели предпочтение объективным оценкам (см. рис. 9).

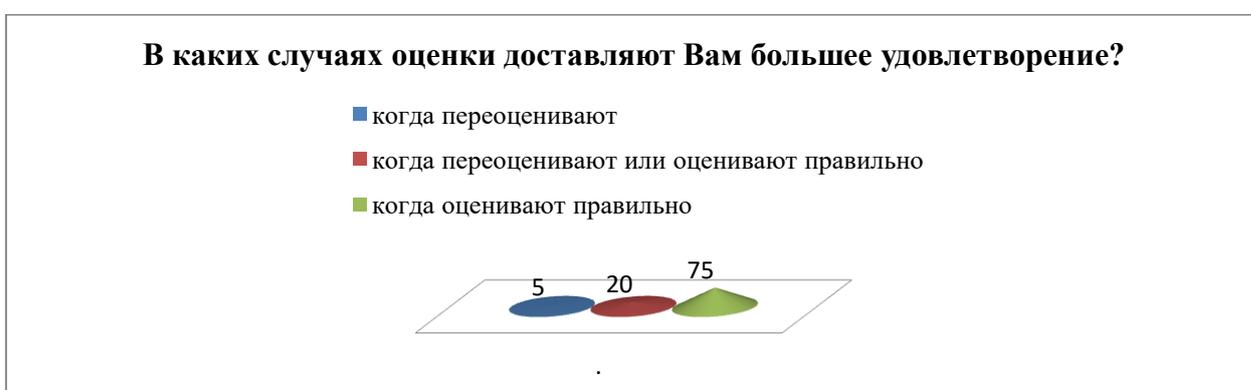


Рисунок 9

Полученные данные говорят о важности правильного, объективного оценивания в процессе учебной деятельности.

На вопрос о том, у кого имеется более верное представление о возможностях и результатах учебной деятельности, 15% респондентов ответило – «у преподавателя и у меня самого», 5% – «у преподавателя», 5% – «у всех», и 80% – «у меня самого». Эти данные говорят о важности самооценки и о необходимости ее включения в процесс оценивания результатов учебной деятельности.

Последний вопрос анкеты ставился с целью выяснить личностные приоритеты в выборе механизмов оценки. Результаты таковы: 40% респондентов ответили – «важно то, как я сам себя оцениваю», 30% – «важно и то, как я сам себя оцениваю, и то, как меня оценивают другие», еще 30% опрошенных отдали предпочтение оценкам других. Полученные результаты говорят, опять же, о необходимости включения студенческой самооценки в учебный процесс, с тем уточнением, что делать это лучше всего на основе сравнения с внешней оценкой окружающих. Это, на наш взгляд, позволит обучаемым более адекватно оценивать собственные знания и достижения.

Вторая анкета «Готовность работать самостоятельно» (см. приложение) была составлена с целью выяснения сформированности у студентов умений осуществлять СД, а также готовности осуществлять ее. Она состояла из пяти вопросов закрытого типа и вариантами ответов: «да», «нет», «скорее да, чем нет», «затрудняюсь ответить», «скорее нет, чем да». Результаты анкетирования отражены на рис. 10.

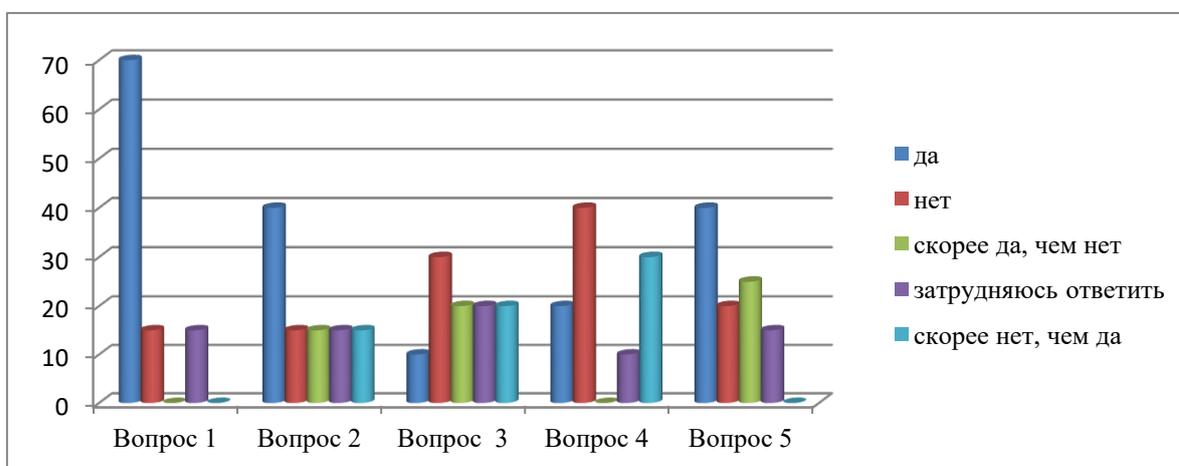


Рисунок 10. Результаты заполнения Анкеты 2

На основании полученных данных можно заключить, что большинство студентов признает необходимость осуществления самостоятельной учебной деятельности. Тем не менее, только 40% опрошенных чувствуют готовность и потребность осуществлять СД, что объясняется неумением ставить цели и формулировать задачи для СД (на практике всё это делается преподавателем), несформированностью умений, необходимых для СДС. Относительное большинство опрошенных (40%) подтверждает наличие у себя умений самостоятельно оценивать и анализировать свою учебную деятельность.

Последний факт говорит о существовании параллельного оценивания и анализа учебной деятельности: студенты осуществляют эту деятельность наряду с преподавателями. Однако, как показывает практика, оценочная деятельность самих студентов обычно остается неизвестной преподавателю, а оценочные воздействия преподавателя не формируют у студентов адекватного представления об их учебной деятельности, об уровне усвоения знаний. Таким образом, принцип активности, на котором строится педагогический процесс, реализуется лишь односторонне, распространяется не на все части этого процесса. Активность обучаемых чаще всего поощряется в самом процессе усвоения. Что же касается учета результативности, определения и оценки качества знаний, то здесь эта активность не только не предусматривается и не поощряется, но даже всячески подавляется.

Между тем, общепризнано, что *внешние причины действуют на субъект только через посредство внутренних условий*. В свете этого положения любое воздействие, направленное на обучаемого (и оценка преподавателя в особенности), может быть эффективным и оказать влияние только в том случае, если обучаемый внутренне согласен с оценкой и сам понимает те критерии, на которых она основана [28; с. 9].

Итак, данные предэкспериментального среза выявили более низкий коэффициент успеваемости в экспериментальных группах, а данные анкетирования косвенно подтвердили гипотезу о необходимости включения студентов в процесс оценивания, о необходимости формирования умений

самостоятельной учебной деятельности и усвоения студентами предъявляемых к ним требований.

3.3. Формирующий этап педагогического эксперимента

Экспериментальное обучение длилось с сентября 2017 по март 2018 года. Группы 105, 106, 107 и 114 были контрольными, а в группах 112, 110, 108 и 109 СДС проводилась на основе предложенной модели формирования МКК в процессе СДС по ИЯ на основе портфолио.

В контрольной группе СДС проводилась по традиционной методике без применения портфолио. Так студентам на определенный промежуток времени давались самостоятельные задания, в соответствии с программными требованиями им предлагалось составить топики (определенного объема), диалоги, написать сочинения на заданные темы. Кроме того, в процессе аудиторных занятий студенты получали творческие задания (например, составить кроссворд, подготовить доклад и т.д.). Выполненные задания проверялись и оценивались преподавателем.

В экспериментальной группе СДС проводилась на основе портфолио. Для этого нами были подготовлены, разработанные на основе ELP, три части портфолио: Языковой Паспорт, Языковая Биография, Досье и «Таблицы для самооценки» (см. приложение). Таблицы были составлены к каждому уроку – файлу используемого на ПФИЯ учебника английского языка – English File (1, 2 и 3 уровни)[135-136]. Для этого был тщательно проанализирован языковой и речевой материал, предъявляемый на страницах учебника, и составлен перечень умений, которыми каждый студент после изучения материала урока должен овладеть. Умения в перечне были изложены по разделам– Speaking, Reading, Listening, Writing, Grammar, Phonetics.

На первом этапе экспериментального обучения студенты должны были заполнить Языковой Паспорт. После его заполнения выяснилось, что до поступления в вуз английский язык студентами изучался в средней

общеобразовательной школе, некоторые изучали язык на курсах, ни у одного из студентов не имеется международных сертификатов. Большинство – слушают песни, смотрят фильмы на изучаемом языке, слушают новости, имеют друзей за границей, что свидетельствует о наличии у них определенной межкультурной компетенции.

По свидетельству студентов заполнение Языкового Паспорта позволило взглянуть со стороны на свой опыт изучения языков и «показало, что еще можно делать на языке и куда стремиться».

После заполнения Паспорта студентам было предложено «поработать» с Языковой Биографией и для начала определить цели (свои) в изучении английского языка. Так большинством студентов в качестве цели определяется «полное, совершенное владение языком», но в качестве приоритета избираются умения говорения. В процессе последующего обсуждения этого раздела с преподавателем студенты поняли, что для совершенного владения языком необходимо «превосходное владение всеми умениями (говорения, чтения, письма, аудирования)». На наш взгляд, это говорит о начале сознательного отношения к изучению языка.

В процессе заполнения 2 и 3 разделов Языковой Биографии студенты описывали имеющийся у них языковой и межкультурный опыт. По их мнению, это помогло им увидеть перспективу владения языком («не останавливаться на достигнутом», «постоянно совершенствоваться»), показало, что «язык изучают, в первую очередь, для общения», которое можно осуществлять «даже во время обучения на первом курсе». По нашему мнению, на данном этапе работы у студентов начала формироваться так называемая мотивация достижений, интерес (обоснованный) к изучению предмета. Описывая имеющийся у них опыт, студенты учились рефлексировать.

На следующем этапе студенты выполняли разработанные упражнения для формирования МКК в процессе СДС по ИЯ и заполняли «Таблицы для самооценки». «Таблицы для самооценки» предъявлялись студентам примерно через 4-6 часов после начала работы над очередным уроком.

(«Прорабатывание» одного урока занимает в среднем 10 часов). Анализ данных, полученных в результате работы студентов и преподавателя, выявил большое расхождение между оценками, причем студенты оценивали себя завышено. После оценивания преподавателя данные таблицы были возвращены студентам для анализа. Они с интересом сравнивали оценки и обнаруживая несоответствие, не соглашались с преподавателем, возражая и отстаивая свою оценку. Однако, путем проведения простого устного опроса по требованиям, изложенным в перечне умений, преподаватель отстаивал правильность своего суждения. Затем таблицы были возвращены студентам для доработки. Таким образом, процедура повторилась. В результате большинство оценок и самооценок совпали.

После работы с таблицами и после прохождения очередного урока со студентами был проведен первый экспериментальный срез (см. табл. 8).

Средний процент успеваемости на этом этапе варьировался в пределах 68% и 69.5 % (в эксп. группах), т.е. по сравнению с данными предэкспериментального среза успеваемость снизилась от 3.7% до 4.3% соответственно. Однако, на наш взгляд, это было обусловлено новизной используемой технологии, непривычностью работы с ней.

Таблица 8. - Результаты проведения экспериментальных срезов

группа	Эксп. срез 1	Эксп. срез 2	Эксп. срез 3	Эксп. срез 4
112	69.5%	70.3%	76%	78.1%
109	68%	73%	78.3%	80%
110	68,1%	73,3%	78,9%	81%
108	68,9%	72,6%	77,7%	79,8%
105	69,1%	73,1	78,2%	81,3%
106	68,7%	72,7	75,6%	79,2%
107	70%	73,1	78,2%	81,2%
114	69,3	72,9	76,3%	80,1%

В дальнейшей работе с последующими уроками было выявлено:

1. После заполнения второй таблицы студенты старались оценить себя правильно (но с точки зрения преподавателя), оценки теперь не имели большого расхождения, но повышения достигнутого уровня у студентов не происходило. Это имеет свое объяснение: студенты на данном этапе учились осуществлять действия по самооценке (на основе сравнения с оценками преподавателя), но последующая коррекция по результатам оценок не происходила.

2. Во время предъявления последующих таблиц у студентов начала проявляться коррекция и заполнение имеющихся пробелов. Таким образом, можно судить о начале осуществления студентами действия самообучения, что дало свои результаты – успеваемость в группах стала повышаться. Причем, у студентов наблюдалось повышение интереса к учебе, к изучению языка. На данном этапе эксперимента многие студенты старались «перевыполнить» минимум предъявляемых к ним требований. Так, например, при самооценке умения «Я могу назвать 4 способа приготовления пищи» студенты после самостоятельного обращения к дополнительным источникам информации называли 7-8 способов. (И этот случай не единичный.) Это, по нашему мнению, свидетельствует о положительном развитии у студентов мотивации достижений, о формировании у них умений осуществлять СД и о возникшей у них потребности к самостоятельной деятельности.

Результаты проведения последующих экспериментальных срезов выявили тенденцию к повышению уровня успеваемости.

После работы с «Таблицами для самооценки» преподаватели, работающие в экспериментальных группах, отмечали, что они сами стали по-другому видеть задачи как СДС, так и аудиторной работы, стали менять структуру урока. (Таким образом, на наш взгляд, в процессе работы с портфолио был ликвидирован разрыв между тем, что делается в аудитории и тем, что делается в процессе СДС.) Студенты также отмечали, что «портфолио помог... серьезнее подойти к изучению языка и не останавливаться на достигнутом». Этому помогло то, что они «теперь точно знают обо всех требованиях, которые к ним

предъявляются». Данные требования и постоянная ссылка на источник «помогают осознать назначение каждого упражнения, видеть цель его выполнения» (На наш взгляд, данный факт свидетельствует о формировании у студентов педагогической специальности важного профессионального умения.)

При работе с третьей частью портфолио – Досье – студенты выполняли самостоятельно различные задания (упражнения, подготавливающие к общению, моделирующие общение и обеспечивающие практику в общении). Но перед тем, как сдать работы на проверку, студенты должны были их проанализировать, т.е. осуществить рефлексию. После проверки работ преподавателем, оценки сравнивались, и проводилась работа над ошибками. Затем студенту предлагалось выбрать что-либо из выполненных работ и поместить в Досье, (эти работы исполняли роль отражения прогресса в изучении языка). Наименьшие трудности у студентов возникали при выполнении упражнений первого и частично 2 типов, в то время как упражнения 3 типа, по мнению студентов, были наиболее трудными, но и самыми интересными. По мнению студентов, при выполнении заданий в режиме «он-лайн тандем» (с привлечением как носителей языка так и представителей других народов), они узнали очень много о культуре, особенностях поведения, о существовании определенных стереотипов касательно их собственной культуры и получили «...бесценный опыт общения», который помог им скорректировать собственное межкультурное поведение.

Таким образом, в процессе экспериментального обучения у студентов наблюдалось повышение интереса, мотивации к изучению языка, потребности в самосовершенствовании своего уровня владения языком, и, что очень важно, формирование умений самоконтроля и самооценки. Кроме того, роль студента в педагогическом процессе существенно поменялась: из «пассивного» объекта он стал «активным» субъектом деятельности, осознающим (в той или иной степени) ответственность за результаты обучения.

3.4. Контрольный этап педагогического эксперимента

По результатам проведения экспериментального обучения по модели формирования МКК в процессе СДС на основе портфолио нами был проведен пост экспериментальный срез в экспериментальных и контрольных группах с целью выявления уровня сформированности умений, составляющих МКК, после применения портфолио. Результаты проведения пост экспериментального среза отражены в следующих таблицах:

Таблица 9. - Результаты проведения постэкспериментальных срезов

Экспериментальные группы	Контрольные группы
82.28%	81.9%
84.4%	79.6%
82,8%	80,4%
81,7%	79,5%

Таблица 10. - Данные пост-экспериментального среза

Студенты	1 ЭГа	2 ЭГ	3ЭГ	4 ЭГ	1 КГ	2 КГ	3КГ	4КГ
1	81	87	80	81	82	81	80	92
2	88	83	92	85	92	85	80	80
3	78	82	81	75	81	75	85	70
4	95	97	85	63	85	63	75	81
5	90	95	70	95	70	91	63	85
6	92	90	90	85	90	85	95	70
7	78	79	88	82	88	82	80	78
8	75	78	88	70	88	70	80	80
9	70	70	80	80	75	75	70	81
10	82	75	80	80	72	80	78	80
11	78	78	92	85	85	83	80	83

12	84	81	81	75	83	70	81	69
13	88	87	85	78	65	90	88	83
14	85	88	70	95	85	82	78	82
15	80	92	90	85	90	87	90	92
16	80	80	88	82	81	83	90	86
17	88	92	88	70	88	82	88	90
18	77	81	75	75	78	80	78	79
19	70	85	72	80	95	89	68	78
20	95	70	85	83	90	90	70	70
21	85	90	83	70	92	76	82	75
22	82	88	65	90	78	78	78	78
23	76	88	85	82	68	70	84	81
24	77	74	90	87	70	75	88	78
25	83	76	81	83	81	71	82	70
26	-	-	88	82	78	77	80	75
Итого	82.2%	84.4%	82,8%	81,7%	81.9%	79.6%	80,4%	79,5%

Таким образом, из таблиц видно, что успеваемость в экспериментальных группах повысилась на 9.06% и на 12.1% по сравнению с результатами предэкспериментального среза в экспериментальных группах. В то время как в контрольных группах успеваемость повысилась незначительно в первой группе (на 2.97% в сравнении с результатами предэкспериментального среза) и несколько снизилась (на 0.4%) во второй контрольной группе в сравнении с результатами предэкспериментального среза. Снижение успеваемости в контрольной группе, на наш взгляд, может быть объяснено снижением мотивации, интереса в изучении языка, которое неизбежно происходит в середине/ конце курса обучения («синдром привыкания»)

Таблица 11. - Сравнительный анализ проведения пред- и постэкспериментальных срезов

	ЭГ1	ЭГ2	ЭГ3	ЭГ4	КГ1	КГ2	КГ3	КГ4
Предэксп. Срез	73.2%	72.3%	77.9%	72.9%	78.9%	80%	77.5%	77.8%
Постэксп. срез	82.26%	84.4%	82.8%	81.7%	81.9%	79.6%	80.4%	79.5%
Результат	+9.06%	+12.1%	+4.9%	+8.8%	+2.97%	-0.4%	+2.9%	+1.7%

Итак, в ходе экспериментальной проверки модели формирования МКК в процессе СДС по ИЯ на основе портфолио подтвердилась гипотеза о том, что **формирование МКК студентов на основе модели СД будет более эффективным, при условии,**

- **если** модель как способ формирования МКК будет строиться на интегративной основе базовых положений когнитивно-лингвокультурологической концепции, компетентностной педагогической теории и психологических теорий учебной деятельности и теории установки, а в качестве механизма саморегуляции деятельности студентов будет использоваться технология портфолио,

-**то** будет сформирована способность и готовность субъекта межкультурной коммуникации к взаимодействию с представителями другого лингвокультурного социума;

-**так как** разработанная инновационная модель формирования МКК в процессе СДС как саморегулируемой системы четко ориентированна на конечный компетентностный результат.

Эффективность разработанной и апробированной методики и достоверность полученных результатов проверялись в системе математических расчетов по t-критерию Стьюдента. Этот критерий применяется для сопоставления показателей, полученных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых. Критерий Стьюдента направлен на оценку различий величин среднй значений двух выборок, которые распределены по нормальному закону [193-196].

Вычисление значения t осуществляется по формуле:

$$t_{эмп} = \frac{\bar{d}}{Sd}$$

где $d_i = x_i - y_i$ — разности между соответствующими значениями переменной X и переменной Y, а \bar{d} - среднее этих разностей;

Sd вычисляется по следующей формуле:

$$Sd = \sqrt{\frac{\sum d_i^2 - \frac{(\sum d_i)^2}{n}}{n \cdot (n-1)}}$$

Для проверки достоверности полученных нами данных, а также проверки эффективности предлагаемой нами методики, мы **выдвинем две взаимоисключающие гипотезы и выявим справедливость одной из них:**

H_0 : При формировании МКК студентов на основе модели СД интенсивность сдвигов в сторону уменьшения показателя превышает интенсивность сдвигов в сторону ее увеличения.

H_1 : При формировании МКК студентов на основе модели СД интенсивность сдвигов в сторону уменьшения показателя не превышает интенсивности сдвигов в сторону ее увеличения.

Соответствующие данные расположим в виде таблицы 12

Таблица 12. - Данные расчетов по по t-критерию Стьюдента (полная таблица представлена в Приложении)

кол-во участников эксперимента а	Предэкспериментальный срез, $t_{до}$	Постэкспериментальный срез $t_{после}$	Отклонения ($t_{до} - t_{после}$)	Квадраты отклонений ($t_{до} - t_{после}$) ²
1	73	81	-8	64
2	72	88	-16	256
3	65	78	-13	169
4....	90....	95	-5....	25....
Суммы:	7481	8393	-912	18680

Результат: $t_{эмп} = 8.9$

Критические значения

$t_{кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
1.97	2.61

Зона значимости в данном случае располагается справа: если бы (в данном случае – положительных), сдвигов не было совсем, то сумма их рангов равнялась бы нулю. В данном же случае эмпирическое значение T попадает в зону значимости: $T_{эмп} < T_{кр}(0,01)$, следовательно, гипотеза H_1 принимается: интенсивность положительного сдвига показателя превышает интенсивность отрицательного (см. рис. 11).

Ось значимости: полученное эмпирическое значение t (8.9) находится в зоне значимости. На графике видно, что критерий находится в зоне значимости ($T_{эмп.}$), что подтверждает эффективность используемой модели СДС по ИЯ на основе портфолио.

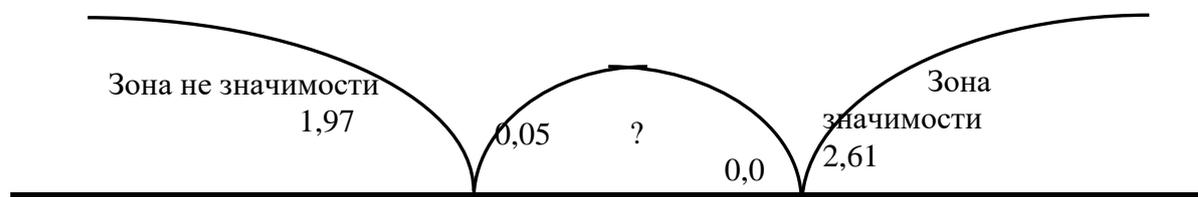


Рис.11. Ось значимости

Достоверность полученных в работе данных обусловлена проведением педагогического эксперимента в строго контролируемых условиях и применением методов математической статистики для обработки результатов.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

Итак, в ходе эксперимента мы выявили факт существования параллельного оценивания и анализа учебной деятельности студентами (наряду с преподавателями). При этом главное противоречие образовательного процесса заключается в том, что оценочная деятельность самих студентов

обычно остается неизвестной преподавателю, а оценочные воздействия преподавателя не формируют у студентов адекватного представления об их учебной деятельности, об уровне усвоения знаний. Таким образом, принцип активности, на котором строится педагогический процесс, реализуется лишь односторонне, распространяется не на все части этого процесса. Активность обучаемых чаще всего поощряется в самом процессе усвоения. Что же касается учета результативности. Определения и оценки качества знаний, то здесь эта активность не только не предусматривается и не поощряется, но даже, как показывает практика, всячески подавляется. Между тем, общепризнано, что любое воздействие, направленное на обучаемого (и оценка преподавателя в особенности), может быть эффективным только в том случае, если обучаемый внутренне согласен с оценкой и сам понимает критерии, на которых она основана. Кроме того, студентов (особенно младших курсов) необходимо обучать способам ведения самостоятельной деятельности.

В ходе экспериментальной проверки эффективности разработанной модели центральная гипотеза исследования подтвердилась, что говорит об эффективности предлагаемой модели формирования МКК в процессе организации СДС по ИЯ на основе портфолио.

ВЫВОДЫ

Итоги исследования по формированию МКК в процессе СДС по ИЯ на основе портфолио позволили нам сделать следующие выводы:

1) МКК мы рассмотрели как сложный приобретенный комплекс умений и способностей субъекта межкультурной коммуникации, формирующийся либо в процессе естественного приспособления к условиям жизни в определенной языковой среде, либо посредством специально-организованного обучения, в результате которого формируется коммуникативно-адекватное корректное владение ИЯ и умение использовать его в соответствии с контекстом, ситуацией и целью общения, том числе с носителями языка. Оценка уровня сформированности МКК должна носить комплексный характер, а процесс корректного оценивания уровня сформированности компетенции учащегося напрямую влияет на эффективность ее формирования. Формирование МКК с помощью СДС в качестве компонента учебной деятельности в вузе представляет собой поэтапный процесс. Он направлен на формирование лингвистической, социолингвистической, прагматической и когнитивной суб-компетенций. В процессе формирования МКК подчеркивается наличие активной позиции обучаемого в учебной деятельности, ответственного за нее, осознанно планирующего и иницирующего свое становление как субъекта межкультурной коммуникации. При этом нужно учитывать необходимость отражения когнитивной составляющей в структуре сознания личности, которая отражает его самостоятельную и индивидуальную стратегию овладения ИЯ. Эта когнитивно-познавательная деятельность, призванная отражать и стимулировать поисковую и творчески-самовыражающую деятельность, приводится в действие осознанным рефлексивно-развивающим и регулирующим творческую деятельность личности психологическим механизмом, постепенно формирующим целеполагающую, саморегулирующую, самооценивающую, познавательно-творческую и коммуникативную деятельность личности. Следовательно, в этом случае необходимо создание возможности для перевода

процесса обучения в процесс учения на базе осознанной развивающе-рефлексивной деятельности активного субъекта учебной деятельности. Итак, основной целью образования должна быть не простая совокупность знаний, навыков и умений, а основанная на них личная, социальная и профессиональная компетентность. Модернизация системы высшего образования предполагает переход к кредитной системе, в рамках которой большое внимание уделяется СДС в целом и в обучении ИЯ – в частности. Важность СДС в процессе обучения нельзя недооценивать, так как именно в процессе СД происходит подлинное формирование навыков, умений. Сказанное в большой мере относится к изучению ИЯ.

2) СДС по ИЯ мы определили как особый вид образовательной деятельности студента, нацеленной на формирование или развитие умений и навыков, составляющих МКК, в процессе целенаправленной и систематической организации учебного и аутентичного опыта в межкультурном общении. Этот процесс совершается через специально организованную систему заданий и подразумевает полное усвоение языкового и речевого материала, а также овладение комплексом экстралингвистических знаний и умений каждым студентом в соответствии с его индивидуальными способностями. Мы проанализировали существующие подходы в организации СДС по ИЯ и выяснили, что предпочтение традиционно отдается внеаудиторным видам СД. Чаще всего используется индивидуальная форма СДС на воспроизводящем и полутворческом уровнях. Управление СДС при этом осуществляется или со стороны преподавателя, или на основе обучающих программ.

Мы продемонстрировали, что условием и результатом учения, а также механизмом регуляции деятельности является установка, регулирующая развертывание и осуществление нового действия в условиях обучения. СДС по ИЯ - особый вид познавательной деятельности студента, нацеленной на изучение ИЯ путем самостоятельного развития МКК через систему упражнений и подразумевающей полное усвоение каждым студентом языкового и речевого материала в соответствии с учебной задачей и темой на

базе приобретенного речевого опыта разного вида (аутентичного и учебного, опосредованного и непосредственного) с помощью учебных средств, приемов и методов.

В результате исследования была выявлена твердая закономерность: СДС предполагает выраженную активность со стороны обучаемого, что является условием самостоятельности и характерной чертой учебной деятельности. В связи с этим, на наш взгляд, в учебной деятельности особое внимание следует уделять формированию действий самоконтроля и самооценки, а также развитию осознанности: на основании именно этих навыков происходит коррекция системы учебных действий. Мы продемонстрировали, что условием и результатом учения, а также механизмом регуляции деятельности является установка, регулирующая развертывание и осуществление нового действия в условиях обучения.

3) На основе анализа существующих моделей портфолио было установлено что общим во всех моделях является привлечение студента к самооценке сформированности определенных умений. При этом они различаются по цели, типу материалов, содержанию, форме представления.

В данной работе портфолио был рассмотрен как рефлексивно-развивающая технология организации системной СДС по ИЯ, представляющая собой комплект документов, заполняемых студентом на основе самоконтроля, самооценки и самообучения, позволяющая проводить количественный и качественный самоанализ и анализ результатов обучения на основе определенных критериев (а также корректировать сам процесс обучения), способствующая развитию межкультурно-коммуникативной, рефлексивно-развивающей и самообразовательной компетенций. Кроме того, портфолио можно рассматривать в качестве средства формативного и суммативного оценивания. Прогресс в данном случае зависит от понимания обучаемым конечной цели обучения, от осознания им уровня достигнутых результатов и от усилий, которые он прилагает для постоянного совершенствования своей языковой подготовки. Кроме того, исключительно важна сформированность

умений самоконтроля и самооценки, на основе которых осуществляется коррекция системы учебных действий. По результатам исследования нами были даны определение технологии портфолио и классификация различных моделей портфолио. Кроме того, нами была разработана новая модель портфолио, ориентированная на применение в среднеазиатском регионе.

Разработанная модель портфолио состоит из трех частей (Языковой Паспорт, Языковая Биография и Досье), при этом большое внимание следует уделять со-оценке сформированных умений студентом и преподавателем.

4) Разработанная в ходе исследования модель формирования МКК в процессе СДС по ИЯ на основе портфолио позволяет повысить эффективность СД: в центре внимания находится личность студента как субъекта учебной деятельности, а процесс СДС построен таким образом, чтобы сформировать у студентов навыки самоконтроля и самооценки, на основе которых осуществляется управление СДС. При этом СДС осуществляется индивидуально каждым студентом в аудиторном и внеаудиторном режимах, проводится на репродуктивном, реконструктивном и творческом уровнях на основе осознания студентом предъявляемых к нему требований. Предлагаемая модель СДС по ИЯ на основе портфолио: придаст СДС системный характер и повысит ее эффективность; даст возможность расширить рамки учебного процесса за счет оценки достижений в аутентичном межкультурном общении (опосредованном и непосредственном); будет способствовать развитию адекватной самооценки; будет способствовать повышению мотивации, что зависит от осознания конечной цели обучения; даст возможность видеть промежуточные результаты обучения; позволит реализовать основные правила личностно-ориентированного обучения за счет включения студента в действия планирования, целеполагания и систему оценивания; будет способствовать реализации принципа преемственности в обучении и формированию самообразовательной компетенции.

Эффективность разработанной модели была доказана в ходе педагогического эксперимента. Сравнительный анализ количественных

показателей, полученных в результате постэкспериментального тестирования уровня сформированности МКК (в ЭГ уровень сформированности МКК повысился на 3-12%, в КГ – на 0-3%), подтверждают эффективность разработанной модели формирования МКК в процессе СДС по ИЯ.

ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

Проведенное педагогическое исследование позволило сформулировать следующие практические рекомендации:

- стратегической целью обучения в языковом вузе следует считать формирование МКК, так как именно она определяет предметное содержание профессиональной деятельности будущего учителя ИЯ.

- принимая во внимание роль портфолио в развитии МКК и поликультурности, а также установленные в исследовании особенности формирования МКК с использованием технологии портфолио, необходимо разработать обновленные стандарты обученности в сфере иноязычного образования, которые могут учитываться при переходе на более продвинутые уровни обучения (реализуя принцип преемственности в обучении ИЯ), а также при проведении итоговой аттестации обучаемых;

- необходимо оптимизировать процесс организации СРС и СРСП в современном вузе, четко определив функции субъектов образовательного процесса, цели, задачи, и критерии оценки результатов деятельности, на основе применения разработанной и апробированной в исследовании модели формирования МКК в процессе СДС по ИЯ;

- использовать полученные в диссертации результаты по проблеме формирования МКК составителями практических курсов по иностранным языкам, составителями учебников и учебных пособий, а также для мониторинга формирования МКК

- применять разработанную версию портфолио при составлении заданий для формативного и суммативного оценивания, помогая определить критерии оценки достижений обучаемых. При этом при оценке уровня

сформированности МКК необходимо учитывать работу обучаемого не только в аудитории, но и достижения обучаемого в аутентичном межкультурном общении (опосредованном и непосредственном).

Разработанная модель портфолио была составлена для студентов, изучающих иностранный (английский) язык, однако, принципы построения модели, алгоритм ее создания и использования придают ей определенную универсальность, что делает возможным использование ее при обучении любым предметам как языкового, так и неязыкового (обучение физике, математике, литературе, технологии, физкультуре и др.) циклов.

Положения, разработанные в нашей диссертации, а также практическая реализация этих положений в виде пособия СДС по ИЯ на основе портфолио смогут послужить отправным пунктом для дальнейших исследований в сфере педагогического аудита.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2016-2019 годы [Электронный ресурс] – режим доступа: <http://control.edu.gov.kz/ru/gosudarstvennaya-programma-razvitiya-obrazovaniya-i-nauki-respubliki-kazahstan-na-2016-2019-gody>

2. Концепция развития образования в Кыргызской Республике до 2020 года. Стратегия развития образования в Кыргызской Республике на 2012-2020 годы. План действий по реализации Стратегии Образования в Кыргызской Республике на 2012-2014 годы в качестве первого трехлетнего плана по реализации Стратегии развития образования в Кыргызской Республике на 2012-2020 годы. – Бишкек 2012. – 119 с.

3. Послание Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева народу Казахстана «Стратегия Казахстан-2050» [Электронный ресурс] – режим доступа: http://www.akorda.kz/ru/official_documents/strategies_and_programs

4. Государственная программа развития языков в Республике Казахстан на 2011-2020 годы // edu.gov.kz

5. Планирование и реализация программ многоязычного образования в школе. (материалы тренинга) 24-27 марта 2014 года [Электронный ресурс]. – режим доступа: http://new.edu-resource.net/files/resources/multilang/multilingual_handbook.pdf

6. Кунанбаева, С.С. Компетентностное моделирование профессионального иноязычного образования [Текст] / С.С. Кунанбаева. – Алматы, 2014. – 192 с.

7. Супатаева, Э.И. О госстандарте школьного образования в Кыргызстане [Текст] / Э.И. Супатаева // Известия КАО. – Бишкек, 2017. – №1 (41). – С. 18-24.

8. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, и реализация [Текст]: пер. с англ. / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.

9. Glaser, R. Education and Thinking: The role of Knowledge [Text] / R. Glaser // American Psychologist, 1984. – V. 39 (2). – P. 93-104.

10. Добаев, К.Д. О развитии системы образования Кыргызской Республики на современном этапе [Текст] / К.Д. Добаев // Известия КАО. – Бишкек, 2016. – №2 (38). – С. 48-57.

11. Жакупова, С. Самообразование педагога как важный фактор в подготовке будущих специалистов [Текст] / С. Жакупова // Вестник Ошского государственного университета. – Ош, 2015. – №4. – С. 165-169.

12. Ибраева, А.Т. Компетентностный подход как основа реформирования вузовского образования в Кыргызстане [Текст] / А.Т. Ибраева, А.К. Наркозиев // Известия КАО. – Бишкек, 2016. – №2 (38). – С. 19-24.

13. Байденко, В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) [Текст]: метод. пособие / В.И. Байденко. – 2-е изд. – М.: Исследовательский Центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.

14. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста: инновационная педагогика и компетентностный подход [Текст] / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – №8. – С. 26-31.

15. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании [Текст] / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – №5 – С. 3-12.

16. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2004.

17. Умарова, Х. Коммуникативная компетенция в начальном образовании [Текст] / Х. Умарова // Вестник Ошского государственного университета. – Ош, 2017. – №1. – С. 214-218.

18. Юрченко, М.Г. К вопросу о проблеме отбора и определении инновационного потенциала ключевых (надпредметных) компетенций [Текст] / М.Г. Юрченко // Вестник КРСУ. – Бишкек, 2018. – №1. – С. 208-211.

19. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Текст] // Интернет-журнал «Эйдос». – 23 апреля – [Электронный ресурс] [http:// www.eilos.ru/journal](http://www.eilos.ru/journal).
20. Дюшеева, Н.К. Компетенции и результаты обучения [Текст] / Н.К. Дюшеева // Высшее образование в Кыргызской Республике. – Бишкек, 2013. – №3 (21). – С. 41-42.
21. Селевко, К. Новое педагогическое мышление: педагогический поиск и экспериментирование [Текст] / К. Селевко, А.В. Басов. – Ярославль: Институт усовершенствования учителей, 1991.
22. Шершнева, В. Как оценить междисциплинарные компетентности студентов [Текст] / В. Шершнева // Высшее образование в России. – М., 2007. – №10. – С. 48-50.
23. Меркулова, С. Проблема оценки качества подготовки: компетентностный подход [Текст] / С. Меркулова // Высшее образование в России. – М., 2007. – №8. – С. 127-129.
24. Слостенин, В.А. Педагогика: Инновационная деятельность [Текст] / В.А. Слостенин, Л.С.Подымов, – М.: Магистр, 1997. – 187 с.
25. Татур, Ю. Высшее образование: Методология и опыт проектирования [Текст]: учебно-методическое пособие / Ю. Татур. – М.: Логос. – 256 с.
26. Меськов, В. О возможности приобретения гуманитарных компетенций в вузе [Текст] / В. Меськов, Ю. Татур // Высшее образование в России. – М., 2006. – №8. – С. 73-83.
27. ECTS: Users Guide/ (2005)/ Erasmus, 119 p. [Электронный ресурс]. – режим доступа: <https://europass.cedefop.europa.eu/>
28. Субетто, А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций [Текст] / А.И. Субетто. – СПб.-М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
29. Введенский, В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагогов [Текст] / В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 51-55.

30. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов. – ЕФО, 1997.

31. Асипова, Н.А. Проблемы оценки учебных достижений учащихся на компетентностной основе [Текст] / Н.А. Асипова, А.М. Ниязова // Вестник Кыргызского национального университета имени Ж. Баласагына. – Бишкек, 2015. – №2. – С. 396-403.

32. Багманов, И.Р. Компетентностный подход к профессиональному образованию [Текст] / И.Р. Багманов // Казанский педагогический журнал. – 2009. – №5.

33. Кармысова, М.К. Профконцепт как условие профессионального становления личности субъекта межкультурной коммуникации [Текст] / М.К. Кармысова // Материалы III международной науч.-практ. конф. «Компетентностное моделирование профессионального иноязычного образования». – Алматы, 2015.

34. Кульгильдинова, Т.А. Методология компетентностного подхода в аспекте международно-профессиональной иноязычно-коммуникативной компетенции [Текст] / Т.А. Кульгильдинова // Материалы III международной науч.-практ. конф. «Компетентностное моделирование профессионального иноязычного образования». – Алматы, 2015.

35. Елизарова, В. Культура и обучение иностранным языкам [Текст] / В. Елизарова. – СПб: Каро, 2005. – 352 с.

36. Королева, Д.Б. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов-лингвистов в контексте педагогики совместной деятельности [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Д.Б. Королева. – Томск: Лион, 2018. – 143 с.

37. Асипова, Н.А. Научно-педагогические основы формирования культуры межнационального общения школьников [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Н.А. Асипова. – Бишкек, 1997. – 369 с.

38. Асипова, Н.А. Межкультурные коммуникации и поликультурное образование [Текст] / Н.А. Асипова. – Бишкек, 2015 – 233 с.

39. Жусупова, Р.Ф. Методика формирования коммуникативной компетенции у студентов агроинженерных специальностей (на материале английского языка) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Р.Ф. Жусупова. – Караганда, 2003. – 139 с.

40. Рябенко, Н.Л. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов международного профиля средствами интерактивных технологий [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н.Л. Рябенко. – М., 2019. – 174 с.

41. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика [Текст]: учебное пособие / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2005. – 336 с.

42. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам (базовый курс) [Текст]: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: АСТ, 2008. – 238 с.

43. Жолчиева, А.А. Формирование коммуникативных компетенций учащихся в процессе изучения иностранных языков (на примере английского языка в школах с кыргызским языком обучения) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / А.А. Жолчиева. – Бишкек, 2014. – 160 с.

44. Сартбекова, Н.К. Методы формирования коммуникативной компетентности студентов при изучении английского языка в неязыковых вузах [Текст]. /Н.К. Сартбекова // Humanities and Social Sciences in Europe: Achievements and Perspectives 8th International symposium 27th September. – Вена, 2015. – 64 с.

45. Гез, Н.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст]: учебник / Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролубов и др. – М.: Высшая школа, 1982. – 373 с.

46. Азимов, Э. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения иностранным языкам) [Текст] / Э. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.

47. Коляникова, Е.А. Межкультурная коммуникативная компетенция как цель обучения иностранному языку старшеклассников [Текст] / Е.А.

Коляникова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. – №4 (2). – С. 110-113.

48. Черняк, Н.В. Сравнительно-экспериментальное исследование формирования межкультурной компетенции студентов медицинских специальностей (очная и заочная формы обучения, английский язык) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Черняк. – М., 2015. – 323 с.

49. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст] / С.Г. Тер-Минасова. – М., 2008 – 146 с.

50. Кунанбаева, С.С. Современное иноязычное образование: методология и теории [Текст] / С.С. Кунанбаева. – Алматы, 2005. – 264 с.

51. Овсянникова, Т.В. Методика формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата на междисциплинарной основе [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Овсянникова. – Тамбов, 2018. – 24 с.

52. Тарбаева, М. Методика формирования межкультурной коммуникативной компетенции у младших школьников в процессе обучения бурятскому языку (на материале бурятских народных сказок) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. Тарбаева. – Улан-Удэ, 2010. – 24 с.

53. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. – Совет Европы (французская и английская версии). – М., 2001.

54. Insights from the Common European Framework [Text] / Ed. by K. Morrow. – Oxford: Oxford University Press, 2008.

55. Аренова, Т.В. К вопросу о современном подходе в обучении иностранным языкам [Текст] / Т.В. Аренова // Вестник КазГУМОиМЯ. – 2001. – №3. – С. 15-20.

56. Асипова, Н.А. Качество образования и оценка учебных достижений учащихся в условиях внедрения новых образовательных стандартов [Текст] / Н.А. Асипова, А.М. Ниязова // Известия КАО. – Бишкек, 2017. – №2 (42). – С. 16-23.

57. Руководство по критериальному оцениванию для региональных и школьных координаторов [Текст]: учебно-метод. пособие / Под ред. О.И. Можяевой, А.С. Шилибековой, Д.Б. Зиеденовой. – Астана, 2016.

58. Ниязова, А.М. Современные подходы к оценке учебных достижений учащихся в общеобразовательной школе [Текст] / А.М. Ниязова // Известия КАО. – Бишкек, 2015. – №1 (33). – С. 25-28.

59. Руководство по критериальному оцениванию для учителей начальной школы [Текст]: учебно-метод. пособие / Под ред. О.И. Можяевой, А.С. Шилибековой, Д.Б. Зиеденовой. – Астана, 2016. – 48 с.

60. Black, P. Inside the black box: Raising standards through classroom assessment [Text] / P. Black, D. Wiliam // Phi Delta Kappan, 1998. – №80 (2). – P. 139-148.

61. Ashcroft, K. Management of teaching and learning in further and higher education [Text] / K. Ashcroft, F.P. Lorraine. – Oxford, 2013. – 224 p.

62. Блэк, П. Педагогические исследования: формативное оценивание [Текст]: пер. с англ. // П. Блек, Д. Уильям // Британский научный журнал исследований. – 2010. – №29.

63. Уильям, Д. Изменяя практику в классе. Заметки из исследований [Текст]: пер. с англ. / Ш. Кларк, Д. Уильям. – 2008.

64. Дюшеева, Н.К. Результаты обучения: сущность, содержание и методика описания [Текст] / Н.К. Дюшеева // Известия КАО. – Бишкек, 2014. – №2 (30). – С. 39-46.

65. Ниязова, А.М. Критериальная оценка учебных достижений учащихся общеобразовательных школ в условиях компетентного подхода [Текст] / А.М. Ниязова // Известия КАО. – Бишкек, 2016. – №3 (39). – С. 29-35.

66. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь русского языка [Текст]: в 3 т. на основе 4-томного издания 1948 г. / Д.Н. Ушаков. – М.: Вече, 2001.

67. Fantini, A. “Exploring and Assessing Intercultural Competence” (2006). World learning Publications. Paper 1/
[Http://digitalcollections/sit/edu/worldlearning_publications/1](http://digitalcollections/sit/edu/worldlearning_publications/1)

68. Кунанбаева, С.С. Типовая учебная программа дисциплины «Иностранный язык» для языковых специальностей вузов [Текст] / [С.С. Кунанбаева и др.]. – Алматы, 2015. – 34 с.
69. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
70. Шадриков, В.Д. Психологический анализ деятельности [Текст] / В.Д. Шадриков. – Ярославль, 1979. – 92 с.
71. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в средней школе [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991.
72. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб: Питер, 2000. – 512 с.
73. Практикум по возрастной и педагогической психологии / Под ред. проф. А.И. Щербакова. – М.: Просвещение, 1987.
74. Основные направления в методике обучения иностранным языкам XIX-XX веков / Под ред. И. В. Рахманова. – М.: Педагогика, 1972.
75. Сорокоумова, Е.А. Педагогическая психология: краткий курс [Текст] / Е.А. Сорокоумова. – СПб: Питер, 2009. – 176 с.
76. Леонтьев, А.А. Слово в речевой деятельности [Текст] / А.А. Леонтьев. – М., 2003. – 246 с.
77. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1986.
78. Леонтьев, В.Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности [Текст]: учебное пособие / В.Г. Леонтьев. – Новосибирск: НГПИ, 1987. – 92 с.
79. Ким, Н. Системность в самообразовании [Текст] / Н. Ким // Поиск. – 2002. – №4. – С. 228-232.
80. Лында, А.С. Дидактические основы формирования самоконтроля в процессе самостоятельной учебной деятельности учащихся [Текст] / А.С. Лында. – М.: Высшая школа, 1979. – 157 с.

81. Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
82. Липкина, А.И. Самооценка школьника [Текст] / А.И. Липкина. – М.: Знание, 1976. – 64 с.
83. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст]: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2002. – 384 с.
84. Полат, Е.С. Портфель ученика [Текст] / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2001. – №1.
85. Липкина, А.И. Критичность и самооценка в учебной деятельности [Текст] / А.И. Липкина, Л.А. Рыбак. – М.: Просвещение, 1968. – 142 с.
86. Соловова, Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход [Текст] / Е.Н. Соловова. – М.: Глосса-Пресс, 2004.
87. Асмолов, А. Деятельность и установка [Текст] / А.Г. Асмолов. – М., 1979. – 150 с.
88. Кузнецова, Т.Д. Роль установки в формировании правильного и ошибочного речевого действия в условиях билингвизма и трилингвизма [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Т.Д. Кузнецова. – Алма-Ата, 1981. – 172 с.
89. Тлепина, Ш. Аудиторные формы самостоятельных работ студентов [Текст] / Ш. Тлепина // Высшая школа Казахстана. – 2001. – №2.
90. Омарова, Р.А. Самостоятельная работа студентов при изучении иностранного языка в неязыковом вузе [Текст] / Р.А. Омарова // Материалы научно-методической конф., посв. памяти проф. М.М. Копыленко. – Алматы: Мир языка, 1999.
91. Эркебаева, Ж. Организация самостоятельной работы студентов ФМЯК, ОшГУ [Текст] / Ж. Эркебаева, З. Сабирбаева // Вестник Ошского государственного университета. – Ош, 2018. – №1. – С. 214-218.
92. Караев, Ж. Управление познавательной самостоятельностью учащихся по системному подходу [Текст] / Ж. Караев, З. Кутыккужанова // Поиск. – 2001. – №1.

93. Арефьева, С.А. Система самостоятельной работы как средство повышения эффективности учебного процесса по русскому языку (на основе анализа внутрипредметных связей при изучении типов сказуемого в простом предложении) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / А.Н. Арефьева. – М., 1989. – 202с.
94. Кларин, В.М. Педагогическое наследие [Текст] / В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1987. – 416 с.
95. Дистерверг, А. Избранные педагогические сочинения [Текст] / А. Дистерверг. – М.: Учпедгиз, 1956. – 378 с.
96. Харламов, И.Ф. Педагогика [Текст] / И.Ф. Харламов. – М.: Высшая школа, 1999.
97. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная деятельность учащихся [Текст] / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1972. – 184 с.
98. Зимняя, И.А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного) [Текст] / И. А. Зимняя. – М.: Русский язык, 1989.
99. Коряковцева, Н.Ф. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель [Текст] / Н.Ф. Коряковцева // Иностранные языки в школе. – 2001. – №1.
100. Ахметова, Н.А. Модульно-рейтинговая технология обучения: научный подход [Текст] / Н.А. Ахметова. – Алматы: Гылым, 2001. – 341 с.
101. Мамбетакунова, Ж.Э. Познавательная самостоятельность студентов как основа эффективности их учебного труда [Текст] / Ж.Э. Мамбетакунова // Известия КАО. – Бишкек, 2015. – №3 (35). – С. 302-305.
102. Философский энциклопедический словарь [Текст] / Гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
103. Байлук, В.В. Самостоятельная деятельность студентов как система [Текст] / В.В. Байлук // Педагогическое образование в России. – М., 2016. – №8. – С. 12-27.

104. Капаева, А.Е. О формировании готовности учащихся к самообучению иностранным языкам [Текст] / А.Е. Капаева // Иностранные языки в школе. – 2001. – №3.

105. Узакбаева, С.А. Педагогика высшей школы [Текст]: учебное пособие / С.А. Узакбаева, А.Т. Чакликова, А.А. Бейсембаева. – Алматы, 2015. – 192 с.

106. Качан, И.Т. Самостоятельная работа учащихся старших классов на уроке иностранного языка (на материале английского языка) [Текст]: автореф. ... канд. пед. наук / И.Т. Качан. – М., 1977.

107. Кулибаева, Д.Н. Методика формирования международно-стандартных уровней владения языком в условиях школ международного типа (английский язык) [Текст]: дис....канд. пед. наук / Д.Н. Кулибаева. – Алматы, 2001. – 175 с.

108. Кулибаева, Д.Н. Методологические основы управления профессионально-ориентированной образовательной системой школ международного типа [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Д.Н. Кулибаева. – Алматы, 2007. – 307 с.

109. Бабинская, П.К. Практический курс методики преподавания иностранных языков [Текст]: учебное пособие / П.К. Бабинская, Т.П. Леонтьева, И.М. Андреасян. – М.: Тетра Системс, 2005. – 288 с.

110. Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам / Под ред. М.К. Колковой. – СПб: КАРО, 2007. – 288 с.

111. Машбиц, Е.И. Управление самостоятельной работой студентов [Текст] / Е.И. Машбиц. – М., 1985.

112. Беляева, А. Управление самостоятельной работой студентов [Текст] / А. Беляева // Высшее образование в России. – М., 2003. – №6. – С. 105-109.

113. Адельбаева, Н. Основные направления исследования самостоятельной работы в современной дидактике [Текст] / Н. Адельбаева // Поиск. – 2003. – №4. – С. 233-236.

114. Куприянова, В. Групповая и самостоятельная работа учащихся при освоении грамматики [Текст] / В. Куприянова // Иностранные языки в школе. – 2001. – №6. – С. 26-30.

115. Галайдина, Н.А. Организация и методика самостоятельной работы студентов 1 курса языкового вуза над интонацией английского языка (начальный этап обучения) [Текст]: автореф. дис.... канд. пед. наук / Н.А. Галайдина. – М., 1968. – 26 с.

116. Сорокина, Т.Г. Самостоятельная внеаудиторная учебная работа студентов под руководством преподавателя на первом курсе языкового вуза (немецкий язык) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.Г. Сорокина. – М., 1991. – 16 с.

117. Демьянова, В.Г. Активизация самостоятельной внеаудиторной работы иностранных учащихся нефилологов по русскому языку (продвинутый этап) на материале телепрограммы «Время» [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.Г. Демьянова. – М., 1987. – 15 с.

118. Рогожина, Н.Н. Обучение самостоятельной работе с иноязычной справочной литературой [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.Н. Рогожина. – М., 1989. – 23 с.

119. Sheerin, S. Self-Access [Text] / S. Sheerin. – Oxford: Oxford University Press, 1996.

120. Тамбовкина, Т.Ю. О некоторых методах самообучения иностранным языкам [Текст] / Т.Ю. Тамбовкина // Иностранные языки в школе. – 2001. – №5. – С. 29-34.

121. Сейталиева, Э.С. Предложения по организации самостоятельной работы студентов [Текст] / Э.С. Сейталиева, О. Касымалиева // Вестник Ошского государственного университета. – Ош, 2016. – №3. – С. 48-52.

122. Бутягина, К.Л. Содержание и организация самостоятельной работы по иностранному языку в учебное время [Текст]: автореф. ... канд. пед. наук / К.Л. Бутягина. – М., 1992. – 16 с.

123. Далабаев, Ж. Самостоятельная работа учащихся на уроке. Программированное обучение [Текст] / Ж. Далабаев // Білім. Образование. – 2002. – №4 (10).

124. Павлова, И.П. Обучающие программы в самостоятельной работе студентов по иностранному языку [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / И.П. Павлова. – М., 1992. – 438 с.

125. Демченко, А.И. Обучение самостоятельному чтению студентов 1 курса языкового вуза [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / А.И. Демченко. – Л., 1979. – 242 с.

126. Колесников А.А. Структура «Многоязычного профориентационного портфолио» и возможности его использования при профориентационном обучении иностранным языкам [Текст] / А.А. Колесников // Иностранные языки в школе. – 2014. - №5. – С.17-26.

127. Протасова, Е.Ю. Европейская языковая политика [Текст] / Е.Ю. Протасова // Иностранные языки в школе. – 2004. – №1. – С. 8-14.

128. Гальскова, Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам [Текст] / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2004. – №1. – С. 3-8.

129. European Language Portfolio [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Languages/Language_Policy/Portfolio/default.asp#

130. What is the ELP? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://culture.coe.int/portfolio>.

131. Sewell, C. European Language Portfolio. Tutor Support Pack [Text] / C. Sewell, S. Czudak. – London: CILT, The National Centre for Languages.

132. Иванова, Н.В. Языковой портфель как инструмент формирования социо-кросс-культурной компетенции учащегося [Текст] / Н.В. Иванова // Материалы международной науч.-практ. конференции «Поликультурное образование: проблемы социо-кросс-культурной интеграции». – Новосибирск, 2004.

133. Дергачева, Ю.Ю. Педагогические возможности технологии портфолио в высшем образовании [Текст] / Ю.Ю. Дергачева // Казанский педагогический журнал. – 2009. – №5.
134. Howe, B. Portfolio. Case Studies for Business English [Text] / B. Howe. – Harlow: Longman, 1992. – 96 p.
135. Oxenden, C. English File 1 [Text] / C. Oxenden, P. Selingson. – Oxford: Oxford University Press, 1996.
136. Oxenden, C. English File 2 [Text] / C. Oxenden, P. Selingson. – Oxford: Oxford University Press, 1996.
137. Merieux R. Connexions: Livre de l'élève Niveau 2: Methode de Francais (French Edition) [Text] / R. Merieux, Y. Loiseau. – French & European Publications Inc; 1st Edition. – 192 p.
138. Blana, J. Escales. Methode de franchais [Text] / J. Blana, Jean-Michel Cartier, Pierre Lederlin. – CLE International HER, 2001.
139. Littlejohn, A. Cambridge English for Schools [Text] / A. Littlejohn, D. Hicks. – Cambridge: Cambridge university press, 1996.
140. Harris, M. World Club 1 [Text] / M. Harris, D. Mower. – Harlow: Longman Pearson, 2000.
141. Gear J. Cambridge preparation for the TOEFL Test [Text] / J. Gear, R. Gear // Paperback. – 2006.
142. Европейский Языковой Портфель: аккредитованная модель. – 2000. – №6. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.coe.int/en/web/portfolio/accredited-and-registered-models-by-date>
143. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. [Текст]: учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин.– М.: Филоматис, 2004. – 416 с.
144. Щукин, А.Н. Современные методы и технологии обучения иностранным языкам [Текст]: учебное пособие / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2010. – 188 с.

145. Оганесянц, Н.А. Электронный портфель учителя иностранного языка: рефлексивный анализ профессионального роста [Текст] / Н.А. Оганесянц // Иностранные языки в школе. – 2007. – №6. – С. 9-12.

146. Сороковых, В. Методический портфель студента-практиканта как способ формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков [Текст] / В. Сороковых, И.В. Шумова // Иностранные языки в школе. – 2007. – №1. – С. 54-58.

147. Кудрявцева, Е.Ю. Использование языкового портфеля в изучении немецкого языка как второго иностранного [Текст] / Е.Ю. Кудрявцева // Иностранные языки в школе. – 2007. – №7. – С. 22-26.

148. Лабазина, Л.Н. Европейский языковой портфель – средство оценки и самооценки знаний учащихся по иностранным языкам [Текст] / Л.Н. Лабазина // Ярославский педагогический вестник. – 2003. – №2 (35).

149. Шошина, М.Ю. Языковой портфель как средство оценки познавательной деятельности школьников [Текст] / М.Ю. Шошина, Е.С. Маргунова // Иностранные языки в школе. – 2007. – №7. – С. 17-22.

150. Зачесова, Е.В. Образовательная технология «Портфолио» и ее возможность применения в обучении [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://doob-054.narod.ru/portfolio.html>

151. Иванова, Н.В. Языковой портфолио как инструмент самооценки и саморазвития ученика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,visit/link_id,5736/Itemid,118

152. Справочно-информационный портал «Грамота.ру» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gramota.ru/>

153. Thornbury, S. An A-Z of FLT. A dictionary of terms and concepts used in English Language Teaching [Text] / S. Thornbury. – Oxford: Macmillan, 2008. – 256 p.

154. Гальскова, Н.Д. Методика, теория и практика обучения иностранному языку [Текст] / Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко. – М.: Айрис Пресс, 2004. – 218 с.

155. Гальскова, Н.Д. Языковой портфель как инструмент оценки самооценки учащихся в области иностранных языков [Текст] / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2001. – №5.

156. Жакшылыкова, К.Ж. Проектирование фонда оценочных средств при компетентностной системе обучения [Текст] / К.Ж. Жакшылыкова // Известия КАО. – Бишкек, 2017. – №2 (42).

157. Kohonen, V. The European Language Portfolio: From Portfolio assessment to Portfolio oriented Language learning [Text] / V. Kohonen. – Tampere: University of Tampere, 2007.

158. My Languages Portfolio [Text] / European Language Portfolio: Junior version. – London: CILT, The National Center for Languages, 2006.

159. Ludlow, K. New English File and The Common European Framework of Reference (Pre-intermediate) [Text] / K. Ludlow. – Oxford: Oxford University Press, 2005.

160. Ludlow, K. New English File Language Portfolio. Pre-Intermediate [Text] / K. Ludlow. – Oxford: Oxford University Press, 2005.

161. Ludlow, K. New English File and The Common European Framework of Reference (Elementary) [Text] / K. Ludlow. – Oxford: Oxford University Press, 2005. – 30 p.

162. Dudeney, G. How to... teach English with technology [Text] / G. Dudeney, N. Hockly. – London: Pearson Education Limited, 2007. – 192 p.

163. Чакликова, А.Т. Научно-теоретические основы формирования межкультурно-коммуникативной компетенции в условиях информатизации иноязычного образования [Текст]: дис.... д-ра пед. наук / А.Т. Чакликова. – Алматы, 2009. – 272 с.

164. UhlChamot, A. The Calla Handbook. Implementing the Cognitive Language Learning Approach [Text] / A. UhlChamot, J.M. O'Malley. – MA: Addison-Wesley Publishing Company, 1997.

165. Todd, R.W. Using Self-Assessment for Evaluation [Text] / R.W. Todd // English Teaching Forum. – January, 2002.

166. Enhancing the pedagogical aspects of the European Language Portfolio [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rm.coe.int/1680459fa2>.

167. Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.coe.int/T/E/Cultural_Cooperation/education/Languages/Language_Policy/Common_Framework_of_References.

168. Equals – Excellence in Language Education [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.equals.org/Portfolio_Web_Final.htm.

169. My Languages Portfolio [Text] / European Language Portfolio: Adult version: – revised edition (accredited model. – №9, 2001, revised in 2006). – London: CILT, The National Center for Languages, 2006.

170. My language portfolio / European Language Portfolio: Teacher's Guide (third edition) [Text]. – London: CILT, The National Center for Languages, 2006.

171. EAQUALS- ALTE Dossier [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.equals.org/resources/the-equals-alte-european-language-portfolio-a-manual-for-schools-and-teachers/>.

172. European Language Portfolio. Accredited model. – №9/2001. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.coe.int/en/web/portfolio/accredited-and-registered-models-by-date>

173. Language portfolio. Experimental Draft to the Council of Europe project «Language Learning for European Citizenship» (Version C) [Text] / Published by Swiss framework for Foreign Language Assessment. – 1997.

174. European Language Portfolio (ELP) Principles and Guidelines (Version 1.0). – Strausbourg: Language Policy Division, 2004 [Электронная версия]. – Режим доступа: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guidelines_EN.pdf.

175. TESOL matters [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.tesol.org>.

176. Johns, A.M. An Excellent Match. Literacy Portfolios and ESP [Text] / A.M. Johns // English Teaching Forum. – October-December, 1995.

177. Santos, M.G. Portfolio Assessment and the Role of Learner Reflection [Text] / M.G. Santos // English Teaching Forum. – April-June, 1997.
178. Farrel, T.S.C. Reflective language teaching. From Research to Practice [Text] / T.S.C. Farrell. – London: Continuum, 2007.
179. Cottrell, S. The Study Skills Handbook [Text] / S. Cottrell. – Palgrave: Macmillan, 2003.
180. Штульман, Э.А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам [Текст] / Э.А. Штульман. – Воронеж, 1971.
181. Образцов, П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования [Текст] / П.И. Образцов. – СПб: Питер, 2004.
182. Штульман, Э.А. Методический эксперимент в системе методов исследования [Текст] / Э.А. Штульман. – Воронеж, 1976.
183. Пидкасистый, П.И. Педагогика [Текст]: учебник для студентов высших учебных заведений / [Пидкасистый П.И. и др.]. – М.: Академия, 2010. – 512 с.
184. Суходольский, В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности [Текст] / В. Суходольский. – Л.: ЛГУ, 1976. – 120 с.
185. Богатырев, А.И. Теоретические основы педагогического моделирования: сущность и эффективность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_bogatyrev%20a.i..doc.htm
186. Радионов, В.Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование [Текст]: учебное пособие / В.Е. Родионов. – СПб, 1996.
187. Бедерханова, В.П. Педагогическое проектирование в инновационной деятельности [Текст]: учебное пособие / В.П. Бедерханова, П.Б. Бондарев. – Краснодар, 2000.
188. Cohen, L. Research Methods in Education. Seventh Edition [Text] L. Cohen, L. Manion, K. Morrison // Routledge. – New York, 2011.
189. Федотова, А. Методология и методика психолого-педагогических исследований [Текст]: учебное пособие для студентов психолого-

педагогических факультетов высших учебных заведений / А. Федотова. – Великий Новгород, 2010. – 114 с.

190. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. – Совет Европы (французская и английская версии). – М., 2001.

191. Insights from the Common European Framework [Text] / Ed. by K. Morrow. – Oxford: Oxford University Press, 2008.

192. Хмель, Н.Д. Теория и технология реализации целостного педагогического процесса [Текст]: учебное пособие / Н.Д. Хмель. – Алматы, 2002. – 90 с.

193. Новиков, Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) [Текст] / Д.А. Новиков. – М.: МЗ-Пресс, 2004.

194. Зыкова, Н.Ю. Методы математической обработки данных психолого-педагогического исследования [Текст]: учебное пособие для вузов / Н.Ю. Зыкова, О.С. Лапкина, Ю.Г. Хлоповских. – Воронеж, 2008.

195. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е.В. Сидоренко. – СПб: Речь, 2003. – 350 с.

196. Кобзарь, А.И. Прикладная математическая статистика [Текст] / А.И. Кобзарь. – М.: Физматлит, 2006. – 816 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1.

Таблица уровней сформированности компонентов межкультурно-коммуникативной компетенции

Компонент МКК	Оптимальный уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Инструмент оценивания
Лингвистическая суб-компетенция	Хороший словарный запас по представляющей интерес тематике, умение по-новому сформулировать мысль, умение перефразировать. Относительно высокий уровень контроля грамматической оформленности речи. Студент не допускает ошибки, искажающие смысл высказывания.	Словарный запас достаточен, чтобы высказаться на большинство повседневных тем. Достаточно грамотная речь в знакомых ситуациях общения. Заметно влияние родного языка, ошибки допускаются, но общий смысл высказывания ясен.	Словарный запас достаточен для участия в знакомых ситуациях повседневного общения. Достаточно грамотное употребление определенного числа стандартных конструкций, присутствие типичных ошибок, тем не менее, смысл высказывания ясен.	Словарный запас состоит из простых слов и словосочетаний для удовлетворения основных коммуникативных потребностей. Использование ограниченного количества простых заученных конструкций и моделей предложений.	Дидактические (методические) тесты – стандартизированные, тесты достижений, тесты оценки знаний и умений
Социокультурная суб-компетенция	Может общаться с носителями языка в естественной, привычной им манере, не вызывающей удивления или раздражения. Может правильно формулировать свои мысли в различных ситуациях общения, избегая грубых ошибок. Владение отличными фоновыми знаниями о	Знает о наиболее существенных различных традициях, системах ценностей и убеждений, принятых в родной стране и стране изучаемого языка, распознает языковые сигналы этих различий. Соблюдает наиболее распространенные нормы вежливости. Достаточно	Владеет наиболее распространенными выражениями и стандартными процедурами, обеспечивающими возможность достаточно эффективного межкультурного общения. Довольно ограниченный запас фоновых знаний о культуре страны изучаемого языка.	Может установить социальный контакт, используя простейшие вежливые формы приветствия, прощания, благодарности, извинения и т.д. Владение скудным запасом фоновых знаний о культуре страны изучаемого языка.	Тесты страноведческого характера, беседа, решение кейсовых заданий, анкетирование, тесты для самооценки

	<p>стране изучаемого языка, культурных особенностях ее представителей. Умение адекватно интерпретировать контекст общения.</p>	<p>адекватно воспринимает и интерпретирует проявления иной культуры.</p>			
Прагматическая суб-компетенция	<p>Умение четко и понятно выстроить высказывание, более подробно осветить отдельные моменты, иллюстрируя примерами. Умение четко и ясно передать отношения между элементами высказывания с помощью разнообразных средств связности. Умение говорить бегло и без подготовки в непринужденном общении с носителями ИЯ.</p>	<p>Умение понятно излагать свои мысли, наличие заметных пауз при формулировании высказывания, особенно при длительном неподготовленном общении. Умение понятно изложить суть вопроса. Умение логично и последовательно изложить основные пункты простого высказывания</p>	<p>Умение изложить содержание истории, описать что-либо в последовательности простых предложений, используя наиболее часто встречающиеся союзы и др. Умение строить простые высказывания, при этом часто запинаться и перефразировать высказывания для того чтобы быть понятным.</p>	<p>Умение строить отдельные, очень короткие высказывания, состоящие из заученных предложений. Умение использовать простейшие союзы для связи слов и словосочетаний.</p>	<p>Беседа, интервью. Дискуссия, эссе, сочинения и др.</p>
Когнитивная суб-компетенция	<p>Умение эффективно организовать процесс самообучения, умение работать автономно, умения адекватно и корректно</p>	<p>Способность осуществлять деятельность по инструкциям и алгоритмам преподавателя.</p>	<p>Способность осуществлять деятельность под руководством преподавателя и совместной работе с</p>	<p>Способность осуществлять деятельность только под руководством преподавателя. Отсутствие</p>	<p>Наблюдение. Беседа. Тесты для самооценки.</p>

	<p>осуществлять самоконтроль и самооценку результатов деятельности, понимание важности изучения ИЯ, толерантное отношение к представителям иной культуры, принятие ее норм и проявлений. Сформированность черт субъекта МК.</p>	<p>Достаточно осознанное отношение к процессу изучения ИЯ. Достаточно эффективная способность выступать в роли субъекта межкультурной коммуникации. Адекватная интерпретация норм и проявлений иной культуры.</p>	<p>сокурсниками. Иногда проявления иной культуры ставят в тупик, вызывая удивление. Неуверенность в важности изучения ИЯ.</p>	<p>общеучебных навыков. Неумение выступать в роли субъекта межкультурной коммуникации, так как проявления иной культуры вызывают затруднения при интерпретации, вследствие наличия негативных стереотипов или недостаточности знаний.</p>	
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

LANGUAGE PORTFOLIO

Ф.И. О. СТУДЕНТА _____

НАЗВАНИЕ ПРЕДМЕТА, КУРС _____

Ф.И.О.ПРЕПОДАВАТЕЛЯ _____

Часть 1. Language Passport (Языковой Паспорт)

Язык _____

I. Языки и вы

1. Языки в моей повседневной жизни

▪ Языки общения в моей семье и языки, на которых говорят мои ближайшие родственники _____

▪ Где я учился _____

▪ Языки, которые я изучал в школе _____

▪ Языки, которые я изучал вне школы _____

▪ Пребывание за границей _____

▪ Проекты _____

▪ Языки обучения _____

2. Мои знания о других странах и людях, которые говорят на других языках

▪ У меня есть друзья в другой стране _____

▪ Я регулярно переписываюсь с моими иностранными друзьями _____

▪ Я бываю в других странах _____

▪ Я слушаю новости из других стран _____

3. Мои знания о культуре другой страны

▪ Я могу смотреть иностранные фильмы и понимаю их _____

▪ Я слушаю иностранные песни _____

▪ Я читаю иностранные печатные издания в оригинале _____

▪ Я могу назвать 10 языков, на которых говорят в мире _____

▪ Я могу перечислить 10 выдающихся ученых (писателей, музыкантов и т.д.) страны _____

II. Ваши умения в иностранном языке

(варианты ответов: 1 – немного, 2 – достаточно хорошо, 3 – в совершенстве)

▪ Когда говорят на языке, я понимаю:

▪ приветствия, представления _____

▪ когда речь идет о возрасте, национальности _____

▪ когда спрашивают о роде занятий, о повседневной жизни _____

▪ Когда говорят на языке, я могу:

▪ выразить свое отношение к чему-либо, свое мнение _____

▪ согласиться на встречу или отказать _____

▪ Когда я читаю, я понимаю:

▪ визитки, афиши _____

- расписания, билеты, счета в отеле _____
- простые письма _____
- документы _____
- Я знаю, как вести себя в различных коммуникативных ситуациях:
 - как извиниться, поблагодарить, попросить повторить что-либо _____
 - как спросить телефон, узнать информацию по телефону, пригласить к телефону _____
 - как пригласить кого-либо / отказаться от приглашения _____
- Что касается страны, в которой говорят на изучаемом языке:
 - я могу рассказать, где находятся города и регионы _____
 - знаю об обычном распорядке и стиле жизни там _____
 - могу рассказать о тамошних праздниках _____
 - могу интерпретировать характерные национальные жесты _____

Часть 2. Language Biography (Языковая Биография)

Раздел 1. My Language Learning Aims (Мои цели в изучении иностранного языка)

(напишите о своих целях, о том, какой язык и как Вы хотели бы изучать)

1. Почему Вы изучаете этот язык? Язык нужен Вам для работы, для путешествии или для учёбы? _____

2. Что Вам нужно уметь делать на языке? _____

3. Что для Вас важнее: понимать речь на слух, писать, говорить или читать? _____

4. Необходимо ли Вам достичь какого-то определенного уровня владения языком? _____

Раздел 3. My most significant linguistic and intercultural experiences (Мой наиболее значительный языковой и межкультурный опыт)

1. Напишите о межкультурном опыте, который был для Вас значительным (повлиял на Вас) _____

2. Как этот опыт изменил Ваше отношение к языку и культуре народа изучаемого языка? _____

3. Как этот опыт повлиял на Ваш успех в изучении языка и понимании другой культуры? _____

4. Что Вам больше всего понравилось? _____

Раздел 4. My current language learning priorities (Мои текущие приоритеты в изучении языка)

ТАБЛИЦЫ ДЛЯ САМООЦЕНКИ

File 1 LEVEL 1

Перечень умений	Оценка преподавателя	Самооценка студента		Если «нет», то см.стр...
		да	нет	
Speaking				
Я могу поприветствовать людей на английском языке				4
Я знаю, как привлечь внимание незнакомого человека				4
Я могу сказать, как меня зовут, откуда я родом				4
Я могу поблагодарить человека				4
Я могу извиниться				4
Я могу попроситься на английском языке				4
Я могу переспросить				7
Я могу спросить партнера (о его имени, о том, откуда он родом)				8
Я могу назвать 8 стран и наций на английском языке				8
Я могу спросить о национальности человека				8
Я могу спросить английский эквивалент слова				10
Я могу попросить произнести слово по буквам				10
Я могу назвать предметы в аудитории				10
Я могу попросить выполнить что-либо				11
Я могу назвать номер телефона				11
Я могу назвать дни недели				13
Я могу назвать напитки				14
Я могу назвать учебные предметы				15
Я могу спросить номер телефона				15
Listening				
Я могу прослушать и записать числительные (1–199)				5
Я могу прослушать и понять просьбы, приказы				11
Я могу понять обращенные ко мне вопросы администратора отеля				7
Я могу прослушать и записать номера телефонов				11
Я могу прослушать и понять программу дня				13
Reading				
Я могу прочитать буквы английского алфавита				6
Я могу прочитать и понять программу дня				13
Writing				
Я могу написать буквы английского алфавита				6
Я могу написать свое имя (имена своих друзей)				9
Я могу написать, откуда я родом				9
Я могу написать числа от 1 до 199				12
Я могу заполнить «landing card»				14
Grammar				
Я знаю, как спрягается глагол «to be» в положительной форме с местоимениями I и you				5

Я знаю, как спрягается глагол «to be» в отрицательной форме с местоимениями I и you				5
Я знаю сокращенные формы глагола «to be»				5
Я знаю числительные от 1 до 10				5
Я знаю английский алфавит				6
Я знаю спряжение глагола «to be» с местоимениями he, she, it				9,11
Я знаю личные местоимения				9
Я знаю притяжательные местоимения				9
Я знаю разницу между his и he's				9
Я знаю, какое местоимение используется с неодушевленными существительными				11
Я знаю, как образуется повелительное наклонение				11
Я знаю, как спрягается глагол «to be» в отрицательной форме с местоимениями we, you, they				13
Я знаю, какой предлог употребляется с названиями дней недели				13
Я знаю, в каких случаях пишется заглавная буква				17
Я знаю порядок слов в вопросительном предложении				17
Phonetics				
Я знаю, как читается буква «i» в открытом слоге				5
Я могу произнести звук [m] в определенных словах				5
Я знаю, как читается буква «e» в закрытом слоге				9
Я могу произнести звук [n] в определенных словах				9
Я знаю, как читается буква «i» в закрытом слоге				11
Я знаю, какими буквами передается звук [k] на письме				11
Я знаю, как и в каких случаях произносится звук [æ]				12

File 2 LEVEL 1

Перечень умений	Оценка преподавателя	Самооценка студента		Если «нет», то см. стр...
		да	нет	
Speaking				
Я могу назвать предметы, находящиеся в сумке (кармане)				18
Я могу посчитать от 1 до 199				19
Я могу спросить о количестве предметов				19
Я могу спросить о местонахождении предметов				20,27
Я могу спросить о цене предмета				20
Я могу назвать цену предмета				22
Я могу назвать несколько иностранных языков				24
Я могу спросить о профессии				24
Я могу обменять деньги в обменном пункте				24
Я могу сказать, кем я работаю				25
Я могу узнать цену				25

Я могу купить еду				25
Я могу спросить о семейном положении (имени, возрасте, национальности, профессии) партнера				26
Я могу спросить о номере телефона, адресе партнера				26
Я могу сказать, на каких языках я говорю				26
Listening				
Я могу прослушать и записать цену				25
Writing				
Я могу заполнить анкету				26
Я могу записать цену				26
Я могу записать номер телефона, адрес				26
Grammar				
Я знаю, когда употребляются артикль a/an				18
Я знаю, как образуется множественное число существительных				19
Я знаю числительные от 30 до 199				19
Я знаю, когда употребляется артикль the				21
Я знаю, когда употребляются указательные местоимения				21
Я знаю, как спрягаются глаголы в Present Simple с I/you/we/they				22
Я знаю, в каких случаях употребляется «How many», а в каких – «How much»				28
Phonetics				
Я знаю, как читается буква «s»				19
Я знаю, как читается окончание множественного числа				19
Я знаю, как и в каких случаях произносится звук [p]				21
Я знаю, как и в каких случаях произносится звук [ʒ]				26
Я могу разделять слова на слоги				27

File 3 LEVEL 1

Перечень умений	Оценка преподавателя	Самооценка студента		Если «нет», то см. стр...
		да	нет	
Speaking				
Я могу рассказать о моем друге				33
Я могу сказать, что я (не)могу (с)делать				34
Я могу спросить партнера, что он (не)может (с)делать				34
Я могу спросить время (который час)				35
Я могу снять номер в отеле				35
Я могу зарезервировать номер в отеле				36
Listening				
Я могу прослушать и записать цену				25
Reading				
Я могу прочитать объявление и понять информацию на нем				34
Writing				
Я могу заполнить регистрационную форму в отеле				36
Я могу написать о моем городе				37

Grammar				
Я знаю, как спрягаются глаголы в Present Simple с местоимениями he, she, it				31
Я знаю, как образуется вопрос с глаголом «to be» в Present Simple				33
Я знаю, как образуется вопрос в Present Simple				33
Я умею употреблять предлоги времени				39
Phonetics				
Я умею произносить звук [^s] и знаю, в каких случаях он произносится				31
Я умею произносить звук [^k] и знаю, в каких случаях он произносится				31
Я могу произнести предложение с вопросительной интонацией				31

File 4 LEVEL 1

Перечень умений	Оценка преподавателя	Самооценка студента		Если «нет», то см. стр...
		да	нет	
Speaking				
Я могу назвать цвета				40
Я могу описать качество предмета				40
Я могу спросить партнера о том, что у него есть (чего нет)				45
Я могу рассказать о том, что у меня есть (чего нет)				45
Я могу рассказать о том, что я (не)люблю делать в свободное время				45
Я могу расспросить партнера о его свободном времени				46
Я могу поговорить с продавцом в магазине и купить что-либо				47
Listening				
Я могу прослушать и записать текущее время				48
Reading				
Я могу прочитать театральную афишу и понять информацию на ней				42
Writing				
Я могу написать о моем друге				41
Grammar				
Я знаю, как образуется притяжательный падеж имен существительных				43
Я знаю, как образуется множественное число имен существительных				43
Я знаю, как спрягается глагол «to have» в Present Simple				45
Я знаю, как используются неопределенные местоимения some, any				45
Я знаю, какая форма глагола употребляется после like, love, hate				46
Phonetics				

Я могу произнести звук [j] и знаю, в каких случаях он произносится				41
Я могу произнести звук [u:] и знаю, в каких случаях он произносится				41
Я могу произнести звук [ju:] и знаю, в каких случаях он произносится				41
Я могу произнести звук [h] и знаю, в каких случаях он произносится				45
Я могу произнести звук [g] и знаю, в каких случаях он произносится				45
Я могу произнести звук [ks] и знаю, в каких случаях он произносится				46
Я могу произнести звук [v] и знаю, в каких случаях он произносится				46
Я могу произнести звук [b] и знаю, в каких случаях он произносится				48
Я знаю, что такое Silent Letter				49

File 5 LEVEL 1

Перечень умений	Оценка преподавателя	Самооценка студента		Если «нет», то см. стр...
		да	нет	
Speaking				
Я могу рассказать о своем режиме дня				52,53,60
Я могу расспросить партнера о его режиме дня				53
Я могу рассказать, как я изучаю английский язык				55
Я могу поговорить о здоровье				54,55
Я могу заказать еду в ресторане				59
Я могу задать партнеру вопросы по тексту				61
Listening				
Я могу прослушать и записать информацию о себе (личную информацию)				51
Reading				
Я могу прочитать анкету (тест) и ответить на вопросы				54
Я могу прочитать и понять текст				56
Я могу прочитать и понять меню в ресторане				59
Я могу прочитать и понять счет в ресторане				59
Writing				
Я могу прослушать и записать вопросы				51
Я могу написать личное письмо				58
Grammar				
Я знаю, как использовать Expressions of Frequency				57
Я знаю, где используется конструкция There is/are				63
Phonetics				
Я могу произнести звук [θ] и знаю, в каких случаях он произносится				55

Я могу произнести звук [ʒ] и знаю, в каких случаях он произносится				55
Я могу произнести звук [ʃ] и знаю, в каких случаях он произносится				57
Я могу произнести звук [ɲ] и знаю, в каких случаях он произносится				61

File 6 LEVEL 1

Перечень умений	Оценка преподавателя	Самооценка студента		Если «нет», то см. стр...
		да	нет	
Speaking				
Я могу выразить свое отношение к чему-либо				64
Я могу спросить мнение партнера по отношению к чему-либо				64
Я могу спросить (назвать) места расположения предметов в квартире				65
Я могу рассказать, где я был вчера				66,67
Я могу описать комнату, квартиру				68
Я могу расспросить турагента о поездке				69
Reading				
Я могу прочитать и понять заметку в газете				66
Writing				
Я могу описать квартиру				65
Я могу написать объявление о продаже квартиры, дома				70,12 0,123
Я могу заполнить анкету о продаже дома				123
Grammar				
Я знаю объектные местоимения				67
Я знаю, как образуется прошедшее время глагола «to be»				67
Phonetics				
Я могу произнести Silent [r'] и знаю, в каких случаях он произносится				67
Я могу произнести звук [f] и знаю, в каких случаях он произносится				70

File 7 LEVEL 1

Перечень умений	Оценка преподавателя	Самооценка студента		Если «нет», то см. стр.
		да	нет	
Speaking				
Я могу рассказать о своем вчерашнем дне				77

Я могу расспросить партнера о его вчерашнем дне				79
Я могу рассказать, когда я родился				79
Я могу называть даты				79
Я могу сказать, где находится объект в городе				84
Я могу расспросить о местонахождении объекта в городе				84
Я могу спросить, как добраться до...				84
Я могу попросить кого-либо помочь добраться до (подсказать дорогу)...				84
Я могу рассказать, когда я в последний раз делал что-либо				86
Я могу рассказать, что я люблю делать во время отпуска				86
Я могу рассказать о своем отпуске				87
Я могу расспросить партнера о его отпуске				87
Listening				
Я могу прослушать и записать даты				79
Я могу прослушать информацию о понять местонахождение объектов в городе				84
Reading				
Я могу прочитать и понять заметку в газете				80
Я могу прочитать и понять объявление о продаже/аренде домов				70
Writing				
Я знаю три способа написания даты				78
Grammar				
Я знаю, как образуется прошедшее время правильных глаголов				77
Я знаю, как образуется прошедшее время неправильных глаголов				77
Phonetics				
Я могу произнести звук [^] и знаю, в каких случаях он произносится				79
Я знаю, как образуется окончание -ed				81

File 8 LEVEL 1

Перечень умений	Оценка преподавателя	Самооценка студента		Если «нет», то см.стр...
		да	нет	
Speaking				
Я могу расспросить партнера о том, что он делает сейчас				90
Я могу сказать, что я делаю сейчас				90
Я могу сказать, что надето на мне (моем друге)				92
Я могу назвать 18 предметов одежды				92
Я могу поговорить о моде, об одежде				93
Я могу рассказать о своих планах на завтра				95
Я могу расспросить партнера о его планах				95
Я могу оставить сообщение на автоответчике				97
Я могу ответить на телефонный звонок				97
Я могу позвать друга к телефону				97

Я знаю, как расположить действия по порядку				96
Grammar				
Я знаю, как образуется Present Continuous				91
Я знаю, как образуется Present Participle				91
Я знаю разницу в случаях употребления Present Continuous и Present Simple				93
Я знаю, как образуется planned Future Tense				100
Phonetics				
Я могу произнести звук [p] и знаю, в каких случаях он произносится				93
Я могу произнести звук [l] и знаю, в каких случаях он произносится				93

File 9 LEVEL 1

Перечень умений	Оценка преподавателя	Самооценка студента		Если «нет», то см. стр...
		да	нет	
Speaking				
Я могу сравнить два предмета (места и т.д.)				103
Я могу выразить согласие/несогласие				103, 105
Я могу поговорить с продавцом в отделе готовой одежды				110
Listening				
Я могу прослушать и понять прогнозы на будущее				105
Reading				
Я могу прочитать и понять вопросы в тесте (анкете)				102
Я могу прочитать и понять лист для покупок				108
Writing				
Я могу составить (написать) лист для покупок				109
Grammar				
Я знаю, как образуется сравнительная степень прилагательных				103
Я знаю, как образуются наречия				107
Я умею различать части речи				111
Я знаю, как образуется Past Participle				117
Я знаю, как образуется Present Perfect				116
Я знаю разницу между Past Simple и Present Perfect				116
Phonetics				
Я могу прочитать слово в транскрипции				111

File 3 LEVEL 2

Перечень умений	Оценка преподавателя	Самооценка студента		Если «нет», то см. стр....
		да	нет	
<i>Speaking</i>				
Я могу назвать даты				40
Я могу оставить сообщение на автоответчике				40
Я могу рассказать о своих планах				41, 47,50
Я могу расспросить партнера о его планах				41
Я могу высказать предположение по какому-либо вопросу				38
Я могу спросить, кому принадлежит предмет				39
Я могу куда-либо пригласить партнера				41
Я могу вежливо принять приглашение				41
Я могу вежливо отказаться от приглашения				41
Я могу спросить, как долго будет длиться поездка				42
Я могу рассказать о том, как долго будет длиться поездка				42
Я могу рассказать о поездке				43
Я могу рассказать о том, что я делал в определенный момент в прошлом				44
Я могу зарезервировать комнату в отеле				46
Я могу попросить служащих отеля устранить какую-либо проблему				46
<i>Listening</i>				
Я могу прослушать и понять сообщение на автоответчике				40
Я могу прослушать сообщения и заполнить форму				40
Я могу понять вопросы администратора отеля				46
<i>Reading</i>				
Я могу понять информацию на открытке				40
Я могу прочитать текст и отметить на карте маршрут				42
Я могу прочитать и понять несложные художественные тексты				
<i>Writing</i>				
Я могу записать даты				40
Я могу сделать запись в ежедневнике				41
Я могу подписать открытку				40
<i>Grammar</i>				
Я знаю притяжательные местоимения				51
Я знаю, как образуется Present Continuous				51
Я знаю, как образуется Past Continuous				51
Я знаю предлоги движения				51
Я знаю разницу между Past Continuous и Past simple				51
<i>Phonetics</i>				
Я знаю, что такое Silent letter				50
Я знаю, в каких случаях вспомогательные глаголы was/were ударные/неударные				45

File 4 LEVEL 2

Перечень умений	Оценка преподавателя	Самооценка студента		Если «нет», то см. стр...
		да	нет	
Speaking				
Я могу описать фотографии с видами городов				52
Я могу пересказать текст				52
Я могу сравнить два предмета (места и т.д.)				53
Я могу сравнить жизнь в моем (родном) городе с жизнью в другом городе				53
Я могу составить рассказ по картинкам				55
Я могу расспросить партнера о том, что он недавно делал				57
Я могу поговорить о выдающихся людях (интересных местах, вещах)				59
Я могу заказать еду в ресторане				60
Я могу пожаловаться официанту на качество еды, обслуживания				60
Я могу привести дефиницию слова(истолковать его), если забываю его английский эквивалент				61
Я могу высказать предположение				62
Я могу пообещать сделать что-либо				62
Writing				
Я могу составить рассказ по картинке				55
Я могу написать рекламу моего города				59
Reading				
Я могу прочитать и понять текст с описанием городов				52
Я могу прочитать и понять рекламу				54
Я могу установить правильный порядок предложений в тексте				57
Я могу прочитать и понять рекламные слоганы				58
Я могу понять информацию, содержащуюся в рекламе				59
Я могу прочитать меню в ресторане и выбрать блюдо				60
Я могу прочитать и понять вопросы викторины				62
Listening				
Я могу прослушать диалог и выделить главную мысль				60
Я могу прослушать текст и заполнить карточку				53
Я могу прослушать текст и ответить на вопросы				55
Я могу прослушать диалог и понять его				56
Я могу установить соответствие между прослушанным и написанным				57
Я могу прослушать ряд слов и выделить слово с отличным гласным звуком				57
Я могу понять вопросы викторины				59
Я могу прослушать и записать предложение				59
Grammar				
Я знаю, как образуется сравнительная степень прилагательных и наречий				53

Я знаю, как образуется First Conditional				54
Я могу подобрать окончание предложения с «if»				54
Я знаю разницу между somebody, anybody и nobody				56
Я знаю, как образуется превосходная степень прилагательных				58
Phonetics				
Я могу правильно произнести звук [i]				55
Я знаю, когда «the» произносится как [i], а когда – как [i:]				58
Я знаю, как произносится суффикс -est (в прилагательных превосходной степени)				58

File 5 LEVEL 2

Перечень умений	Оценка преподавателя	Самооценка студента		Если «нет», то см. стр. ...
		да	нет	
Speaking				
Я могу поговорить с партнером о вещах (предметах), которые важны для меня				67
Я могу поговорить с партнером о возрасте				68
Я могу рассказать о том, что я хочу сделать сейчас или в будущем				69,7 7
Я могу рассказать о том, что мне обычно нравится делать				69
Я могу рассказать о своих былых обязанностях				71
Я могу рассказать историю, последовательно расположив факты (действия)				70,7 1
Я могу спросить прохожего, как добраться куда-либо				73
Я могу рассказать о том, как добраться куда-либо				73
Я могу рассказать партнеру о важных событиях в своей жизни				75
Я могу спросить партнера о важных событиях в его жизни				75
Listening				
Я умею слушать текст с целью нахождения конкретной информации				67
Я могу, прослушав текст, отметить маршрут на карте				73
Я могу прослушать текст и определить месторасположение объекта на карте				73
Reading				
Я умею читать текст с целью нахождения конкретной информации				66
Я могу прочитать биографию и понять ее				74
Grammar				
Я знаю разницу между употреблением «for» и «since» в Present Perfect				66
Я знаю глаголы, после которых следует употреблять инфинитив				69
Я знаю глаголы, после которых следует употреблять герундий (V-ing)				69
Я знаю, когда в сложном предложении нужно употреблять				71

«so», а когда «because»				
Я знаю, как выразить причину и следствие в предложении				71
Я знаю, какой глагол следует употреблять, если вопросительное слово –подлежащее (или не подлежащее)				72
Phonetics				
Я различаю на слух и умею произносить звуки [i] и [i:]				67
Я знаю, как произносится буквосочетание «ea» в разных словах				76

File 6 LEVEL 2

Перечень умений	Оценка преподавателя	Самооценка студента		Если «нет», то см.стр...
		да	нет	
Speaking				
Я могу поговорить с партнером о домашних делах				78
Я могу поговорить с партнером о покупках				79
Я могу описать внешность человека				80
Я могу описать человека				81
Я могу назвать продукты питания				82, 137
Я могу назвать исчисляемые существительные				82
Я знаю, с названиями каких видов спорта следует использовать глаголы go,do,play				87
Я могу назвать неисчисляемые существительные				82
Я могу поговорить с партнером об охране окружающей среды				83
Я могу рассказать об экологических проблемах в городе				84, 85
Я могу рассказать о моем родном городе				85
Я могу купить что-либо в продуктовом магазине				86
Я могу вернуть некачественные вещи в магазин				86
Я могу назвать 15 видов спорта				87
Я могу поговорить с партнерами о спорте				87
Я могу поговорить с партнером о телевизионных спортивных программах				87
Listening				
Я могу прослушать и понять радиопрограмму				83
Я могу прослушать и понять описание какого-либо места				85
Я могу понять вопросы продавца в магазине одежды				86
Я могу понять вопросы продавца в продуктовом магазине				86
Я могу прослушать и понять радиопрограмму о спортсменах				87
Writing				
Я могу прослушать диалог и записать его				86
Reading				
Я могу подобрать синонимы из прочитанного текста к				85

словам, данным преподавателем				
Я могу прочитать и понять текст по теме «Экология в городе»				84
Grammar				
Я знаю какую форму глагола следует употреблять после глагола, обозначающего чувства				79
Я знаю, какую форму глагола следует употреблять, если в предложении он является подлежащим				79
Я знаю, какую форму глагола следует употреблять после предлогов				79
Я знаю разницу между «looks» и «looks like»				80
Я знаю разницу между «is like» и «looks like»				81
Я знаю, когда следует употреблять «a lotof», а когда – «much»				83
Я знаю, когда следует употреблять «a little», а когда – «a few»				83
Я знаю разницу между «a lot» и «alotof»				83
Я знаю, какую форму глагола следует употреблять с исчисляемыми существительными				84
Я знаю, какую форму глагола следует употреблять с неисчисляемыми существительными				
Я знаю, в каких случаях следует употреблять «too», «too much/manу», «enough»				85
Я знаю разницу между «one» и «ones»				86
Я знаю, с названиями каких видов спорта следует использовать глаголы go, do, play				87
Я знаю разницу между «do», «make» и «get»				140
Phonetics				
Я могу бегло произносить слова в речи				82

File 7 LEVEL 2

Перечень умений	Оценка преподавателя	Самооценка студента		Если «нет», то см. стр...
		да	нет	
Speaking				
Я могу рассказать о делах, которые я уже выполнил				90
Я могу спросить партнера о делах, которые он выполнил/не выполнил				90
Я знаю, как сказать о том, что недавно произошло				91
Я могу рассказать о причине совершения действия				92
Я могу сказать партнеру что-либо сделать				95
Я могу зарезервировать авиабилет по телефону из отеля				98
Я могу принять сообщение на автоответчике				98
Я могу принять сообщение по телефону				98
Я могу по телефону попросить человека передать сообщение другу				98
Listening				
Я могу прослушать диалог/телефонный разговор и понять просьбы выполнить что-либо				91

Я могу прослушать интервью и ответить на вопросы				92
Я могу прослушать диалог и понять проблему				95
На основе прослушанного текста я могу расположить явления/факты по порядку				96
Я могу прослушать и понять сообщение на автоответчике				98
Reading				
Я могу прочитать текст и заполнить пропуски				93
Я могу прочитать текст и рассказать о нем партнеру				96,9 7
Я могу прочитать и понять инструкцию (правила) о телефонных звонках в отеле				98
Я могу прочитать отрывки статьи и расположить их по порядку				99
Grammar				
Я знаю, в каких предложениях использовать «already», а в каких – «yet»				90
Я знаю 2 способа ответа на вопрос «Why?»				92
Я знаю, когда следует употреблять предлоги «to» и «for» в предложениях, обозначающих причину				93
Я знаю разницу между «boring» и «bored»				95
Я знаю, какие глаголы следует использовать в советах				95
Я знаю, какие глаголы называются фразовыми				96
Я знаю фразовые глаголы				96
Я знаю место фразового глагола в предложении				97
Я знаю, как образовать существительные от глаголов				100
Phonetics				
Я знаю, в каких случаях «j» читается как [j], а в каких – как [dʒ]				91
Я знаю, куда падает ударение в словах, оканчивающихся на -sion и -tion				92

File 8 LEVEL 2

Перечень умений	Оценка преподавателя	Самооценка студента		Если «нет», то см. стр...
		да	нет	
Speaking				102
Я могу назвать жанры кино				102
Я могу переспросить				103
Я могу выразить свое положительное или отрицательное отношение к просмотренному фильму				103
Я могу согласиться/не согласиться с репликой партнера				103, 105
Я могу предложить помощь				104
Я могу пообещать сделать что-либо				104
Я могу сказать о незапланированном действии				104
Я могу предположить, предсказать какие-то факты				105

Я могу расспросить партнера о его будущем				105
Я могу рассказать о каком-либо здании				109
Я могу назвать болезни				110
Я могу назначить встречу у врача (вызвать врача) по телефону				110, 133
Я могу описать врачу симптомы болезни				110, 131, 133
Reading				102
Я могу прочитать и понять киноафишу				105
Я могу прочитать текст, вставив по смыслу глаголы				109
Listening				
Я могу прослушать объяснения гида и понять их				
Я могу понять вопросы врача				110
Я могу понять рекомендации врача				131/ 133
Я могу прослушать диалоги и соотнести их с картинками				111
Grammar				
Я знаю, что такое «Echo questions»				102
Я знаю, как образуется Present Passive				107
Я знаю, где и как употреблять Present Passive				107
Я знаю значение суффикса -holic				107
Я знаю, как образуется Past Passive				109
Я знаю разницу между Active voice и Passive voice				111

File 9 LEVEL 2

Перечень умений	Оценка преподавателя	Самооценка студента		Если «нет», то см. стр. ...
		да	нет	
Я могу прочитать небольшой рассказ и понять его				115
Я могу обсудить содержание прочитанного с партнером				114
Я могу составить вопросы к прочитанному				116
Я могу прочитать вопросы анкеты и ответить на них				116
Я могу задать партнеру личные вопросы				116
Я могу рассказать партнеру о своих мечтах				119
Я знаю, как образуется и где употребляется Second Condition				119

File 2 LEVEL 3

Перечень умений	Оценка преподавателя	Самооценка студента		Если «нет», то см. стр. ...
		да	нет	

Speaking				
Я могу назвать внутренние органы по-английски				131
Я могу поговорить с партнером о болезнях				131
Я могу расспросить партнера о его повседневной жизни				25
Я могу расспросить партнера о том, что он делает в данный момент				25
Я могу расспросить партнера о том, что он будет делать в будущем				25
Я могу рассказать о своей повседневной жизни				25
Я могу назвать 10 (и более) названий овощей				26,1 32
Я могу назвать 4 способа приготовления пищи				26
Я знаю, как сказать о наличии вещества в недостаточном количестве				27
Я знаю, как сказать о наличии вещества в малом количестве				27
Я знаю, как сказать о наличии вещества в избыточном количестве				27
Я могу рассказать о своей диете				27,2 8
Я могу рассказывать, о чем-либо (например, о диете) в течение 1 минуты				29
Я могу, прослушав рассказ партнера, выразить свое отношение				29
Я могу перечислить 18 слов, связанных со сном				30
Я могу расспросить партнера о его сне				31,3 1
Я могу проверить правильность информации (переспросив)				34
Я могу вежливо ответить на «tag question»				34
Я знаю разницу между употреблением «sorry» и «excuse me»				35
Я могу извиниться				35
Listening				
Я могу прослушать текст и выписать ключевые слова				31
Я могу прослушать текст и заполнить пропуски				32
На основе рассказа я могу составить диаграмму				25
Reading				
Я могу прочитать статью, связанную с рутинной, и понять ее				22
Я могу прочитать и понять статью о диетах				28
Я могу прочитать статью в журнале и понять ее				32
Я могу догадаться о значении некоторых слов из контекста				32
Я могу заполнить пропуски в тексте, вставив в них слова по смыслу				33
Я могу прочитать объявление с официальными извинениями и понять его				35
Writing				
Я могу написать о своей диете (о том, что я ем)				29
Я могу написать письмо другу и извиниться за что-либо				35,1

				43
Grammar				
Я знаю разницу между Present Continuous и Present Indefinite				24
Я знаю, когда употребляется Present Continuous				24
Я знаю, когда употребляется Present Indefinite				24
Я знаю, какие глаголы не употребляются в Present Continuous				24
Я знаю место наречий времени в предложении				24
Я могу составить вопросы, используя Present Continuous				25
Я знаю, какие наречия меры следует употреблять с исчисляемыми существительными				27
Я знаю, когда и где в предложении следует употреблять «a lot», «a lot of»				27
Я знаю, в каких случаях следует употреблять герундий(gerund)				31
Я знаю, в каких случаях следует употреблять инфинитив				31
Я знаю глаголы, после которых следует употреблять инфинитив				31
Я знаю глаголы, после которых следует употреблять герундий				31
Phonetics				
Я знаю, в каких случаях следует произносить звук [i]				23
Я знаю, в каких случаях следует произносить звук [ai]				23
Я знаю, как произносится буква «i» между согласными				23
Я знаю, как произносится буква «i» в открытом слоге				23
Я знаю, как произносится буквосочетание «igh» между согласными				23

File 4 LEVEL 3

Перечень умений	Оценка	Самооценка студента		Если «нет», то см. стр...
		да	нет	
Speaking				
Я могу поговорить с партнером о работе				50, 134
Я могу назвать несколько профессий				50, 134
Я могу поговорить о будущих действиях				51
Я могу расспросить партнера о его планах				51, 52
Я могу предложить помощь				52
Я могу высказать предположение о том, что может произойти в будущем				52, 53, 122,

				126
Я могу перечислить 30 слов, связанных с деньгами				58, 135
Я могу описать фотографию				61
Я знаю названия магазинов и знаю, что в них можно купить				62
Я могу описать предмет (не зная его английского названия), который нужен мне в магазине				62, 123, 127
Я могу купить что-либо в магазине				63
Listening				
Я могу прослушать предложение и определить, реальна ли описываемая в нем ситуация				59
Я могу прослушать текст и понять его				61
Я могу прослушать текст и заполнить пропуски				61
Я могу расслышать и записать цену товара				63
Reading				
Я могу прочитать текст, вставив по смыслу пропущенные слова				53
Я могу прочитать и понять объявления о найме на работу				57
Я могу прочитать вопросы анкеты и ответить на них				58
Я могу прочитать текст и высказать свое отношение к прочитанному				60
Я знаю о режиме работы магазинов в Великобритании				63
Я могу прочитать и понять объявления в магазине				61
Writing				
Я могу написать официальное письмо (заявление) о приеме на работу				57, 144
Grammar				
Я знаю разницу между «will» и «going to»				51
Я могу рассказать о запланированном будущем действии				51
Я могу рассказать о незапланированном будущем действии				51
Я знаю разницу между «might» и «may»				53
Я знаю, какое время глагола следует употреблять в придаточных предложениях с if, as soon as, when, unless				56
Я знаю, что такое First Conditional				56
Я знаю разницу между First Conditional и Second Conditional				59
Phonetics				
Я знаю, в каких случаях следует произносить звук [ʊ]				50
Я знаю, в каких случаях следует произносить звук [ɪ]				50

Тест- опросник

«Мой уровень межкультурной компетенции»

Оцените сформированность у себя следующих умений:

№	Умение	оценка					
		0	1	2	3	4	5
1	Я понимаю различия между языками и культурами						
2	Я понимаю, что мои предпочтения и привычки культурно обусловлены						
3	Я понимаю, как меня воспринимают представители других культур						
4	Я понимаю отношение ко мне иностранцев, отражающее их культурные ценности						
5	Я понимаю что мои ценности влияют на мой подход к проблемам и их решениям						
6	Я демонстрирую готовность взаимодействовать с представителями других культур (не избегаю их)						
7	Я демонстрирую готовность учиться новому у представителей других культур						
8	При общении с иностранцами я веду себя так, как считается «уместным» в их культуре						
9	Я демонстрирую готовность адаптировать свое поведение при общении с различными представителями других культур и в различных ситуациях						
10	Я демонстрирую готовность проявлять интерес к различным аспектам чужой культуры						
11	Я проявляю гибкость при общении с представителями других культур						
12	Я стараюсь не обидеть иностранцев своим поведением, манерой одеваться и т.д.						
13	Я способен сравнить свою культуру с иностранной						
14	Я стараюсь изучать иностранный язык и культуру						
15	Я использую различные стратегии для изучения иностранного языка и культуры						
16	Я эффективно взаимодействую с представителями различных культур,						

	учитывая их возраст, пол, социальный статус						
17	Я слежу за своим поведением и за тем, как оно влияет на мою учебу, на общение с представителями другой культуры						
18	Я знаю основные нормы и табу иностранной культуры						
19	Я могу описать и объяснить поведение, свойственное представителям другой культуры						
20	Я знаю общую историю и некоторые геополитические факторы, которые сформировали мою культуру и иностранную						

Language test

Part I

Use the correct form of the words in brackets or add the missing elements. When you have finished, compare your answers with the answer key. You get 2 points for each correct answer.

- 1 I went into the room to see what the girls (do) there.
- 2 We don't get on well. He never (listen) to me.
- 3 The conference begins _____ 15 October.
- 4 We will go to the mountains when it (get) warmer.
- 5 She (not come) back from Australia yet.
- 6 Don't shout! Your brother (sleep).
- 7 Would you mind (turn off) the radio? It's difficult to concentrate.
- 8 If I were you I (stay) at home. The streets are dangerous at night.
- 9 This work is (bad) than what you did last week.
- 10 The castle (build) in XV century.
- 11 He speaks English well. So _____ his wife.
- 12 The play (finish) by the time we got to the theatre.
- 13 He didn't know how to get there so he stopped (ask) the way.
- 14 "Where is he?" She wondered _____.
- 15 I can rely on my friend. We always help _____.
- 16 This time next week we (sunbathe) on the beach.
- 17 "When (he start) working here?" "In 2009."
- 18 George said he (visit) us soon.
- 19 This is the house _____ he was born.
- 20 She is _____ good at mathematics as her brother.
- 21 "How about (go) to the cinema?" "Sounds great."
- 22 That's (boring) book I've ever read.
- 23 Neither Susan _____ Peter phoned us. We were really worried.
- 24 This is a story of three (woman): Brenda, Mandy and Allie.
- 25 I wish I (speak) Chinese. It would be much easier to find an interesting job!

Part II

Choose the option which best completes each of the following sentences. When you have finished, compare your answers with the answer key. You get 2 points for each correct answer.

- 1 "Pass the sugar, will you?" „ _____ ."
- a) Please. b) Here you are. c) Help yourself to it.
- 2 The weather wasn't _____ to go for a walk so they decided to stay at home.
- a) too good b) good enough c) so good
- 3 She's never met _____ friendly people before.
- a) such b) that c) so

- 4 Mr Brown _____ forty cigarettes a day.
a) used to smoke b) used to smoking c) uses to smoke
- 5 We are _____ into our new flat next month. a) arriving b) entering
c) moving
- 6 John _____ every day after school.
a) gets riding b) goes on a bike c) goes cycling
- 7 I'm sure the book _____ into Polish soon
a) will be translated b) will translate c) was translated
- 8 They've had this house _____ twenty years.
a) from b) for c) since
- 9 Let me _____ what happened.
a) to explain b) that I explain c) explain
- 10 We were all very _____ when we saw her new boyfriend.
a) surprised b) surprising c) surprise
- 11 Don't give the waiter a _____. The service was very slow.
a) bill b) money c) tip
- 12 Look at _____ ! Why are they so dirty?
a) themselves b) them c) their
- 13 Could you buy _____ bread on the way home?
a) a b) any c) some
- 14 Who _____ to do that?
a) wants b) does want c) want
- 16 She won the world championship _____ she was just
a) despite b) although c) in spite
- 16 "Are you going abroad this summer?" "I _____ go to Spain, I'm
not sure yet."
a) may b) can c) should
- 17 She is really _____ on ballet.
a) keen b) fond c) interested
- 18 You _____ write the report today. The deadline is May 26th .
a) mustn't b) haven't to c) don't have to
- 19 This is not my car. It's my _____ ; they bought it last week
a) parents' b) parents c) parent's
- 20 "This suitcase is very heavy." " _____ you."
a) I'm going to help b) I'm helping c) I will help
- 21 She went to a job _____ last week but she didn't get the job.
a) search b) interview c) talk
- 22 I've lent him some money. He must _____ by next Saturday.
a) pay back it b) pay it back c) pay it back me
- 23 Don't buy this dress. It doesn't _____ you. It's too small.
a) fit b) go with c) suit
- 24 I didn't know you wanted _____ Robert to your party.
a) that I invite b) me to invite c) that I invited

25 Can you play the music _____ ? Our neighbours are going to call the police!

a) quieter b) quietlier c) more quietly

(English Test Answer key

Part I 1 were doing 14 where he was 2 listens 15 each other 3 on 16 will be sunbathing 4 gets 17 did he start 5 hasn't come 18 would visit 6 is sleeping 19 where 7 turning off 20 as 8 would stay 21 going 9 worse 22 the most boring 10 was built 23 nor 11 does 24 women 12 had finished 25 spoke 13 to ask

Part II 1 b 2b 3a 4a 5c 6c 7a 8b 9c 10a 11c 12b 13c 14a 15b 16a 17a 18c 19a 20c 21b 22b 23a 24b 25c)

АНКЕТА 1. «Оценка или самооценка?»

1. Соответствуют ли результаты Вашей учебы Вашим действительным возможностям?

2. Что мешает Вам при изучении английского языка в университете?

3. Соответствуют ли оценки, которые Вы получаете по английскому языку, действительному уровню Ваших знаний?

4. Сопоставляете ли Вы оценки, которые Вы получаете, с самооценкой (с собственным мнением о своих знаниях и заслуживаемой оценке)? Если да, то к каким выводам Вы приходите по результатам такого сопоставления? Вы...

- ✓ соглашаетесь с преподавательской оценкой;
- ✓ возражаете, отстаивая собственное мнение;
- ✓ не придаете преподавательским оценкам значения.

5. В каких случаях оценки доставляют Вам большее удовлетворение?

- ✓ Когда Вас переоценивают;
- ✓ когда Вас недооценивают;
- ✓ когда Вас оценивают правильно.

6. У кого, по Вашему мнению, имеется более верное представление о Ваших возможностях и результатах Вашей учебы:

- ✓ у преподавателя;
- ✓ у сокурсников;
- ✓ у Вас.

7. Что для Вас важнее: то, как Вы сами себя оцениваете, или то, как Вас оценивают другие?

Спасибо!

АНКЕТА 2. «Готовность работать самостоятельно»

1.Согласны ли Вы с тем, что для эффективного выполнения самостоятельной работы необходимо овладеть специальными умениями?

2. Чувствуете ли Вы готовность и потребность выполнять самостоятельную работу?

3.Умеете ли Вы правильно поставить цель и задачи для самостоятельной работы?

4.Умеете ли Вы самостоятельно работать?

5.Умеете ли Вы осуществлять самоконтроль и самооценку?

Спасибо!

Таблица 12. - Данные расчетов по по t-критерию Стьюдента

кол-во участников эксперимента	Предэкспериментальный срез, $t_{до}$	Постэкспериментальный срез $t_{после}$	Отклонения ($t_{до} - t_{после}$)	Квадраты отклонений ($t_{до} - t_{после}$) ²
1	73	81	-8	64
2	72	88	-16	256
3	65	78	-13	169
4	90	95	-5	25
5	85	90	-5	25
6	83	92	-9	81
7	60	78	-18	324
8	55	75	-20	400
9	57	70	-13	169
10	62	82	-20	400
11	60	78	-18	324
12	70	84	-14	196
13	75	88	-13	169
14	77	85	-8	64
15	70	80	-10	100
16	85	80	5	25
17	82	88	-6	36
18	64	77	-13	169
19	69	70	-1	1
20	73	95	-22	484
21	88	85	3	9
22	90	82	8	64
23	67	76	-9	81
24	86	77	9	81
25	73	83	-10	100
26	72	87	-15	225
27	70	83	-13	169
28	67	82	-15	225
29	90	97	-7	49
30	90	95	-5	25
31	83	90	-7	49
32	62	79	-17	289

33	60	78	-18	324
34	55	70	-15	225
35	65	75	-10	100
36	68	78	-10	100
37	70	81	-11	121
38	78	87	-9	81
39	75	88	-13	169
40	80	92	-12	144
41	66	80	-14	196
42	77	92	-15	225
43	69	81	-12	144
44	73	85	-12	144
45	75	70	5	25
46	71	90	-19	361
47	77	88	-11	121
48	64	88	-24	576
49	71	74	-3	9
50	80	76	4	16
51	72	80	-8	64
52	70	92	-22	484
53	67	81	-14	196
54	90	85	5	25
55	90	70	20	400
56	83	90	-7	49
57	62	88	-26	676
58	60	88	-28	784
59	55	80	-25	625
60	65	80	-15	225
61	68	92	-24	576
62	70	81	-11	121
63	78	85	-7	49
64	75	70	5	25
65	80	90	-10	100
66	82	88	-6	36
67	78	88	-10	100
68	69	75	-6	36
69	73	72	1	1

70	90	85	5	25
71	58	83	-25	625
72	82	65	17	289
73	86	85	1	1
74	78	90	-12	144
75	89	81	8	64
76	78	88	-10	100
77	72	81	-9	81
78	73	85	-12	144
79	65	75	-10	100
80	88	63	25	625
81	85	95	-10	100
82	83	85	-2	4
83	62	82	-20	400
84	54	70	-16	256
85	59	80	-21	441
86	63	80	-17	289
87	60	85	-25	625
88	70	75	-5	25
89	76	78	-2	4
90	77	95	-18	324
91	71	85	-14	196
92	85	82	3	9
93	82	70	12	144
94	66	75	-9	81
95	69	80	-11	121
96	73	83	-10	100
97	87	70	17	289
98	78	90	-12	144
99	67	82	-15	225
100	82	87	-5	25
101	71	83	-12	144
102	76	82	-6	36
Суммы:	7481	8393	-912	18680