

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им.
В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет иностранных языков

Выпускающая кафедра: кафедра английского языка

Шакирова Гульнара Каримовна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

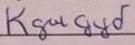
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОНТЕКСТНОГО
ПОДХОДА

Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование
Магистерская программа «Теория и практика профессиональной коммуникации в
иноязычной образовательной среде»

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ
Заведующий кафедрой английского языка
к.филол. наук, доцент Лефлер Н.О.

« 4 » 05 2023 г. 

Руководитель магистерской программы
д-р.филол. наук, профессор Казыдуб Н.Н.

« 4. » 05 2023 г. 

Научный Руководитель

к.филол.наук, доцент Лефлер Н.О.

« 4 » 05 2023 г. 

Обучающийся Шакирова Г.К.

« 3 » 05 2023 г. 

Оценка отлично

Красноярск 2023

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава 1 Теоретические основы исследования использования контекстного подхода в совершенствовании коммуникативной компетенции будущих педагогов	
1.1 Сущность контекстного подхода при обучении будущих педагогов	9
1.2 Виды, принципы, формы и методы контекстного обучения.....	21
1.3 Сущность и определение коммуникативной компетенции.....	27
1.4 Опыт отечественных и зарубежных исследователей	34
Выводы по первой главе	41
Глава 2 Программа совершенствования коммуникативной компетенции на основе контекстного подхода	43
2.1 Анализ рабочих программ 1 курса факультета иностранных языков на предмет использования контекстного подход.....	43
2.2 Педагогический эксперимент, состоящих из 3 этапов направленных на совершенствование коммуникативной компетенции на основе контекстного подхода.....	51
2.3 Методические рекомендации по совершенствованию коммуникативной компетенции будущих педагогов на основе контекстного подхода.....	77
Выводы по второй главе.....	79
Заключение.....	81
Список литературы.....	84
Приложения.....	91

Введение

В современной системе образования происходят значительные изменения, меняется ученик, меняется учитель. Теперь учитель должен применять инновационные методы в своей работе, быть творчески ищущей личностью. Педагогика нового поколения характеризуется переходом к таким моделям обучения, которые ставят обучающегося в активную позицию. Образовательный процесс строится как поисковая, исследовательская деятельность, в ходе которой происходит обмен мнениями, разворачиваются дискуссии, решаются конкретные ситуации.

Одной из инновационных технологий в профессиональном образовании является технология контекстного обучения.

Контекстное обучение — это такое обучение, при котором предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов последовательно моделируется на языке науки и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения (традиционных и новых).

Технология контекстного обучения позволяет проектировать и реализовывать в различных активных методах обучения конкретные ситуации, касающиеся будущей работы в организациях. Групповая форма работы как один из методов технологии контекстного обучения создает наиболее благоприятные условия для включения каждого студента в активную деятельность при анализе и решении профессиональных проблем.

Освоение профессии осуществляется в контекстном обучении как процесс динамического движения деятельности студента от учебной деятельности академического типа через учебно-профессиональную деятельность к собственно профессиональной деятельности.

Актуальность исследования.

Понятие «компетенция» представляет собой сложный синтез приобретенных в процессе обучения теоретических знаний и личностных качеств, которые включают в себя стремление совершенствовать полученные

знания и способность творчески применять их для решения практических задач в будущей профессиональной деятельности.

Формирование компетенций, обладающих такими характеристиками, как системность, предметность, практико-ориентированность, не может осуществляться традиционным путем, предполагающим передачу образцов знаний, умений и навыков. Так как успешное становление компетенций, прежде всего профессиональных, происходит при выполнении практических действий. В связи с этим следует обратиться к контекстному подходу, который позволяет реализовать на практике вышеизложенные концептуальные положения и может стать психолого-педагогической и научно-методической основой решения многих проблем, связанных с реализацией компетентностного подхода.

С учетом актуальности исследования был сделан выбор **темы исследования:** «Совершенствование коммуникативной компетенции будущих педагогов с использованием контекстного подхода».

Объект исследования: совершенствование коммуникативной компетенции в педагогическом университете в рамках педагогического процесса на уровне бакалавриата.

В качестве **предмета исследования** выступает использование контекстного подхода для совершенствования коммуникативной компетенции

Цель работы: обоснование эффективности контекстного подхода в совершенствовании коммуникативной компетенции будущего педагога в условиях реального образовательного процесса.

В соответствии с проблемой, объектом, предметом и целью поставлены следующие **задачи:**

1. изучить теоретическую и методическую литературу по теме контекстного подхода;
2. рассмотреть применение контекстного подхода в совершенствовании коммуникативной компетенции на уровне бакалавриата;

3. разработать задания с целью создания программы по совершенствованию коммуникативной компетенции посредством контекстного подхода;

4. провести педагогический эксперимент с целью обоснования эффективности использования контекстного подхода для совершенствования коммуникативной компетенции.

Теоретическую основу исследования составили работы ведущих ученых по проблемам:

- теории контекстного обучения (А.А.Вербицкий, его ученики и последователи) как общей концептуальной основы исследования;
- системообразующей роли профессионального контекста и способов его воссоздания в контекстном обучении (А.А.Вербицкий, Е.В.Андреева, Н.А. Бакшаева, Н.В.Борисова, О.А.Григоренко, О.Г.Ларионова, В.Ф.Тенищева, Е.Г.Трунова, О.А.Шевченко и др.);
- теории обучения иностранным языкам (И.И. Халеева, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Е.В. Мусницкая, Н.Ф.Коряковцева, Г.В.Перфилова, И.П.Павлова, Г.М. " Фролова, А.Н. Щукин, А.А. Сафонова, Е.Н. Соловова, К.Н. Хитрик и др.).

В работе использовались следующие **методы**:

Теоретические методы: анализ теоретических аспектов в развитии коммуникативного навыка с использованием контекстного подхода уровне бакалавриата.

Эмпирические методы: педагогический эксперимент, анализ полученных результатов исследования.

Диагностические методы: входное тестирование; итоговое тестирование.

База исследования

Изучение вопросов, связанных с темой исследования, последовательно осуществлялось на базе КГПУ им. В.П. Астафьева в группе 1 курса факультета иностранных языков - Ю-Б22Д в количестве 16 человек и включало этапы

научно-исследовательской, технологической (проектно-технологической), педагогической практик, разработку теоретических основ исследования и учебно-методического обеспечения по теме магистерской диссертации, оформление результатов исследования.

Научная новизна заключается в недостаточной эффективности традиционного обучения будущих специалистов высшего звена, что побуждает к поиску более действенных технологий формирования коммуникативной и профессиональной компетенции. В качестве одного из важнейших путей решения этой проблемы выступает усиление практической направленности обучения, объединение теоретической и практической подготовки педагога иностранного языка.

Теоретическая значимость заключается в обширном представлении контекстного подхода как средства совершенствования коммуникативной компетенции на базе высшего образования.

Практическая ценность работы заключается в разработке и создании программы по развитию и совершенствованию коммуникативной компетенции.

Научные результаты и выводы, изложенные в данной работе, могут быть применены при дальнейшем, более углубленном изучении контекстного подхода с целью поиска более эффективного метода преподавания иностранных языков на уровне бакалавриата.

Апробация и внедрение результатов исследования были осуществлены в ходе научно-практической конференции «Актуальные проблемы лингвистики и онлайн-дидактики» в рамках XXIII Международного форума «Молодежь и наука XXI века» (Красноярск, КГПУ им. В.П.Астафьева, 2022 г., 2023 г.). Внедрение результатов исследования осуществлялось посредством научных статей в научных сборниках.

Шакирова Г.К. «Использование контекстного подхода при обучении иностранному языку студентов бакалавров для повышения уровня профильной подготовки», XXIII Международный научно-практический форум

студентов, аспирантов и молодых ученых «Актуальные проблемы лингвистики и онлайн-дидактики», г. Красноярск, 2022.

Шакирова Г.К. «Контекстный подход к формированию профессиональной компетенции педагога иностранного языка», XXIII Международный научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых «Актуальные проблемы лингвистики и онлайн-дидактики» г. Красноярск, 2023.

Структура работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложений.

Первая глава содержит теоретическую базу исследования. В главе раскрываются основные понятия работы: контекст, контекстный подход, технология контекстного обучения, коммуникативная компетенция.

Вторая глава представляет описание экспериментальной работы и методические рекомендации по развитию коммуникативной компетенции у бакалавров с применением контекстного подхода посредством совершенствования навыка формирования монологической речи как одной из форм измерения коммуникативной компетенции.

Описание алгоритма (хода) и результатов опытно-экспериментальной работы.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в 3 этапа: диагностический, формирующий и контрольный.

Развитие коммуникативного навыка осуществляется на основе контекстного подхода посредством формирования монологической речи студентов- бакалавров.

На диагностическом этапе экспериментальная работа была направлена на определение уровня развития коммуникативной компетенции (построение монологического высказывания).

Цель диагностического этапа – определение навыка владения монологической речью.

На **формирующем этапе** экспериментальная работа была направлена на разработку упражнений по развитию монологической речи и подготовке студентов к симуляции.

Целью формирующего этапа являлось развитие навыка построения монологического высказывания.

Цель занятий на данном этапе – познакомить студентов с типами упражнений, развивающих умение строить монологическое высказывание с помощью использования аутентичных видеоматериалов, а также совершенствование навыка конструирования высказывания, на основе 3 видов упражнений.

На **контрольном этапе** экспериментальная работа направлена на проведение итоговых заданий в формате ролевой игры на профессиональную тему.

Целью контрольного этапа являлось измерение уровня совершенствование монологической речи как одной из форм коммуникативной компетенции по следующим критериям:

1. Степень реализации коммуникативной задачи;
2. Логичность и последовательность высказывания;
3. Разнообразие используемых речевых средств;
4. Лексико-грамматическая и фонетическая правильность речи.

Глава 1 Теоретические основы исследования использования контекстного подхода в совершенствовании коммуникативной компетенции будущих педагогов.

1.1. Сущность контекстного подхода при обучении будущих педагогов.

Сегодня российское образование характеризуется разработкой и внедрением новых стандартов высшего образования. Понятие «компетентность» представляет собой синтез приобретенных теоретических знаний, полученных в процессе обучения, и личностных качеств, включающих стремление к совершенствованию полученных знаний, а также способность творчески применять их для решения практических задач в будущей профессиональной деятельности.

Формирование компетенция с такими характеристиками, как системность, предметность, практикоориентированность, не может осуществляться традиционным объяснительно-иллюстративным путем, которое предполагает передачу образцов знаний, умений и навыков. Успешное формирование компетенций, в первую очередь, профессиональных, происходит при выполнении практических действий. Исходя из этого следует обратиться к контекстуальному подходу. Данный подход позволяет реализовать изложенные выше концептуальные положения на практике и может стать психолого-педагогической и научно-методической основой для решения многих проблем, которые непосредственно связаны с реализацией компетентного подхода.

Контекстный подход – это подход, использующий исключительную системность и статистические формы, методы и средства обучения. Последовательно моделируется предметное и социальное содержание, связанное с профессиональной деятельностью студентов. Источником контекстного обучения является, в первую очередь, деятельностная теория применения и усвоения социального опыта. Исходя из этой теории, человек

может взять на себя ответственность за участие в активной, лично значимой деятельности.

В дополнение к коллективному мыслительно-деятельностному подходу контекстное обучение тесно связано с коммуникативным подходом. Этот подход предполагает речевую направленность обучения иностранному языку как средству общения и взаимодействия между людьми. Обучение, построенное в соответствии с коммуникативным подходом, характеризуется ситуативностью и функциональностью. Это значит, что на занятиях создаются ситуации, максимально приближенные к реальным условиям общения. Кроме того, языковой и речевой материал подбирается в зависимости от выполняемых им функций и ситуаций, в которых он применим. Также, необходимо подчеркнуть важность межкультурной коммуникации при изучении иностранного языка.

Наиболее результативные модели компетенции предложены А.А. Вербицким, Н. В. Борисовой и Н. Б. Лаврентьевой.

В основе технологии контекстного обучения находятся утверждения Дж. Бруннера и Г. Селевко относительно способов профессионального становления: выработка компонентов, составляющих трудовые навыки в процессе игры; обучение в контексте (участии в трудовых процессах) и абстрактный метод школы, который отделен от практики.

Автором контекстного обучения традиционно называют А. Вербицкого, который выдвинул данную технологию в целях оптимизации процесса обучения как школьников, так студентов и взрослых обучающихся. В работе А.А. Вербицкого дано определение контекстного обучения как концептуальной основы для интеграции различных видов деятельности студентов (учебной, научной, практической).

В исследованиях А. Вербицкого предлагается модель, включающая специальную систему проектируемых переходов от обучения к практической деятельности. Модель Вербицкого обосновывается концепцией знаково-контекстного обучения. В данной концепции абстрактные знания

рассматриваются как знаковые системы, их усвоение накладывается на практическую деятельность путем непрерывного последовательного приближения обучающегося студента к самостоятельной практической деятельности.

Основным назначением технологии контекстного обучения, которые воплощает в себе семиотическую, имитационную и социальную модели обучения, выделяется в обеспечении практико-ориентированной подготовки будущих специалистов к их будущей профессиональной деятельности. Исходя из технологии контекстного обучения деятельность студента находит свое отражение в деятельности, и, соответственно, в активной модели его обучения в ВУЗе. Предметное содержание деятельности обучающегося проектируется как определённая система учебных проблемных ситуаций, близких к профессиональным.

С 1980-х годов профессиональное развитие педагогов становится все более актуальным вопросом. Вокруг определения концепции профессионального развития и того, как максимально повысить результативность формирования профессиональных компетенций, педагоги провели множество исследований и попытались провести реформы. Согласно имеющейся соответствующей литературе, существует три основных определения понятия профессионального развития педагога: во-первых, считается, что профессиональное развитие относится к процессу профессионального роста; во-вторых, считается, что профессиональное развитие относится к процессу содействия развитию и формированию профессиональных компетенций; в-третьих, считается, что профессиональное развитие имеет оба вышеуказанных значения.

Недостаточная эффективность традиционного обучения будущих специалистов высшего звена побуждает к поиску более действенных технологий формирования профессиональной компетентности. В качестве одного из важных путей решения этой проблемы выступает усиление

практической направленности обучения, объединение теоретической и практической подготовки педагога иностранного языка [1].

А. А. Вербицкий дает следующее понятие контекстному обучению. Контекстное (знаково-контекстное) обучение в содержательно-педагогическом выражении означает интеграцию учебной, научной и профессионально-практической деятельности будущих специалистов [2]. Сущность применения технологии контекстного обучения заключается в том, что студентам предъявляются специально разработанные учебно-методические материалы в форме задач (проблем), реальных ситуаций их профессиональной области.

Контекстный подход в обучении несет в себе следующие возможности:

- обеспечивается такая обучающая среда, в которой можно занимать активную личностную позицию и максимально раскрыться как субъект учебно-познавательной деятельности;

- создаются условия для наложения учебной активности на «канву» профессиональной деятельности и тем самым для естественного перехода от учебно-познавательной к самостоятельной профессиональной деятельности [2].

Способность к формированию профессиональной компетенции относится к различным талантам, которыми люди должны обладать, чтобы использовать свои собственные знания, таким как способность реально действовать, способность думать о вещах и способность общаться. Очевидно, что эта способность может быть постепенно приобретена с помощью различных повторяющихся тренировок и опыта, и может быть установлен стабильный поведенческий опыт.

Содержание изучения профессионального развития педагогов в основном включает в себя два аспекта: во-первых, основываясь на реальном опыте процесса профессионального развития, оно фокусируется на стадиях различных аспектов развития лингвистических, социолингвистических,

культурных, стратегических и дискурсивных знаний, умений и навыков; во-вторых, в нем изучается, как содействовать педагогам в получении лучшего профессионального развития на практике под руководством теории профессиональной компетенции [4].

Среди многих факторов, влияющих на эффект обучения, профессиональные компетенции педагогов являются наиболее прямым, очевидным и эффективным факторами. Можно сказать, что качество преподавания в системе высшего образования напрямую зависит от преподавательских компетенций.

Конечной целью реформы преподавания иностранного языка в колледжах и университетах является повышение качества обучения, которое в свою очередь зависит от постоянного повышения и совершенствования профессиональных способностей и компетенций педагогов.

Педагог иностранного языка в современных образовательных условиях должен не только владеть профессиональными знаниями, связанными с иностранным языком, но и обладать способностью передавать профессиональные знания студентам, сильной способностью к организации занятий и контролю, а также определенной способностью к инновациям. Взятые вместе, это те педагогические способности, которыми должны обладать преподаватели иностранного языка. Под знаниями здесь понимаются эмпирические данные, полученные в результате непрерывного обучения, а также определенные факты, определенная информация и понимание объективных вещей [3].

Технология контекстного обучения – это технология, которая является одной из самых современных технологий, которая на сегодняшний момент применяется. Такой инновационный подход имеет несколько значимых целей, а именно –

- Развитие возможности осваивать новые умения, на основе ситуационного и критического мышления

- Развитие опыта как инструментария учебно-исследовательской деятельности
- Развитие ролевого и имитационного моделирования

Данный подход стимулирует обучающихся активный отклик на поставленные задачи или возникшие проблемные ситуации в процессе обучения.

Контекст – это система внутренних, и внешних условий жизни и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам. Внутренний контекст представляет собой индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека; внешний контекст представляет собой предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуаций, в которых он действует.

Именно благодаря ему человек знает и понимает, что ему следует ожидать, и имеет возможность мысленно его интерпретировать. Прежде чем действовать в какой-либо ситуации, сначала он стремится собрать всю возможную контекстную информацию. Знание о том, что произойдет в будущем, позволяет легче воспринимать настоящее. [11]

Обучение является контекстным, когда в его формах и методах организации образовательной деятельности динамически моделируется общекультурное, духовное, предметной, социальное и образовательное содержание жизнедеятельности будущего специалиста, осуществляется трансформация его учебно-познавательной деятельности в социально-практическую.

Основами образовательных целей контекстного обучения и воспитания являются развитие самореализующейся личности обучающего, его предметной, социальной, гражданской и духовной компетентности, обеспечение условий для самоопределения в будущей профессиональной жизнедеятельности педагога, развитие его адаптивных способностей к жизни

в динамично меняющемся современном обществе, способности к непрерывному образованию и самообразованию. Самым важным источником контекстного обучения является содержание реальной жизнедеятельности человека в виде системы востребованных общих актуальных и профессиональных компетенций.

Технология контекстного образования – это система организации учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях, которая основана на игровом моделировании профессиональных ситуаций, связанных с постановкой актуальной проблемы и проектированием этапов достижения поставленной цели и решения задач, которые способствуют решению этой проблемы.

База контекстного обучения – это ориентирование на знания, умения, навыки, которые представляются не как предмет, на который должна быть ориентирована деятельность студента, а наоборот, в качестве средства решения задач деятельности профессионала. Если говорить точнее, то контекстное обучение рассматривает учение и труд не как разные виды деятельности, а как два этапа развития одной и той же деятельности в общем.

Основная характеристика учебно-воспитательного процесса контекстного подхода, реализующаяся с помощью системы новых и в тоже время традиционных форм и методов обучения, является моделирование на языке знаковых средств предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности. В профессиональных дисциплинах создаются реальные профессиональные ситуации, фрагменты. Исходя из этого, обучающемуся задаются контуры его профессиональной деятельности. Работой преподавателя и студента является ситуация во всей ее предметной и социальной неоднозначности и противоречивости. Благодаря ходу анализа ситуаций, деловых и учебных игр, такие как защита от манипуляции, коммуникации, развития интуиции, рефлексии и т.д. студент формируется как будущий специалист, педагог.

В технологии контекстного обучения содержание подготовки будущего специалиста включает два компонента: предметное содержание, которое обеспечивает профессиональную компетентность специалиста, и социальное содержание, которое обеспечивает умение работать в коллективе. Предметное содержание называется базовым, а социальное – фоновым. К фоновому содержанию относится содержание этики, экологии, истории, культуры, всего того, что формирует мировоззрение и социальные качества специалиста.

Построение учебного процесса на основе технологии контекстного обучения позволяет максимально приблизить содержание и процесс учебной деятельности студентов и их будущей профессии. В разнообразных формах учебной деятельности постепенно вырисовывается содержание будущей профессии, что позволяет эффективно осуществлять общее и профессиональное развитие будущих выпускников.

Система перехода от профессиональной деятельности к обучению и от обучения к профессиональной деятельности может быть реализована через «профессиональный контекст». При этом под «профессиональным контекстом» понимается совокупность предметных задач, организационных, технологических форм и методов деятельности, ситуаций социально-психологического взаимодействия, характерных для определения сферы профессиональной деятельности. [7].

Исходя из этого, можно обозначить, что профессиональный контекст, который может быть воссоздан в процессе обучения, состоит из социального контекста, отражающего нормы отношений и социальных действий, а также их ценностные ориентации, и предметного, отражающего технологию реальных трудовых процессов. Личностный компонент характеризует морально-этические правила и нормы поведения и взаимоотношений специалистов в качестве представителей данной социальной системы, их социально-психологические качества и характеристики.

В соответствии с основными положениями технологии контекстного обучения преподаватель должен добиваться дидактически адекватного

моделирования в образовательных процессе предметного и социального содержания профессиональной деятельности. [10].

Следует отметить необходимость междисциплинарной преемственности. Без этого контекстное обучение теряет смысл. Технология контекстного обучения предусматривает постоянный контроль и коррекцию процесса трансформации учебной деятельности в профессиональную.

Затрагивая конкретные формы деятельности студентов на занятиях на базе контекстного обучения, выделяются три основные формы:

1. Учебная деятельность академического типа (лекция). Уже на проблемной лекции или семинаре-дискуссии выделяются предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности специалистов, посредством моделирования действий специалистов, обсуждающих теоретические вопросы и проблемы.

2. Квазипрофессиональная деятельность, которая в аудиторных условиях моделирует содержание и динамику производства, отношения причастных к нему людей (деловая, ролевая игры, как пример).

3. Учебно-профессиональная деятельность. Учащийся выполняет реальные исследовательские и практические функции (производственная или педагогическая практика). Здесь происходит не развитие овладения навыками «наблюдаемого поведения, а именно погружение в реальную профессиональную деятельность, в которой используются и применяются ранее полученные знания, которые выступают ориентиром. На этой стадии завершается процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную.

По мнению А.А. Вербицкого предмет деятельности студента в контекстном образовании трансформируется от абстрактной учебной деятельности к моделированию реальных ситуаций, затем к реальным производственным ситуациям и ситуациям научного исследования в процессе подготовки выпускной квалификационной работы. Находясь в самом начале деятельностной позиции, студенты получают все более развитую практику

использования учебной информации как средства регуляции собственной деятельности, что обеспечивает «естественное» вхождение и погружение студента в профессию.

По мнению ученого основными формами деятельности студентов в контекстном обучении складываются в три модели обучения:

1. Семиотическая модель обучения представляет собой устные и письменные тексты, содержащие теоретическую информацию об определенной области профессиональной культуры, и предполагает ее самостоятельное усвоение каждым студентом в отдельности. Единицей деятельности студента является речевое действие.

2. Имитационная учебная модель воспроизводит ситуацию будущей профессиональной деятельности, требующей анализа и принятия решений на основе теоретической информации. Здесь единицей работы студента является профессиональное действие, которое приводит к практическому преобразованию смоделированных и профессиональных ситуаций.

3. Модель социального обучения – это типичная проблемная ситуация или фрагмент профессиональной деятельности, которые анализируются и преобразуются благодаря совместной деятельности студентов. Также работа в интерактивно как социальных моделях профессиональной среды приводит к формированию не только предметной, но и социальной компетентности будущего специалиста. Основой единицей деятельности студентов является само по себе действие, направленное на другого человека, предполагающего ответную реакцию и коррекцию на основе этой реакции.

Так, А.А. Вербицкий определяет контекстное обучение как такое обучение, при котором с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств формируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста. Обучение не ограничивается самой учебной деятельностью, а выступает как форма личностно-профессиональной деятельности. Такая форма личностной деятельности,

которая обеспечивает воспитание необходимых предметно-профессиональных и социальных качеств специалиста. [10].

В качестве способов реализации теоретического подхода в контекстном образовании предполагается использование активных методов обучения в полном объеме (по трактовке А.А. Вербицкого в его трудах методов контекстного обучения). В то же время отмечается, что необходим комплексный подход к использованию различных методов и средств контекстного обучения в ограниченном сочетании с традиционными методами. Исходя из этого, контекстное обучение является формой активного обучения, предназначенная для реализации преимущественно в системе высшего образования, ориентированная на профессиональную подготовку студентов и осуществляемая путем постепенного внедрения элементов профессиональной деятельности в образовательный процесс. Концепция не затрагивает технологии, не связанные с профессиональной ориентацией, и ориентирована в первую очередь на содержание образования и соответствующий педагогический инструментарий.

Активные методы обучения, которые могут быть использованы при реализации контекстного подхода и применяться для эффективной подготовки будущих педагогов:

1. Проблемный метод обучения, как часть методологии общей педагогики и педагогики высшей школы, в котором сочетаются самостоятельная систематическая поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности. Процесс взаимодействия преподавания ориентирован на формирование мировоззрения учащихся, их познавательной самостоятельности, устойчивых и мыслительных мотивов способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, системой проблемных ситуаций.

2. Метода конкретных ситуаций – кейс-стади. Этот метод представляет собой систему обучения, которая основана на анализе, решении

и обсуждений реальных и смоделированных ситуаций. При этом студенты должны проанализировать ситуацию, разобраться в сути поставленной проблемы, задачи, предложить различные, возможные решения и выбрать лучшее из них.

3. Игровые методы обучения. Игровое поведение помогает войти в состояние эксперимента, то есть, возможно совершение ошибок, признание их, и работа над ними, постоянно находясь в поиске новых подходов. Отличительными чертам такого метода являются: условность ситуаций и неосознанность участниками настоящих целей деятельности, другими словами – интрига.

Таким образом, процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную должен отслеживаться и контролироваться не только преподавателем, но и самим студентом по четким, понятным ему и лично значимым критериям. Только при этих условиях можно рассчитывать на личностную активность студента, порождение познавательной мотивации и ее превращение в профессиональную, на заинтересованное участие будущего специалиста в реализации процесса его перехода от учения к профессиональной деятельности, в чем и заключается сущность контекстного подхода.

1.2. Виды, принципы, формы и методы контекстного обучения

Для построения технологии контекстного обучения используется, как правило, следующая классификация типов контекста в обучении:

1. Социальный тип контекста в обучении:

- ценностно-ориентированный;
- личностный.

2. Предметный тип контекста в обучении:

- производственно-технологический;
- организационно-управленческий;
- официальный;

- институциональный.

Таким образом, профессиональный контекст, который может быть воссоздан в процессе обучения, состоит из социального контекста, отражающего нормы отношений и социальный действий, а также их ценностные ориентации, и предметного, отражающего технологию реальных трудовых процессов. Личностный компонент характеризует морально-этические правила и нормы поведения и взаимоотношений специалистов как представителей данной социальной системы, их социально-психологические качества и характеристики.

В соответствии с основными положениями технологии контекстного обучения, преподавателю необходимо добиться адекватного моделирования в учебном процессе предметного и социального содержания в профессиональной деятельности.

Выделяют следующие формы и методы контекстного обучения.

Любое содержание приобретает ту или иную форму, которая в марксистской диалектике трактуется как способ существования и выражения содержания. Это динамическая, подвижная сторона целого, а форма охватывает устойчивую систему связей предмета. Возникающее в ходе развития несоответствие между содержанием и формой в конечном итоге разрешается отбрасываем старой формы и возникновением новой, адекватной развитому содержанию.

Между тем в традиционной дидактике форма организации обучения как бы отрывается от содержания, поскольку определяется не его спецификой, а внешними по отношению к нему признаками: режимом занятий, составом учащихся, ролью самостоятельной работы и т.д. Отсюда произвольность выбора форм организации учебной деятельности школьников, студентов, переоценка некоторых из них как ведущих (урок в школе, лекция в университете), безуспешные попытки найти единое основание для классификации этих форм [5].

Содержание знаково-контекстного обучения, определенное на основе модели специалиста, выражается в разнообразных формах организации деятельности студентов – от лекции до подготовки и защиты дипломного проекта. В этих адекватных формах деятельности происходит воссоздание и усвоение содержания. Зная содержание и формы его создания, легко выбрать соответствующие методы обучения, с помощью которых студенты включаются в совместную с преподавателем деятельность на уровне активности восприятия и памяти, мышления или социальной активности. Разное содержание требует разной «мощности» формы или метода обучения весьма условно, если они правильно подобраны, стимулируют тот уровень активности, который достаточен для освоения нового содержания.

В последовательных формах деятельности студентов в контекстном обучении постепенно воссоздается содержание будущей профессиональной деятельности, и осуществляется общее и профессиональное развитие личности специалиста. Через эти формы человек продвигается от учебной деятельности к профессиональной. Принципиально важно, что переход от одной формы организации деятельности к другой обусловлен не произволом или предпочтением преподавателя, привычкой или традицией, а логикой развертывания содержания обучения.

Существуют три основные формы деятельности и набор переходных форм от одной основной формы к другой. К основным формам относятся: учебная деятельность академического типа, квазипрофессиональная деятельность, учебно-профессиональная деятельность.

Сама учебная деятельность в основном воспроизводит академическую форму обучения, такую как лекция или семинар. Однако и здесь, особенно на проблемной лекции или семинаре дискуссии, очерчивается контекст профессиональной деятельности: например, моделируются действия ученых, обсуждающих теоретические вопросы. Суть квазипрофессиональной деятельности студентов заключается в воссоздании в аудитории и на языке соответствующих научных дисциплин условий и динамики и производства,

отношений и действий вовлеченных в него людей. Наиболее яркой формой квазипрофессиональной деятельности является деловая игра и другие игровые формы. Здесь успешно моделируется предметное и социальное содержание будущей работы, задается ее контекст.

В системе научно-исследовательской работы студентов, производственной практики и в дипломном проектировании реализуются формы учебно-профессиональной деятельности, в которых контекст содержания обучения как бы сливается с самой профессиональной деятельностью. Участвуя в научных исследованиях, студенты остаются в позиции обучающихся в то же время реально создают духовные и материальные ценности, узнают новое и применяют полученные знания. Все остальные формы являются переходными от одной базовой формы к другой: лабораторно-практические занятия, имитационное моделирование, кейс-стади, ролевые игры, курсовое проектирование.

Особую роль в контекстном обучении играют активные формы и методы обучения или технологии активного обучения, которые опираются не только на процессы восприятия, памяти, внимания, но в первую очередь на творческое, продуктивное мышление, поведение и общение. [3].

Из активных групповых методов можно выделить два основных блока: дискуссионные методы и игровые методы.

Дискуссионные методы. Через механизм дискуссии с одноклассниками обучающийся отходит от черт эгоцентрического мышления и учится обращать внимание на точку зрения другого человека. Дискуссия дает эмоциональный толчок последующей поисковой активности участников, которая в свою очередь, реализуется в их конкретных действиях. Метод групповой дискуссии способствует пониманию каждым участников своей точки зрения, развитию инициативы, а также развивает коммуникативные качества и навыки.

Игровые методы. Говоря об игровых методах обучения, целесообразно подразделить их на оперативные и ролевые. Оперативные игры используются как средство подготовки специалистов и формирования личностных и деловых

качества, в частности профессиональной компетентности. Ролевые игры представляют собой еще больший интерес для совершенствования личности. В условиях ролевой игры человек сталкивается с ситуациями, соответствующими тем случаям, которые характерны для его реальной деятельности и ставят его перед необходимостью изменить его установки. Затем создаются условия для формирования новых, более эффективных, коммуникативных навыков.

Анализ производственных ситуаций и решений ситуационных задач имеет большое значение в освоении общих и профессиональных компетенций.

Суть метода анализа производственных ситуаций заключается в том, что студентам представляется конкретная ситуация, в которой характеризуются условия и действия участников ситуаций. Им предлагается оценить правильно или нет действовали участники, проанализировать и сделать вывод, на основании чего они оценили действия участников.

Ситуационная производственная задача включает условия (описание ситуации и исходные количественные данные) и вопрос (задание) для обучающихся. Она должна содержать в себе все необходимые для ее решения данные, а в случае их отсутствия – условия, из которых эти данные могут быть извлечены. Необходимо принять решение, которое может заключаться в решении педагогических ситуационных задач.

Данные элементы технологии контекстного обучения являются важным моментом в построении занятий для студентов-бакалавров и значительно помогают в освоении общих и профессиональных компетенций.

Выделяют следующие основные принципы контекстного обучения:

- принцип обеспечения личной включенности студента в учебную деятельность;
- принцип моделирования целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности в учебной деятельности;
- принцип проблемности и содержания и процесса и его усвоения студентами в учебной деятельности;

- принцип адекватности организационных форм целям и содержанию образования;
- принцип ведущей роли совместной деятельности;
- принцип открытости по отношению к педагогическим технологиям, предлагаемым в рамках других теорий и подходов;
- принцип преемственности традиционных и новых педагогических технологий;
- принцип единства обучения и воспитания профессионала.

Основной целью контекстного обучения является формирование у студента целостной, внутренне мотивированной профессиональной деятельности как будущего специалиста в рамках учебной деятельности.

Содержание контекстного обучения отбирается из двух источников: содержания изучаемых наук и содержания будущей профессиональной деятельности представленной в виде модели деятельности специалиста – его функций, проблем, задач, компетенций. Содержание обучения задается в виде учебной текстов (sign-texts), но содержащихся в них информация задает предметный и социальный контексты (contextual) будущей жизни и деятельности студента.

Контекстное обучение выделяет три основные формы деятельности и множество переходных форм от одной основной к другой. К основным формам относятся:

- учебная деятельность академического типа (информационная лекция и т.п.); но и здесь на проблемной лекции, например, может намечаться контекст будущей профессиональной деятельности;
- квазипрофессиональная деятельность: имитационная, ролевая, деловая игры и другие игровые формы организации учебной деятельности. Хотя игра и остается аудиторной формой занятий, но в ней воссоздается предметное, социальное и психологическое содержание профессиональной деятельности специалиста – контекст профессиональной деятельности;

- учебно-профессиональная деятельность, в которой студент выполняет функции специалиста: производственная практика, написание курсовых и дипломных работ и т.д. На этом этапе происходит трансформация учебной деятельности в профессиональную. [6]

Для того чтобы этот процесс был эффективным, необходимо выполнить ряд требований:

- обеспечить содержательное и контекстное отражение профессиональной деятельности специалиста в формах учебной деятельности студента;

- сочетать разнообразные формы и методы обучения с учетом дидактических принципов и психологических требований в организации учебной деятельности;

- использовать модульность построения системы и ее адаптивность к конкретным условиям обучения студентам;

- всеми средствами реализовывать различные виды связей между формами обучения (по сути, это требование служит механизмом реализации модульности построения обучения);

- обеспечивать усложнение содержания обучения и, соответственно, форм контекстного обучения от начала и до конца всего образовательного процесса.

Реализация этих требования позволяет проектировать целостный учебный процесс, учитывающий такие факторы, как специфика учебных дисциплин, особенности и возможности каждого участника образовательного процесса, преподавателя, студентов, а также продолжительность и материально-технические условия обучения. Кроме того, применение данной технологии позволяет осуществлять научно обоснованный поиск форм и методов контекстного обучения, конструировать как содержание, так и цели обучения (квалификационные требования). [4]

1.3. Сущность и определение коммуникативной компетенции

Обмен информацией посредством речи является необходимым условием существования людей в обществе, без которого невозможно полноценное существование и формирование не только отдельных психических функций, процессов и свойств человека, но и личности в целом. Общение – это сложный многоплановый процесс установление и развития контактов между людьми (межличностное общение) и группами (межгрупповое общение), порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя как минимум три различных процесса: коммуникацию (обмен информацией), взаимодействие (обмен действиями) и социальную перцепцию (восприятие и понимание партнера) [1]. Человеческая деятельность невозможна без общения.

Коммуникативная компетенция – один из главных компонентов коммуникативной культуры современного человека. Она отражает ценностное отношение к языку, необходимость осознания и понимания социально-психологической стороны коммуникативных событий, готовность организовать свое речевое поведение в этих событиях в соответствии с нормами и законами социальной жизни. Характер педагогической деятельности постоянно ставит педагога в ситуации общения, требуя от него проявления коммуникативной компетентности, которая зависит от уровня развития личностных социально-психологических качеств, способствующих межличностному (и ролевому) взаимодействию. Именно поэтому проблема развития коммуникативной компетентности как профессиональной ценности современного учителя считается наиболее актуальной в настоящее время.

Широкий круг исследователей, посвятивших свои работы теме развития коммуникативной компетенции, подтверждает, что предмет исследования представляет значительный интерес, так как коммуникативная компетенция является важной характеристикой профессиональной компетенции будущего учителя. Сегодня недостаточно быть хорошим специалистом, необходимо также быть хорошим работником, что означает умение работать в команде для достижения наилучшего результата, участия в

принятии решений, умение донести смысл своего высказывания до других и понять точку зрения своих коллег и учеников.

Также, необходимо уметь работать с информацией, используя различные информационные технологии, продуктивно разрешать конфликты, публично представлять результаты своей работы, учитывая содержательную критику, уметь строить позитивные отношения с коллегами, учениками и их родителями. Индивидуально-личностные качества, социокультурный и исторический опыт способствуют формированию компетентности в общении.

В настоящее время изучение коммуникативной компетенции идет по нескольким направлениям. Наиболее плодотворными являются три из них: социально-психологическое (А.А. Бодалев, Ю.М. Жуков, Ю.Н. Емельянов, Л.А. Петровская, П.В. Растянников и др.), предполагающие влияние на личностные качества и свойств человека, его потребностей, ценностей на процесс общения; лингвистическое (Е.В. Ключев, Т.А. Ладыженская, Т.В. Матвеева и др.), которое акцентирует внимание на речевой деятельности человека; компетентностное (В.И. Байденко, В.А. Болотов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Д.А. Иванов, В.В. Татур, А.В. Хуторской и др.), где коммуникативная компетентность определяется как цель и результат обучения как общего, так и профессионального образования и входит в состав ключевых компетенций. Каждое из этих направлений самостоятельно и вполне обоснованно придает коммуникативной компетенции своей специфический смысл.

Социально-психологический взгляд на проблему коммуникативной компетентности выдвигает на первый план личностные характеристики человека, те качества личности, приписываемые субъекту общения, которые определяют эффективность взаимодействия с другими людьми. Личностные качества – это сложные социально и биологически обусловленные компонентами личности, которые включают в себя психические процессы, свойства, образования, устойчивые состояния и предопределяют стабильное поведение человека в социальной и природной среде. Формирование определённых личностных ресурсов: качеств и свойств, установок,

потребностей, ценностей, эмоций, чувства – всего того, что входит в категорию личности, во многом определяет ее эффективность. Среди множества качества, характеризующих человека во всех его проявлениях, есть такие, которые крайне обходимы и важны для эффективного общения между людьми. А это: доброжелательность, открытость, коммуникабельность, искренность, эмпатия, толерантность и другие.

В теории современного русского языка (лингвистическое направление) традиционного выделяют следующие предметные компетенции:

- Коммуникативную;
- Языковую;
- Лингводидактическую

Эта точка зрения декларируется образовательным стандартом среднего (полного) общего образования. В этом нормативном документе коммуникативная компетенция (понятие «компетенция» и «компетентность» не разграничиваются) предполагает владение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, базовыми умениями и навыками использования языка в жизненно важных для данного возраста сферах и ситуациях общения [2].

Коммуникативная компетенция, по определению лингвистов, — это система речевого поведения в различных коммуникативных событиях и ситуациях, сформированная у индивида на основе владения языков и речевой культурой. Эта система включает коммуникативные роли (говорение и слушание), а также социальные роли, стратегии и тактики, этические и этикетные нормы, которые выражают культурно принятые способы общения с представителями разных социальных групп по разным поводам и в разных социальных ситуациях. Ученые подчеркивают, что коммуникативная компетенция представляет собой сложное образование, включающее следующие компоненты: предметный (неречевая коммуникация), языковой (речевая компетенция), социокультурный (включающий знания и опыт социальных отношений, психологию общения), прагматический

(непосредственно связанный с общением адресата и реципиента в конкретной ситуации – мотивы, установки и цели общения) [3].

При рассмотрении сущности и структуры коммуникативной компетенции важно учитывать результаты всех трех направлений, понимать их единство и противоречивость. С одной стороны (социально-психологический аспект) мы рассматриваем человека с его личностными характеристиками, условиями социальной среды, определяющими характер межличностного взаимодействия; с другой стороны (лингвистический аспект) мы рассматриваем текст как продукт деятельности человека, анализ которого позволяет выявить его личностные характеристики, определяющие как личность, так и качество (эффективность и неэффективность) коммуникативного процесса.

Компетентностный подход включает в себя совокупность социально и профессионально значимых личностных качеств, общекультурных и духовно-нравственных, которые регулируют всю систему отношения выпускника с профессиональным сообществом и самим собой и обеспечивают компетентностную деятельность специалиста. Это позволит определить содержание и структуру коммуникативной компетенции студентов через понятие «компетенция» и «компетентность» с учетом качественных результатов образовательного процесса и требований профессиональной деятельности. И язык компетенций является наиболее адекватным для решения этой задачи.

Под коммуникативной компетентностью обычно понимается способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. Коммуникативная компетенция включает в себя совокупность знаний и умений, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса. Коммуникативная компетентность рассматривается как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном диапазоне ситуаций межличностного взаимодействия.

В результате изучения коммуникативной компетенции можно четко выделить следующие элементы:

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

Коммуникативные знания – это знания о том, что такое общение, каковы его виды, фазы, законы развития. Это знание о том, как существуют коммуникативные методы и приемы, какой эффект они дают, каковы их возможности и ограничения. Это также знание о том, какие методы эффективны по отношению к разными людям и разным ситуациям. В эту область также входит знание того, насколько развит тот или иной коммуникативный навык, какие методы эффективны в собственной деятельности, а какие неэффективны.

Коммуникативные умения – это умения организовывать текст в сообщения в адекватную форму, речевые умения, умение гармонизировать внешние и внутренние проявления, умение получать обратную связь, умение преодолевать коммуникативные барьеры и другое. Существует группа интерактивных умений – умение строить общения на гуманной, демографической основе, инициируя благоприятную эмоционально-психологическую атмосферу, способность к самоконтролю и саморегуляции, умение организовывать сотрудничество, умение следовать принципам и правилам профессиональной этики и этикета, умение активно слушать. И существует группа социально-перцептивных умений – умение адекватно воспринимать и оценивать поведение партнера по общению, распознавать по невербальным сигналам его состояния, желания и мотивы поведения, коммуникативные способности как индивидуально-психологические свойства личности, отвечающие требованиям коммуникативной деятельности и обеспечивающие ее быстрое и успешное осуществление [4].

Понимание компетентности диктует стратегию построения системы ее диагностики: инвентаризацию компонентов и подбор или создание

соответствующей диагностической процедуры для оценки каждого из компонентов. А.А. Ярулов включает в компетентность рациональный, волевой и эмоциональные компоненты, а Е.В. Руденский – диагностический, программный и организационный. И.А. Зимняя представляет следующий компонентный состав компетентности:

- 1) мотивационный аспект компетентности (готовность в проявлению компетентности);
- 2) когнитивный аспект компетентности (знание содержание компетентности);
- 3) поведенческий аспект (опыт демонстрации компетенции в различных стандартных и нестандартных ситуациях);
- 4) ценностно-смысловой аспект компетентности (отношение к содержанию компетентности и объекту ее применения);
- 5) эмоционально-волевой аспект компетентности (эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности) [12].

Реализация современных личностно-ориентированных образовательных технологий невозможна, если преподаватель не обладает достаточным уровнем коммуникативной компетентности, не готов гибко управлять процессом взаимодействия в ходе обучения и воспитания, применять коммуникативные технологии, способствовать взаимопониманию. Развитие коммуникативной компетенции педагога также можно рассматривать как один из способов развития и самореализации участников образовательного процесса, в том числе повышения качества образования.

Опираясь на основные компоненты структуры, представленной И.А. Зимней, можно выделить следующие компоненты коммуникативной компетентности будущего учителя:

- мотивационно-ценностный компонент включает в себе готовность учителя к профессиональному совершенствованию, отражает устойчивый

интерес к инновационной деятельности, потребность в профессиональном росте, стремление к саморазвитию и самореализации;

- когнитивный компонент содержит знание сущности содержания коммуникативной компетенции, отражает знание сущности и роли коммуникативной компетенции, связан с познанием другого человека, включает умение эффективно решать различные проблемы, возникающие в общении;

- операционально-деятельностный компонент содержит опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях, способность педагога к личностно-ориентированному взаимодействию в образовательном процессе, умение предупреждать и разрешать конфликты в конструктивном ключе, мастерство ораторского искусства, устной и письменной речи, публичного представления результатов своего труда, выбора оптимальных форм и методов самопрезентации, умение разрабатывать тактики и приемы активного взаимодействия с людьми.

Все три вышеперечисленные компоненты коммуникативной компетенции взаимосвязаны, что определяет необходимость диагностики всех компонентов для оценки уровня развития коммуникативной компетенции будущего профессионала.

1.4. Опыт отечественных и зарубежных исследователей

Контекстное обучение – это один из современных подходов в образовании, который фокусируется на интеграции знаний и навыков учащихся в реальный мир и реальные ситуации. Контекстное обучение предполагает, что учащиеся смогут лучше запоминать и использовать знания, если будут применять их в реальных (контекстных) ситуациях. С этой целью отечественные и зарубежные ученые на протяжении десятилетий проводили исследования и разработки в области контекстного обучения.

В отечественном образовании факторы развития формирования личности и утверждение гуманизма, которое призвано решить обширный

диапазон задач по поиску путей для достижения оптимальных результатов в данных процессах является важнейшим. Но не всегда результат превосходит возложенные на него ожидания.

В недавних исследованиях уделяется особое внимание изучению и анализу причин недостаточно высокой результативности организуемого образовательного процесса. К таким относятся – неполная осведомленность педагогов о сущности, значимости, а также практической реализации целей и методов обучения (Н.В. Девдариане, Е.В. Рубцова) [2]); недостаточное владение формами контроля за реализацией целей, то есть достаточным уровнем усвоением знаний (Н.В. Гавенко [3]); отсутствие умения анализировать и давать корректную оценку эффективности собственной деятельности (Э.П. Комарова, О.П. Полухина, С.А. Бакленева, А.С. Фетисов [4]).

Опираясь на научную базу, исследователи обращаются к такому способу модернизирования российского образования, как формирование контента. Формирование контента в решении проблемы образования базируется на конструировании теоретических и методологических основ педагогики. Опираясь на контекст, который существенно повышает результативность образовательного процесса, является контекстный подход. Использование контекстного подхода в системе образования становится все более актуальной.

Формирование контекстного подхода – это процесс, включающий различные этапы исследований, практики и педагогического опыта. Отечественный и зарубежные исследователи активно работают над этой темой и делятся своим опытом.

Одним из первых российских исследователей, начавших работать над контекстным подходом в педагогике, был Л.Н. Киселев. Он выделил три основных этапа личности: физический, психологический и социальный. Каждый этап имеет свой контекст, который влияет на развитие личности.

В последующие годы над формированием контекстного подхода работали многие отечественные исследователи, в том числе В.Ф. Андреев, О.И. Зимняя, Е.В. Никитина и многие другие.

Зарубежные исследователи также активно работают в этой области. Один из самых известных исследователей – Жан Пиаже, который выделил три уровня миропонимания: сенсомоторный, конкретно-операциональный и абстрактно-логический. Каждый уровень имеет свой контекст и особенности, которые влияют на мышление и понимание мира.

Другим известным исследователем является Лев Выготский, который выделил понятие зоны ближайшего развития. Он утверждал, что развитие ребенка происходит в контексте социальной и культурной среды, и учителю необходимо создать условия для развития личности ученика.

Одним из главных авторов контекстного обучения является А.А. Вербицкий. Согласно его позиции в контекстном подходе к образованию реализуется идея антропологической ориентации образовательно-воспитательного процесса, используемый в иноязычном образовании, который понимается как методологическое требование к организации образования на основе антропологических знаний (знаний и происхождении, особенностях и характеристиках личности). Под внешним контекстом подразумеваются субъекты (ближайшее окружение – педагоги, представители образовательных учреждений), и объекты окружающего мира (экономическое развитие, социальные установки в обществе, окружающие предметы и средства обучения). Под внутренним контекстом понимается готовность, интерес личности к овладению иностранным языком. Эти факторы взаимосвязаны, взаимообусловлены и способствуют повышению качества современной образовательной деятельности.

Так как одной из популярных в настоящее время теорий, развивающих принципы активного обучения, является концепция знаково-контекстного обучения, разработанная А. А. Вербицким. А. Вербицким.

Эта концепция особенно важна для университетов, поскольку она ориентирована на профессиональное образование.

Контекстное обучение основано на теории деятельности, согласно которой приобретение социального опыта является результатом активной, "частичной" деятельности субъекта.

По мнению А. А. Вербицкого, его можно рассматривать как активное обучение контекстного типа. Концепция предусматривает следующие принципы: индивидуальной активности; проблемности; единства обучения и воспитания; последовательного моделирования в формах учебной деятельности студентов и слушателей содержания и условий профессиональной деятельности специалистов.

Согласно его определению – контекст это отраженная в сознании и психике человека система внутренних и внешних условий его жизни, поведения и деятельности, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование конкретно ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации в целом и ее компонентам.

Соответственно, внутренний контекст – это индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека, внешние и отраженные в сознании и психике предметные, социокультурные, пространственно-временные и другие характеристики ситуаций, в которых он действует.

Применительно к системе образования, по мнению ученого контекст жизни и деятельности, предметно-технологический, социальный и нравственный контексты профессионального будущего, задаваемые с помощью соответствующих психологических, дидактических и педагогических методов, средств наполняет учебно-познавательную деятельность учащихся личностным смыслом, определяет степень вовлеченности в процессы познания и будущего преобразования действительности, превращения информации в знания.

По мнению А.А. Вербицкого, содержание научного знания представлено в контекстном образовании, как и в любом другом, в виде учебной информации. Однако, за ней, формулируемой на языке науки проблемными ситуациями, задачами, моделями, заданиями от начала и до конца обучения все больше проступают контуры профессионального будущего студента. Это наполняет его познавательную деятельность личностным смыслом, создает возможности для собственного целеполагания и целереализации для движения деятельности от прошлого через настоящее к будущему, от учебы к работе.

Развитие контекстного подхода в истории педагогики связано с изменениями в его структуре: увеличение, замена, изменение или полная замена элементов. Данный процесс был организован по схеме систематичности и последовательности их реализации. Изучение истории развития контекстного подхода основывалось на смене стадий, которые он проходил в определенные периоды времени, в точнее, когда происходило согласованное взаимодействие внутренних и внешних факторов и реализовывалось в иноязычном образовании.

Как уже было упомянуто выше первое обоснование контекстного подхода (А.А. Вербицкий, Н.В. Борисова, Н.Б. Лаврентьева и др.) было осуществлено в системе профессионального образования в конце 1980-х годов. В статье "Психология и педагогика высшей школы: проблемы, результаты, перспективы. Круглый стол", опубликованной в журнале "Вопросы психологии" № 3 за 1981 год, А.А. Вербицкий писал: "С появлением в вузах деловых игр и других практико-ориентированных форм и методов активного обучения... очевидно, можно говорить о четвертом способе обучения - абстрактно-контекстном или знаково-контекстном". И далее: "обучение, приложенное к профессиональной деятельности (контекстное обучение), на наш взгляд, является перспективным направлением исследований и разработок в высшей школе".

В современных зарубежных исследованиях вопросы повышения эффективности обучения тесно связаны с контекстным подходом. Ряд авторов формулируют противоречие между целями и структурой занятия и интересами и ожиданиями студентов. По их мнению, это противоречие разрешается путем выбора наиболее значимых контекстов. Другие исследования определяют механизмы включения "значимых" контекстов в процесс обучения. Они говорят об операциях работы с контекстами и формировании компетенций.

Не только отечественные исследователи, но и ученые других стран занимались вопросами контекстного подхода и обучения.

Так, например, в Индонезии преподавание и изучение английского языка были включены в школьную программу в 1954 году, которые получил название "KTSP", что переводится как «Курикулум Тингкат Сатуан Пендидикан или учебный план на базе школы». Теперь учителю не нужно было описывать цели преподавания в деталях. Следовательно, учителю предоставлялось больше свободы в использовании подхода, который бы соответствовал новому учебному плану, пример такого использования стал контекстный подход. Один из подходов, который подчеркивает процесс такого подхода был открыт Дьюи в 1916 году, который дал следующее понятие контекстному подходу – это философия обучения, в которой особое влияние уделяется интересам и опыту обучающихся. Позже, контекстное обучение продолжило формироваться и разрабатываться консорциумом штата Вашингтона в США, в который вошли 20 университетов, 20 школ и несколько образовательных организаций Америки.

Американский педагог Джон Дьюи был одним из первых представителей этого подхода. В начале XX века он сформировал теорию функционального обучения, которая подразумевала, что процесс обучения должен быть ориентирован на достижение цели и решение практических задач. Основой обучения являются реальные жизненные ситуации, в которых учащиеся могут практиковаться и применять полученные знания.

В 60-е годы в США начал развиваться метод контекстного обучения, который предлагал интегрировать учебный материал в определенные контексты, аналогичные тем, в которых студенты будут использовать свои знания в будущей профессиональной деятельности. Это позволяло студентам лучше понять, как и когда использовать свои знания и навыки в реальной жизни.

Одной из классических работ по контекстному обучению является книга «Контекстное преподавание и обучение» Линды Дарлинг-Хаммонд, американского исследователя в области преподавания. Она разработала метод контекстного обучения с использованием технологий и жизненных примеров, которые максимально приближены к реальности и которые можно перенести из учебной среды в реальный мир. Такой подход помогает учащимся не только овладеть знаниями, но и выбрать оптимальное решение проблемы или задачи в реальной жизни.

Также немецкий исследователь Петер Штайнер разработал метод проектного обучения в 1970-х годах. Он предложил использовать задания, которые можно связать с реальными проектами, такими как создание компании или изучении социальных проблем в обществе. Этот подход также помогает учащимся объединить современные технологии и собственные знания на основе контекста.

Существует также метод проблемно-ориентированного обучения, разработанный в 60-х годах в Канаде. Этот метод также перекликается с контекстным, так как предполагает решение студентам реальных проблем, используя их знания и опыт. На основе решения проблем учащиеся лучше запоминают и используют полученные знания.

Важно упомянуть, что контекстное обучение и его методики были разработаны в ответ на глобальные изменения в мире, когда обучение стало свободным от рамок школы. По мнению зарубежных ученых, контекстное обучение стало более эффективным в решении ситуации, когда студенты стали более индивидуализированными и нуждаются в более свободном и

функциональном подходе к обучению в связи с технологическим прогрессом и динамикой социальных изменений.

Выводы по Главе 1.

Контекстное обучение – это профессионально-ориентированное обучение, в котором все знания даются и изучаются в контексте будущей профессиональной деятельности. Общей основой различных методик является профессиональный контекст. Концепция контекстного подхода продуктивна в профессиональном обучении на базе высшего образования при подготовке студентов-бакалавров. Посредством контекстного обучения происходит формирование коммуникативной компетенции будущих специалистов.

Овладение профессией осуществляется как процесс динамичного движения от академического типа через квазипрофессиональной и учебно-профессиональной к собственно-профессиональной деятельности через три взаимосвязанные модели обучения: семиотическую, имитационную и социальную. В контекстном обучении:

- студент с самого начала находится в активной позиции;
- включается весь потенциал активности студента – от уровня восприятия до уровня социальной активности;
- знания усваиваются в контексте разрешения студентами смоделированных профессиональных ситуаций, что обуславливает развитие познавательной и профессиональной мотивации, личностного смысла обучения;
- используется сочетание индивидуальных и совместных коллективных форм работы, что позволяет каждому студенту делиться своим интеллектуальным и личностным потенциалом с другими, приводит к развитию не только деловых, но и нравственных качеств личности;
- студент накапливает опыт использования учебной информации как средства своей регулярной деятельности, все больше приобретая черты профессиональной, что обеспечивает превращение объективных значений, содержащихся в этой информации в личностные смыслы, в профессиональные компетенции и компетентности;

- логическим центром педагогического процесса становится личность и индивидуальность студента как будущего специалиста, что составляет реальную «гуманизацию образования»;

- контекстное обучение отражает сущность процессов, происходящих в науке и обществе, таким образом, содержательно-педагогическая деятельность студентов превращается в субъект познавательной, будущей профессиональной и социокультурной деятельности студентов;

- из объекта педагогических воздействий студент превращается в субъект познавательной, будущей профессиональной и социокультурной деятельности;

- в отличии от «моноподходов» в контекстном обучении при должном научно-методическом обосновании из возможностей в достижении конкретных образовательных целей могут найти свое место любые из теорий и подходов – традиционных и новых.

На основании всего вышеизложенного можно сделать следующие основные выводы.

1. Реализация контекстного подхода в образовании означает изменение всей педагогической системы высшего образования, переход к новому типу обучению.

2. Переход к контекстному подходу предполагает длительный процесс осмысления, исследований, разработок и принятия научно обоснованных решений.

3. В реализации этого процесса необходима опора на развитую психолого-педагогическую теорию или комплекс теорий.

В качестве такой теории и выступает теория контекстного подхода как средство формирования коммуникативной компетенции к профессиональной деятельности будущих специалистов.

Глава 2. Программа совершенствования коммуникативной компетенции на основе контекстного подхода.

2.1. Анализ рабочих программ 1 курса факультета иностранных языков на предмет формирования коммуникативной компетенции посредством формирования монологического высказывания на основе контекстного подхода.

Особые требования к коммуникативной компетенции предъявляются во всех высших учебных заведениях, поскольку выпускник должен обладать способностью качественно осуществлять речевую деятельность в соответствии с ситуацией, целями и условиями общения в рамках профессиональной деятельности.

Коммуникативная компетентность в профессиональной деятельности выполняет три функции: констатирующую (обмен информацией), интерактивную (организация взаимодействия) и перцептивную (восприятие и формирование образа другого человека для установления взаимодействия). Обозначим несколько путей формирования компетентности: традиционное обучение (усвоение знаний в ходе изучения дисциплин или в процессе знакомства с различными профессиональными средствами) и активное обучение (формирование профессионально важных качества, практических умений и навыков профессионального общения).

Основной задачей исследования является проведения эксперимента с целью формирования коммуникативной компетенции на основе контекстного подхода. Для наиболее точной оценки результатов проводимого эксперимента необходимо разобрать определенные критерии оценивания:

-продуктивное участие в общении при решении профессиональных и социальных задач (умение организовывать вербальный и невербальный обмен информацией);

-активное применение знаний, умений и навыков в сфере коммуникации в решении профессионально-контекстных ситуаций (умение вырабатывать стратегию и тактику взаимодействия);

-умение работать в команде в разных социальных ролях и статусах (способность организовывать совместную деятельность, ориентированную на достижение совместных целей группы);

-рефлексия как адекватная самооценка себя как специалиста и субъекта профессиональной деятельности и межличностного общения (умение диагностировать личные свойства, идентифицировать себя и качества собеседника, а также понимать, как ты воспринимаешься партнёром).

В ходе исследования формирования коммуникативной, профессиональной компетенции будущих специалистов иностранного языка посредством использования контекстного подхода было исследовано развитие монологической речи как одной из форм развития коммуникативной компетенции.

Монологическая речь рассматривается как особый и сложный навык, который необходимо формировать, это активный, организованный тип речи, для осуществления которого говорящий должен обладать определенным содержанием и уметь строить на его основе высказывание или последовательность высказываний. Следовательно, в лингвистическом плане усилия обучающегося и преподавателя должны быть направлены на отработку правильности структурно-грамматического, лексического и стилистического построения, в экстралингвистическом плане – на соответствие речевого высказывания коммуникативной цели, заданной ситуации и теме.

Назарова А.В. выделяют следующие критерия оценивания монологической речи на базе высшего образования:

1. Выполнение коммуникативной задачи.
2. План содержания.
3. Структурированность.
4. Связность текста.

5. Языковое оформление.

- 1) лексическое оформление;
- 2) грамматическое оформление;
- 3) фонетическое оформление.

В рамках представленной системы стандартная шкала оценивания («5» - отлично, «4»- хорошо, «3»- удовлетворительно) не может справиться с таким объемом критериев. В соответствии с этим возникает потребность в применении более широкой и объемной бальной системы оценивания.

В связи с этим была разработана следующая система оценивания (Таблица 1).

Таблица 1. Система оценивания

Критерии	Баллы				
Выполнение коммуникативной задачи: соответствие характера высказывания поставленной задаче (рассказать, убедить, обсудить, одобрить, аргументировать, агитировать и т.д.)	8	6	4	2	0
План содержания: информативность высказывания и его объем	16	12	8	4	0
Критерии	Баллы				
Структурированность: целостность, завершенность. Наличие вступления, основной части и заключения	8	6	4	2	0
Связность текста: связь между смысловыми	12	9	6	3	0

фрагментами, связь между предложениями и частями предложений. Использование для этого вводных конструкций, союзов, частиц					
Лексическое оформление: разнообразие словаря, правильное употребление слов (лексическая сочетаемость)	18	14	10	6	0
Грамматическое оформление: разнообразие грамматических структур, их правильное использование	20	15	10	5	0
Фонетическое оформление: произношение, темп	18	14	10	6	0
Общий балл:	(максимальное количество баллов – 100)				

В рабочей программе уровни подразделяются на:

- пороговый (74-52 балла). На данном уровне обучающиеся способны осуществлять такую деятельность как:
 - а) составление связного текста;
 - б) обладание определённым лексическим набором;
 - в) верно применяется набор грамматических конструкций, присутствуют небольшие ошибки;
 - г) умение формулировать собственные мысли и умение выразить собственное мнение;
 - д) допускаются небольшие неточности в логике повествования и содержания;

- f) допускаются небольшие фонетические ошибки.
- базовый (87-75 баллов). На данном уровне обучающиеся способны осуществлять такую деятельность как:
 - a) способность конструировать текст любого виду используя различные источники в качестве помощников;
 - b) способность применять соответствующий определенному адресату стиль общения;
 - c) речь естественная, ровная, возможно небольшое замедление.
 - d) неверное произношение отдельных слов;
 - e) обладание широким спектром лингвистических средств, которые позволяют свободно излагать свою точку зрения по заданной теме;
 - f) построение логичного высказывания;
 - g) способность использовать достаточно хороший запас идиоматических выражений.
 - продвинутый (100-88 баллов). На данном уровне обучающиеся способны осуществлять такую деятельность как:
 - a) применение в собственной речи разнообразных лингвистических средств и выражений, верность их употребления в заданной ситуации;
 - b) тем речи быстрый, речь свободная, легкая;
 - c) четкое и чистое построение собственных мыслей;
 - d) обучающийся обладает навыком свободного составления связного текста;
 - e) обучающийся имеет навык интонационной мотивации аудитории.
- Также перевод полученных баллов возможен в привычную пятибалльную систему оценивания:
- «2» неудовлетворительно: от 51 баллов;
 - «3» удовлетворительно: 52-74 балла;
 - «4» хорошо: 75-87 баллов;
 - «5» отлично: 88-100 баллов.

За основу анализа были взяты критерии к рабочей программе дисциплины «Практический курс английского языка», направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность (профиль) образовательной программы Иностранный язык и иностранный язык (английский и испанский язык) автор Старший преподаватель, Тимохина Лилия Рахимжановна.

К каждому уровню предъявляются следующие требования:

1. Пороговый (6 баллов макс.).
 - a. **Содержание высказывания (4 б):** обучающиеся не способны полностью решить поставленную коммуникативную задачу, отсутствуют некоторые указанные в задании аспекты. Присутствуют некоторые нарушения стилового оформления, нормы речевого поведения соблюдены не всегда;
 - b. **Организация высказывания (3 б):** не всегда присутствует логическая связь при построении высказывания. Структура и формат высказывания нарушены.
 - c. **Языковое оформление (3 б):** возможно допущение не более 5 ошибок, не препятствующих пониманию, или 1-2 ошибки, затрудняющие понимание.
2. Базовый (8 баллов макс.).
 - a. **Содержание высказывания (4 б):** некоторые аспекты, на которые требуется обратить внимание в условиях коммуникативной задачи, не раскрыты, но в целом задача решена верно. Присутствуют некоторые неточности стилового оформления, нормы речевого поведения в основном соблюдены;
 - b. **Организация высказывания (3 б):** построение высказывания в основном связное, но присутствуют некоторые неточности в структуре и формате высказывания;
 - c. **Языковое оформление (3 б):** возможно не более 3 ошибок, не мешающих пониманию.

3. Продвинутый (10 баллов).

- а. Содержание высказывания (4 б):** абсолютное выполнение поставленной коммуникативной задачи. Отражение всех указанных аспектов. Верное стилевое оформление речи.
- б. Организация высказывания (3 б):** структура и логика высказывания верны. Формат высказывания подобран точно.
- с. Языковое оформление (3 б):** отсутствуют речевые и языковые ошибки.

Выполнив анализ рабочей программы и требования к уровням авторов упомянутых выше, была разработана система оценивания монологического высказывания обучающихся как средство формирования коммуникативной компетенции на основе контекстного подхода для оценивания результатов педагогического эксперимента.

Таблица 2. Критерии оценивания монологической речи

Критерии оценивания	Продвинутый уровень сформированности и компетенций отлично (30)	Средний уровень сформированности компетенций Хорошо (24)	Базовый уровень сформированности и компетенций Удовлетворительно (18)
Содержание высказывания (максимум 10 баллов)	Оценка уровня знаний и понимания темы обучающимся, способность точного построения и аргументированное высказывание, наличие логической связности между высказываниями. Монологическое высказывание полностью	Коммуникативная задача выполнена, но некоторые аспекты отражены неточно. Монологическое высказывание соответствует заданной теме, но присутствуют небольшие отхождения. Стилль общения	Поставленная коммуникативная задача решена не полностью. Аспекты поставленного вопроса полностью отсутствуют. Стилль высказывания выбран неверно. Монологическое высказывание не соответствует

	соответствует заданной теме. Стил ь общения подобран верно.	выбран частично, верно.	теме в полной мере.
Языковая грамотность и оформление высказывания (максимум 10 баллов)	Оценка грамматической правильности, умения использовать разнообразные языковые средства, умения использовать профессиональную терминологию. Отсутствие языковых, речевых и грамматических ошибок. Употребление сложных грамматических конструкций, свободный темп речи.	Допускается небольшое количество ошибок (2-3). Студент способен сам исправить себя в процессе построения монологического высказывания. Используются сложные грамматические конструкции. Темп речи свободный, с небольшими замедлениями.	Допускается не более 5-6 ошибок, которые не затрудняют понимание смысла высказывания. Используются простые грамматические конструкции. Речь затрудненная, неровная, что способствует ее пониманию.
Владение коммуникативным навыком в построении высказывания (максимум 10 баллов)	Умение поддерживать контакт с аудиторией. Монологическое высказывание построено логично, присутствует структурность.	Умение поддерживать контакт с аудиторией. Монологическое высказывание построено с наличием незначительных ошибок, не нарушая при этом	Неумение поддерживать контакт с аудиторией. Монологическое высказывание имеет нарушенную логическую структуру. В ходе выражения мыслей присутствуют

		структурность высказывания.	нарушения и отклонения.
--	--	--------------------------------	-------------------------------

Используя образцы были разработаны критерии оценивания монологической речи как средства формирования коммуникативной компетенции, поделенные на 3 уровня: продвинутый, стандартный и базовый. Каждый из уровней имеет определенные критерии оценивания, которые представлены в Таблице 2. Наименование критериев:

Критерий 1 – содержание высказывания (максимум 10 баллов); Критерий 2 – языковая грамотность и оформление высказывания (максимум 10 баллов); Критерий 3 – владение коммуникативным навыком в построении высказывания (максимум 10 баллов). Максимальный балл – 30, минимальный – 18. При наличии менее 18 баллов по всем трем критериям ответ не засчитывается.

Данные критерии могут быть применимы при оценивании развития монологической речи как средства формирования коммуникативной компетенции в обучении на основе контекстного подхода, что является целью экспериментальной части данного исследования.

2.2 Педагогический эксперимент, направленных на совершенствование коммуникативной компетенции

Развитие коммуникативной компетенции осуществляется на основе контекстного подхода посредством формирования монологической речи студентов-бакалавров, который осуществляется в три этапа:

1. Диагностический.
2. Формирующий.
3. Контрольный.

Диагностический этап проводится на первом занятии и его целью является выяснить уровень владения монологической речью у студентов 1 курса факультета иностранных языков. Так как эксперимент построен на использовании контекстного подхода, для занятий была выбрана общая

профессиональная тема – «Педагогика». В эксперименте принимали участие 16 человек.

Для достижения поставленной цели данного этапа были выбраны следующие виды упражнений для выявления и проверки уровня построения монологического высказывания у студентов-бакалавров:

1. Задание на написание монологического высказывания на заданную тему с использованием аргументов и логически связанных высказываний. (Приложение А).

Студентам предлагается тема, на которую они должны построить собственное высказывание, используя аргументы и логически связанные высказывания. Время на выполнение такого задания – 20 минут.

На основе результатов входного занятия можно увидеть, что 5 человек выполнили задания ниже среднего (менее 50 %), набрав в общем около 17-20 баллов в среднем (больше всего трудности возникали с логической цепочкой высказывания, а также слабым выбором грамматических конструкций, выбором лексики); такое же количество человек – 5 справились с предложенными заданиями на «отлично» (около 80%), набрав 27-29 баллов (больше всего затруднений также были связаны с построением логического высказывания, сохранения логической цепочки и с наполненностью высказывания собственным мнением); 6 человек справились на оценку «хорошо», выполнив около 70% и 24-25 заданий, также возникали трудности с логичностью, использованием лексики, вводных фраз и грамотным использованием грамматических конструкций. Результаты отображены на Рисунке 1.

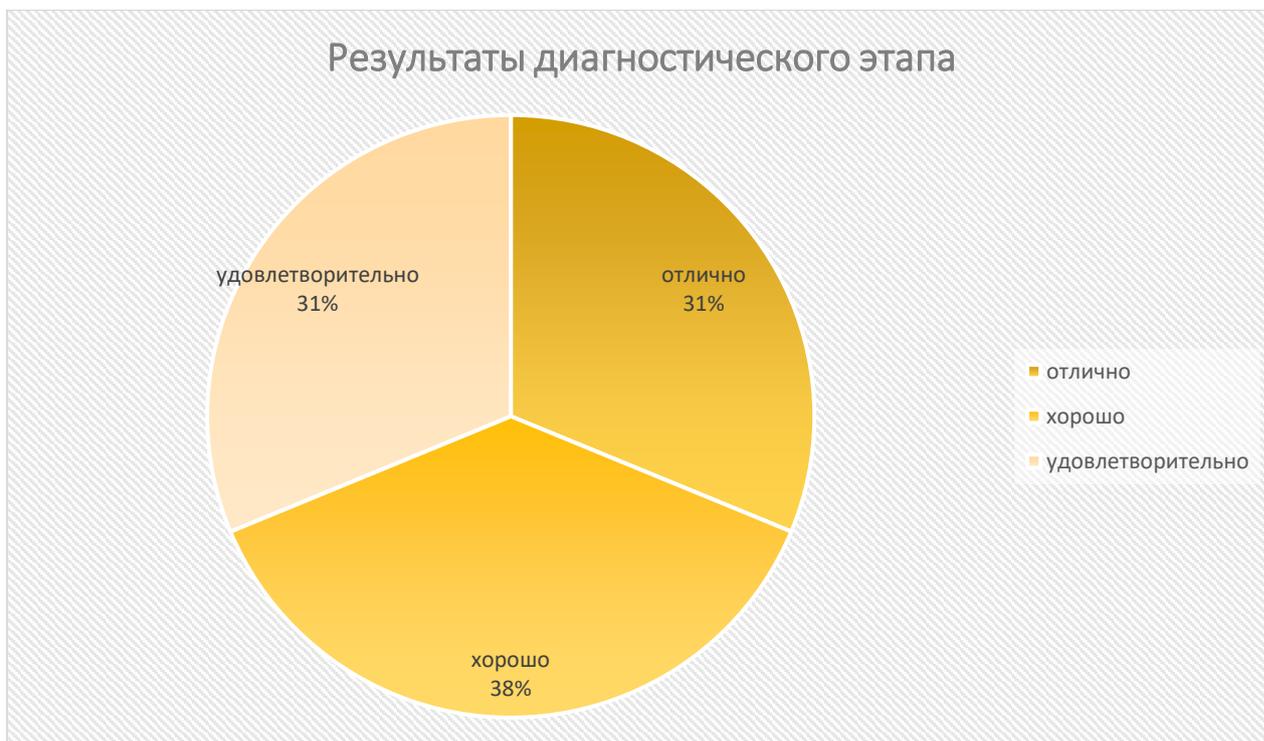


Рисунок 1. Результаты диагностического этапа

2. Задание на построение монологического высказывания в устной форме на тему: «The use of social media in education harm or benefit?»

Студентам также предлагается тема похожая на ту, что была представлена в предыдущем упражнении, только теперь студентам необходимо построить устное высказывание. Время на подготовку – 10 минут. Для оценивания высказываний студентов использовалась таблица критерий, разработанная для данного эксперимента.

Согласно результатам, только 4 человека справились с заданием на «отлично», получив максимальное количество баллов по первому критерию полностью решив коммуникативную задачу грамотно оформив монологическое высказывание по заданной теме. Пятеро студентов получили 7 баллов, допуская ошибки, не отразив сути темы. И 7 человек получили 4 балла, совершая не отразив суть темы.

По второму критерию 7 человек получили максимальное количество баллов, совершая незначительные ошибки и исправляясь самостоятельно, также использованы сложные грамматические конструкции, использована разная лексика, включая вводные выражения. 4 человека получили 8 баллов

допуская небольшие грамматические ошибки, и 5 человек получили 5 баллов, допустив около 6 ошибок, что мешало полному пониманию высказывания. По 3 критерию 7 человек получили практически максимальное количество баллов, не нарушая логичность высказывания, построив грамотное и доступное для понимания высказывание полностью отразив свою точку зрения. 5 человек получили 8 баллов, допуская не большие логические отступления, но это не затрудняло и препятствовало выражению мысли, и 2 человека получили по 5 баллов упусти логическую цепочку повествования.

Результаты монологического устного высказывания на диагностическом этапе представлены на Рисунках 2,3 и 4.

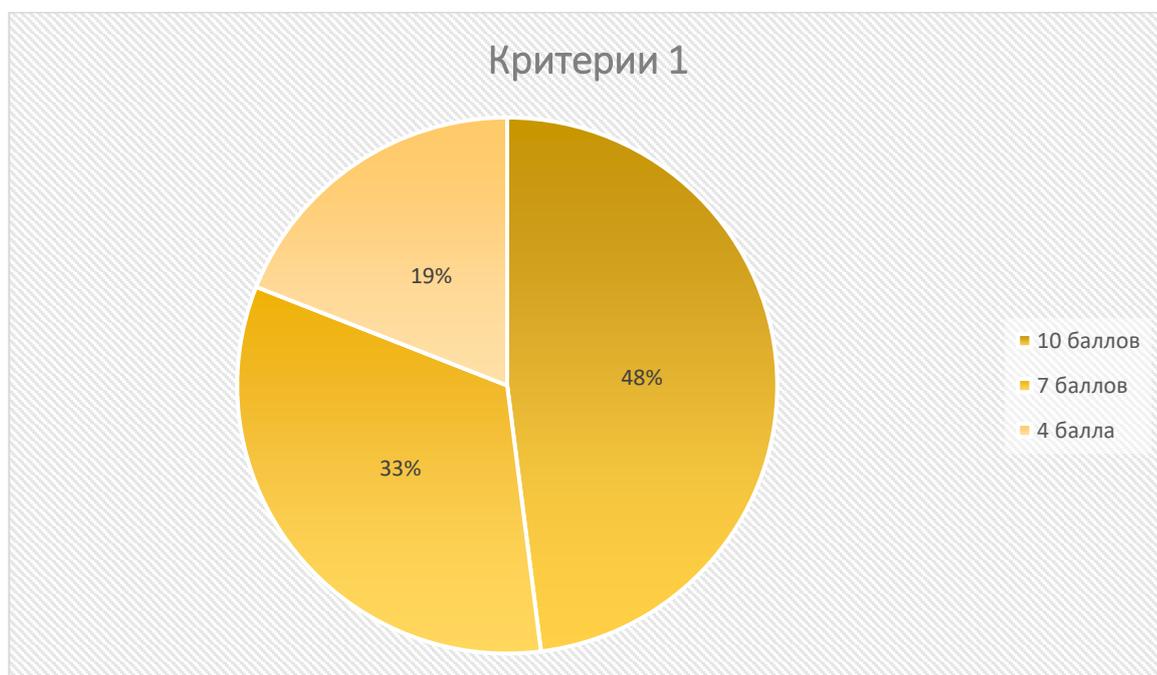


Рисунок 2. Результаты монологического высказывания критерии 1

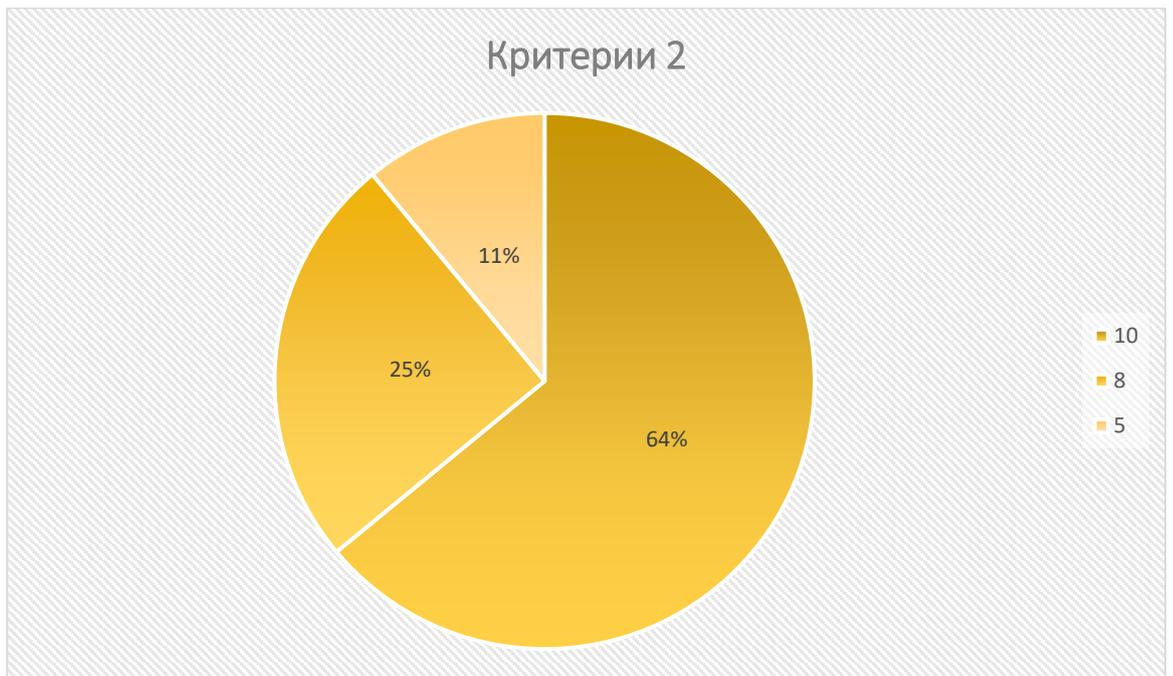


Рисунок 3. Результаты монологического высказывания критерии 2

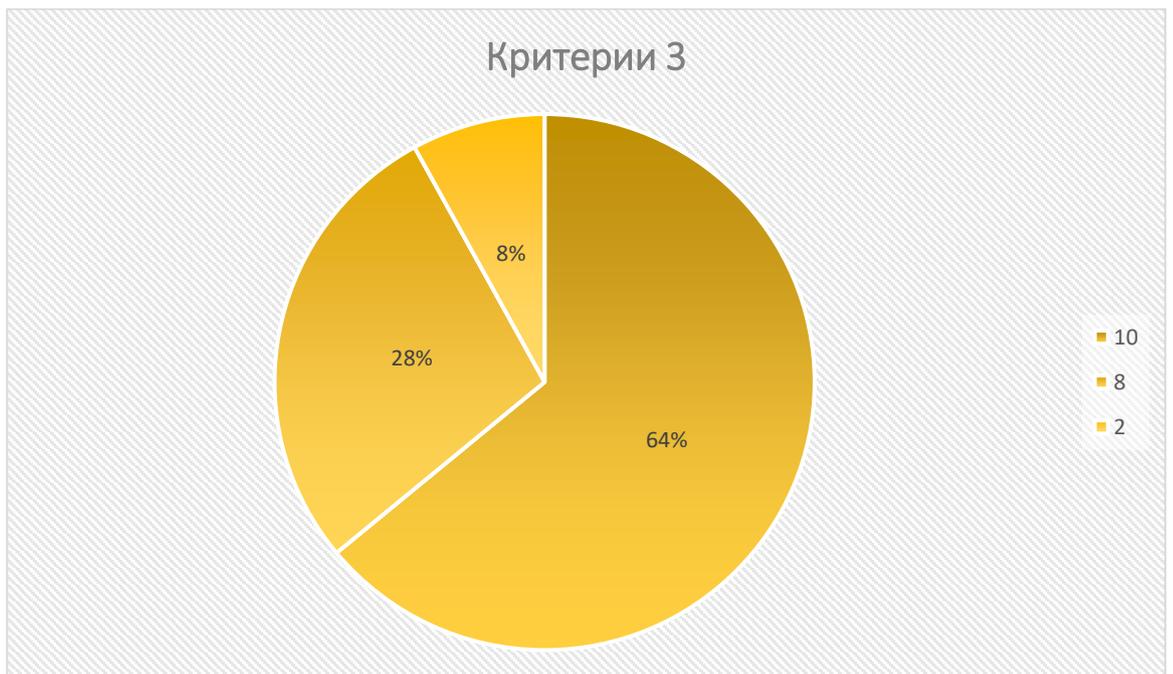


Рисунок 4. Результаты монологического высказывания критерии 3

Диагностический этап позволил нам увидеть результаты вводных заданий, благодаря результатам которых можно увидеть хороший уровень подготовки большей части студентов-бакалавров. Но также и присутствуют некоторые недостатки, над которыми необходимо провести работу.

На основе полученных результатов была разработана программа, которую отражает в себе формирующий этап эксперимента.

Формирующий этап опытно-экспериментальной работы направлен на развитие монологического высказывания посредством формирования коммуникативной компетенции на основе контекстного подхода.

Формирующий этап – развитие коммуникативного навыка на основе контекстного подхода посредством формирования монологической речи студентов-бакалавров.

Формирующий этап подразделяется на 3 этапа занятий:

1 этап – определение уровня развития коммуникативной компетенции (построение монологического высказывания).

2 этап – разработка заданий по развитию монологической речи и подготовка к симуляции.

3 этап – проведение собственных заданий, подведение финальных итогов.

Цель первого этапа: познакомить студентов с приемами для успешного построения монологического высказывания и дать студентам возможность участия в процессе занятия как учителей, направляя и оценивая друг друга. Суть таких упражнений также подготовить студентов к будущей проверке друг друга, уметь оценивать результаты и строить на основе результатов выводы по проделанной работе.

Этапы:

1. Познакомить студентов с алгоритмом построения речевого высказывания.
2. Оценить работы студентов по критериям оценивания.

План этапа:

1. Первый этап занятий - подготовительный. На данном этапе учитель должен подготовить студентов к будущей коммуникации на английском языке, задать настроение всему занятию, подготовить к работе. (Приложение Б)

Преподаватель предлагает учащимся построить свою монологическое высказывание, но прежде, чем начать построение монологического высказывания обучающимися предлагаются советы по построению такого высказывания.

В первую очередь преподаватель знакомит учащихся с алгоритмом построения монологического высказывания:

1. Вступление
2. Основная часть
3. Заключение

Информация для учителя. Учитель просит студентов записать алгоритм в тетрадь и объяснить, как студенты понимают каждый из этапов.

В качестве примера студентам предлагается тема – “Modern concept of education”. По данной теме они должны построить высказывание используя алгоритм, который они просмотрели ранее. У них есть 20 минут для размышления.

После того, как все закончили подготовку, обучающиеся получают критерии, по которым оценивают речевое высказывание друг друга.

Информация для учителя. Каждый студент имеет 5-7 минут для высказывания, после чего, остальные учащиеся ставят баллы напротив каждого критерия оценки.

Из приведенной ниже диаграмме видно, что уровень развития коммуникативной компетенции у студентов ниже среднего.

Исходя из данных, студентам предлагается разработать этапы упражнений для формирования монологической речи.

Информация для учителя. Учитель делит студентов на 4 группы. Каждой группе предлагается определённый этап, на основе которого студенты разрабатывают упражнения самостоятельно.

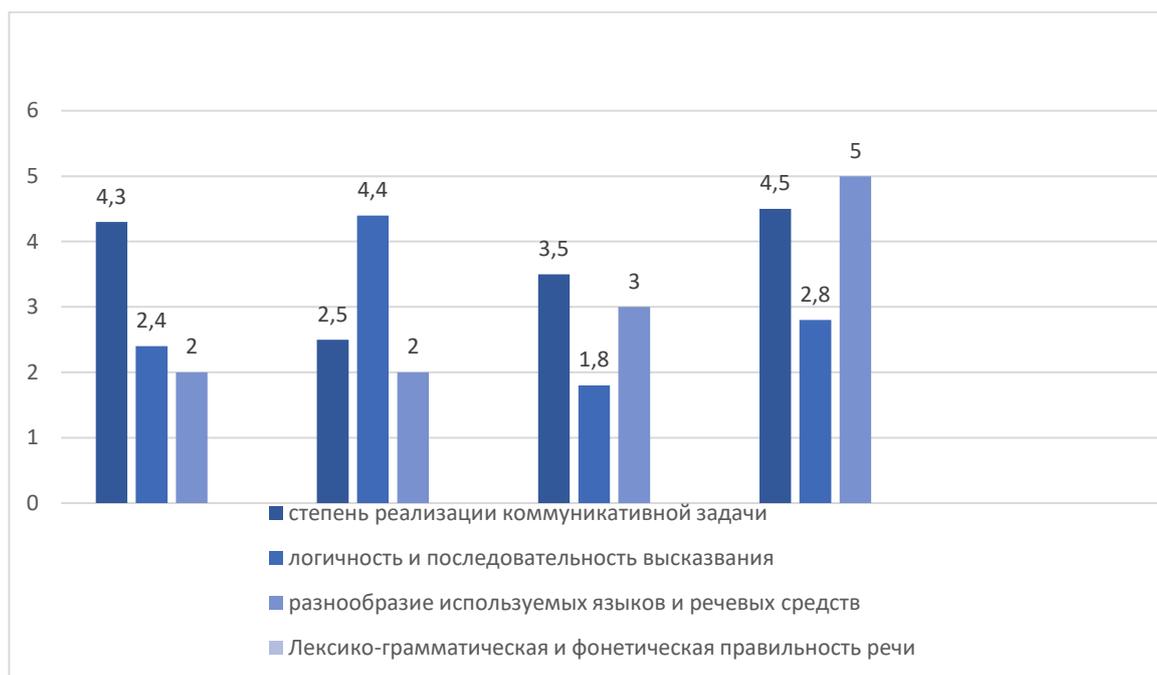


Рисунок 5. Критерии оценивания монологического высказывания

В первую очередь студенты знакомятся с этапами формирования монологического высказывания:

1. **Дотекстовый этап:** во время формирования навыков учащиеся обучаются построению минимального высказывания, с помощью условно-речевых упражнений репродуктивного характера и упражнений на комбинирование.

2. **Текстовый этап:** на этом этапе студенты обучаются строить монологическое высказывание на основе работы с учебным текстом.

3. **После текстовый этап:** развитие речевых умений с помощью речевых упражнений.

В качестве домашнего задания студентам предлагается в группах разработать определенные виды упражнений:

Таблица 1. Виды упражнений

Этап формирования навыка, его цель	Уровень сформированности монологической речи	Типы упражнений	Краткая характеристика упражнений
Подготовительный	Репродуктивный уровень речи	Подготовительные (языковые)	Направлены на овладение

(формирует материальную основу речи, внимание обращается на форму высказываний)	(не предполагает самостоятельности)		высказыванием на уровне одного предложения, относятся к языковому уровню
Обучение подготовленной речи (формирует содержательную сторону говорения, внимание смещается в сторону и форму, и содержания высказывания)	Репродуктивно-продуктивный уровень речи (предполагает некоторые элементы творчества и самостоятельности)	Условно-речевые	Направлены на овладение высказыванием на уровне единства и на логическое соединение фраз и предложений в соответствии с темой, построении собственных высказываний
Обучение неподготовленной речи (формирует содержательной стороны говорения, форма высказывания полностью вытесняется содержанием)	Продуктивный уровень речи (предполагает полную самостоятельность отбора и построения высказывания)	Речевые	Направлены на овладение уровнем свободной монологической речи и на воспроизведение услышанного или прочитанного

Группа 1	Группа 2	Группа 3
подготовительные, тренировочные упражнения.	условно-речевые упражнения	Речевые упражнения

Информация для учителя. Учитель знакомит студентов с видами упражнений, раскрывая каждый тип упражнений. Студенты самостоятельно разрабатывают упражнения.

Цель второго этапа: познакомить студентов с типами упражнений, развивающих умение строить монологическое высказывание с помощью использования аутентичных видео материалов. Данные типы упражнений они также смогут использовать в качестве примера для разработки своих упражнений.

Этапы:

1. Выполнение упражнений, разработанных студентами.
2. Корректировка заданий на основе проделанной работы.

Студенты предлагают выполнение упражнений, разработанных ими ранее в группах.

Информация для учителя. В качестве задания “Warming up” учитель задает студентам вопросы, приведенные ниже.

Второй этап также начинается с подготовительных упражнений.
(Приложение В)

Информация для учителя. Цель упражнений заключается в развитии умения грамотно конструировать монолог на предложенную тему.

Exercise 1. Watch the video and do the exercise. (Приложение Г)

Информация для учителя. Студенты смотрят короткое видео на канале “TED” на тему “Teach teachers how to create magic”. После просмотра видео студентам предоставляется список лексики из видеоматериала.

(Приложение Д)

Обучающимся необходимо раскрыть значения словосочетаний (с помощью дефиниций). (Приложение Е)

Данный способ семантизации помогает развить языковую догадку, практические навыки владения языком.

Ссылка на видео:

https://www.ted.com/talks/christopher_emdin_teach_teachers_how_to_create_magic?referrer=playlist-talks_from_inspiring_teachers&autoplay=true

Exercise 2. Choose the right for each sentence.

Информация для учителя. Данное упражнение относится к предыдущему видеоматериалу. Задача студентов – заполнить пропуски словосочетаниями, подходящими по смыслу. Целью данного упражнения является расширение и углубление уже имеющихся знаний.

1) He's interested in his studies but his _____ of being at university is to develop himself as a person.

2) It's a(n) _____ to suggest that business is like a sport because both sides can win in business.

3) The results of psychological tests can be affected by _____ such as how someone is feeling on a particular day.

4) Can teachers make a(n) _____ of which children will be the best team players in the future?

Exercise 3. Put the words in the right order.

Информация для учителя. На данном этапе выполняется конструирование предложений, способствующие развитию умения говорения.

1. with you definitely that stronger will Dealing make worry issues you.
2. who potential live much comfort zone People just they don't in a how realize have.
3. of his life is the out wants change bubble best to get decision who to person for a.
4. you happy to a from every day break need things which life focus try on make When you.

Следующее упражнение разработано для изучения, повторения и использования слов-связок для активного использования их в монологическом высказывании. Список всех фраз и слов-связок представлен в виде карточек. (Приложение Ё)

Exercise 4. Put these linking words in the gaps.

Информация для учителя. В данном упражнении студентам предлагается прочитать отрывок (скрипт) из видеоматериала и заполнить пропуски подходящими словами (linking words).

It is the opinion of some people that without a high salary an individual cannot be considered successful. _____, some may argue that if an individual has a low paying job, he or she may have low self-confidence, _____

many people see a link between salary and self-worth. Many believe this to be true; _____, I am of the opinion that free time may be more valuable for a large portion of the community than struggling for a high salary that may never be attained. An abundance of free time allows the individual to spend more time pursuing interests or skills he or she is directly interested in. _____, the individual is likely to be much happier, and _____, is likely to improve skills which he or she believes are important. This would seem to be an indicator of a form of success.

however	Furthermore	moreover	since	Consequently
---------	-------------	----------	-------	--------------

Exercise 5. Look at the picture/Read the following quote and answer the next questions.

Информация для преподавателя. На заключительном этапе обучения монологической речи учащимся предлагается построить свое высказывание на тему “How create magic in teaching”, используя изученную лексику и связующие слова. Учащиеся, записывают составленное монологическое высказывание.

Цель следующего этапа - совершенствование навыка

конструирования монологическое высказывание на основе применения 4 видов упражнений.

Этапы:

- 1) выполнение упражнений, разработанных студентами ранее;
- 2) разбор и корректировка упражнений.

Первый тип упражнений – подготовительный, направленный на подготовку студентов к речевым упражнениям:

1. Подготовительные упражнения или языковые, которые концентрируют внимание студентов на коммуникативном содержании и на языковой форме.
2. Коммуникативные упражнения, развивающие речевые умения.

Лексико-грамматические упражнения:

Exercise 1. Express the same idea in another way.

Example: He is going to have a meeting at 10 o'clock tomorrow.

He is having a meeting at 10 o'clock tomorrow.

1. The plane is going to arrive half an hour later.
2. My friends are going to come to Moscow for the weekend.
3. My grandparents are going to move into a new flat next week.
4. When are they going to arrive?
5. She is going to leave for Colombia in two days.

Лексические упражнения:

Exercise 2. Choose the correct word or phrase to fill the space.

- 1) We stayed inside _____ the storm. (because/because of)
- 2) I wanted to stay longer _____ I was really enjoying the party.
(since/because of)
- 3) She stayed at home _____ her illness. (as/due to)
- 4) _____ flights are cheaper in the winter, we decided to travel then.
(since/owing to)
- 5) _____ she hated cats, she wasn't happy when her husband bought three. (as/ because of)
- 6) We were late for the plane _____ the traffic. (because of/because)

7) _____ his great cooking, we love going to dinner at Chiki's café.
(because of/since)

Второй тип упражнений характеризуется ситуативностью, наличием речевой задачи; они предназначены для тренировки языкового материала в рамках учебной (условной) коммуникации. Данные упражнения предназначены для формирования речевых навыков, для чего и служит их специальная организация. Основные определяющие признаки данного типа упражнений – присутствие речевого задания (выяснить что-то, дать кому-то совет, выразить несогласие или восхищение, провести дискуссию и т.п.) и ситуативности.

Exercise 1.

Role-play. Your friend wants to buy a pocket video camera. He asks for your advice. Tell him about the advantages and disadvantages of using it. Use the words and word combinations from the box. Act the interview out. Then discuss your ideas with the rest of the class.

protection / camera / picture / application / numerous / designs / recorded / create
an image / sensitive medium / focus the light

Exercise 2. Role-play (argument). You have bought a digital camera which broke. You are calling to the customer service. Tell the service manager about:

- 1.the purpose of your calling;
- 2.when / where / how you had bought it;
- 3.ask them to repair it or sent you a new one.

Exercise 3. Agree with these statements and explain your choice using the sample.

Example:

— Susan likes to read detective stories.

— Yes, that`s right. She likes to read detective stories. Her favourite book is «The Adventures of Sherlock Holmes».

1. Sophie takes after her Granny in character.
2. William is studying in the institute, in his final year.
3. Kate`s nephews were born in Barcelona and brought up in Madrid.
4. Bill`s father is a doctor at the local hospital.
5. Susan and her younger sister Emma have very much in common.

Третий тип упражнений – речевые, направленные на развитие речевых умений и предполагающие использование изученного языкового материала в условиях естественной речевой коммуникации.

Exercise 1. Read this statement and discuss the problem of fathers and children by answering questions.

The generation gap is the difference in ideas, feelings and interests between older and younger people, especially considered as causing a lack of understanding.

1. When do children start feeling the difference in ideas and interests between them and their parents?
2. Do you think the generation gap is a natural phenomenon? Why?
3. Explain the following words which belong to Janush Korchak: «There are no children — there are people, but with their own thoughts, their own source of experience, their own desires and feelings».
4. Do you think it is necessary for young people to find a mutual language with adults? Why?
5. Is it necessary to respect elderly people?
6. Do you want to be independent?
7. Do you have problems of misunderstanding with your parents?

Exercise 2. Comment on the following proverbs and quotes. Make up a situation using one of the proverbs or quotes.

a)

1. It`s easy to govern a kingdom but difficult to rule one`s family.
2. Man is the head of the family, woman the neck that turns the head.
3. If the family is together the soul is in the right place.
4. Every family has its black sheep.

б)

1. «The happiest moments of my life have been the few which I have passed at home in the bosom of my family». (Thomas Jefferson)
2. «There are secrets in all families». (George Farquhar)
3. «A man`s family sets him apart from all other living creatures — only man stands with his children from first to last, from birth to death, and to the grave». (Robert Nathan)
4. «Call it a clan, call it a network, call it a tribe, call it a family. Whatever you call it, whoever you are, you need one». (Jane Howard)

Exercise 3. Describe these teachers and think of what kind of teachers they are.



На контрольном этапе студенты представляют собственно разработанные виды упражнений:

Студенты группы 1 – разрабатывали подготовительные упражнения;

Студенты группы 2 – разрабатывали условно-речевые упражнения;

Студенты группы 3 – разрабатывали речевые упражнения.

Цель контрольного этапа: развитие профессиональной речи обучающихся на английском языке посредством погружения в контекст иноязычной профессиональной коммуникации.

Этапы:

1. Провести итоговое занятие в формате ролевой игры на профессиональную тему.

2. Измерить уровень коммуникативной студентов в соответствии с обозначенными ниже критериями.

Преподаватель приветствует учащихся и представляет им план занятия. На этом занятии студенты представляют себя в роли учителя и проводят занятие по группам. Каждая группа по этапам представляет упражнения, разработанные ранее.

Группа 1 – проводит подготовительные упражнения, формируя основу речи для выполнения следующих упражнений.

Группа 2 – выполняют условно-речевые упражнения, эти упражнения предполагают элементы творчества и самостоятельности.

Группа 3 – выполняют речевые упражнения, направленные на достижение уровня свободной монологической речи.

Информация для учителя. Группы студентов проводят занятие. Учитель в ходе проведения упражнения корректирует и исправляет студентов при необходимости.

В процессе проведения студентами финального, контрольного этапа, студенты оценивают работы друг друга по критериям, по которым оценивались их результаты на диагностирующем этапе Таблица 2.

Помимо заданий разработанных группами студентов на контрольном этапе им предлагалось выполнить упражнения, разработанные для отслеживания прогресса с момента диагностического этапа:

1. Выступление на темы, которые предлагаются на выбор:

- «Мое отношение к образованию».
- «Образование в моей жизни»
- «Современные технологии в образовании»
- «Система образования в моей стране»
- «Система образования за пределами России»

Студент должен подготовить небольшое устное монологическое высказывание и рассказать о своих взглядах на образовании, о том, как он считает образование помогает ему в жизни, и какие навыки и знания он получил благодаря образованию и раскрыть другие аспекты касаемо

образования по выбранной теме. Монологическое высказывание оценивается преподавателем по критериям представленным в Таблице 2.

Таблица 2. Критерии оценивания монологической речи

Критерии оценивания	Продвинутый уровень сформированности и компетенций отлично (30)	Средний уровень сформированности компетенций Хорошо (24)	Базовый уровень сформированности и компетенций Удовлетворительно (18)
Содержание высказывания (максимум 10 баллов)	Оценка уровня знаний и понимания темы обучающимся, способность точного построения и аргументированное высказывание, наличие логической связности между высказываниями. Монологическое высказывание полностью соответствует заданной теме. Стил ь общения подобран верно.	Коммуникативная задача выполнена, но некоторые аспекты отражены неточно. Монологическое высказывание соответствует заданной теме, но присутствуют небольшие отхождения. Стил ь общения выбран частично, верно.	Поставленная коммуникативная задача решена не полностью. Аспекты поставленного вопроса полностью отсутствуют. Стил ь высказывания выбран неверно. Монологическое высказывание не соответствует теме в полной мере.
Языковая грамотность и оформление высказывания (максимум 10 баллов)	Оценка грамматической правильности, умения использовать разнообразные языковые средства, умения использовать профессиональную	Допускается небольшое количество ошибок (2-3). Студент способен сам исправить себя в процессе построения монологического	Допускается не более 5-6 ошибок, которые не затрудняют понимание смысла высказывания. Используются простые грамматические

	ю терминологию. Отсутствие языковых, речевых и грамматических ошибок. Употребление сложных грамматических конструкций, свободный темп речи.	высказывания. Используются сложные грамматические конструкции. Темп речи свободный, с небольшими замедлениями.	конструкции. Речь затрудненная, неровная, что способствует ее пониманию.
Владение коммуникативный навыком в построении высказывания (максимум 10 баллов)	Умение поддерживать контакт с аудиторией. Монологическое высказывание построено логично, присутствует структурность.	Умение поддерживать контакт с аудиторией. Монологическое высказывание построено с наличием незначительных ошибок, не нарушая при этом структурность высказывания.	Неумение поддерживать контакт с аудиторией. Монологическое высказывание имеет нарушенную логическую структуру. В ходе выражения мыслей присутствуют нарушения и отклонения.

Результаты студентов представлены на Рисунке 6.

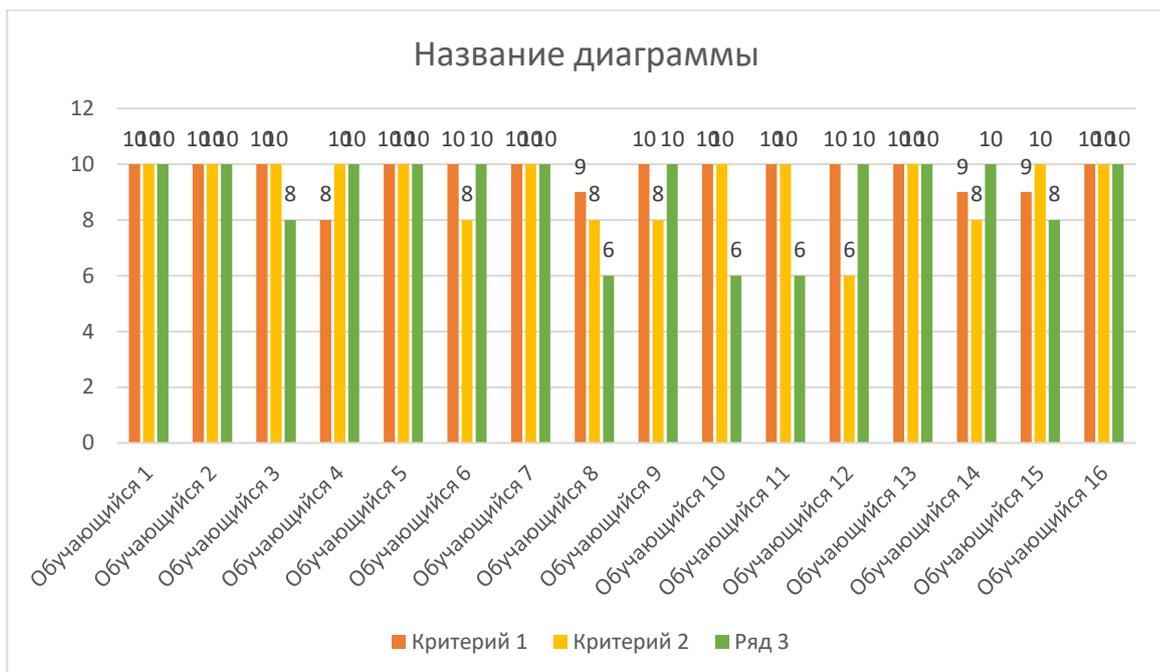


Рисунок 6. Результаты контролирующего этапа

Результаты монологического высказывания на контрольном этапе критерий 1.

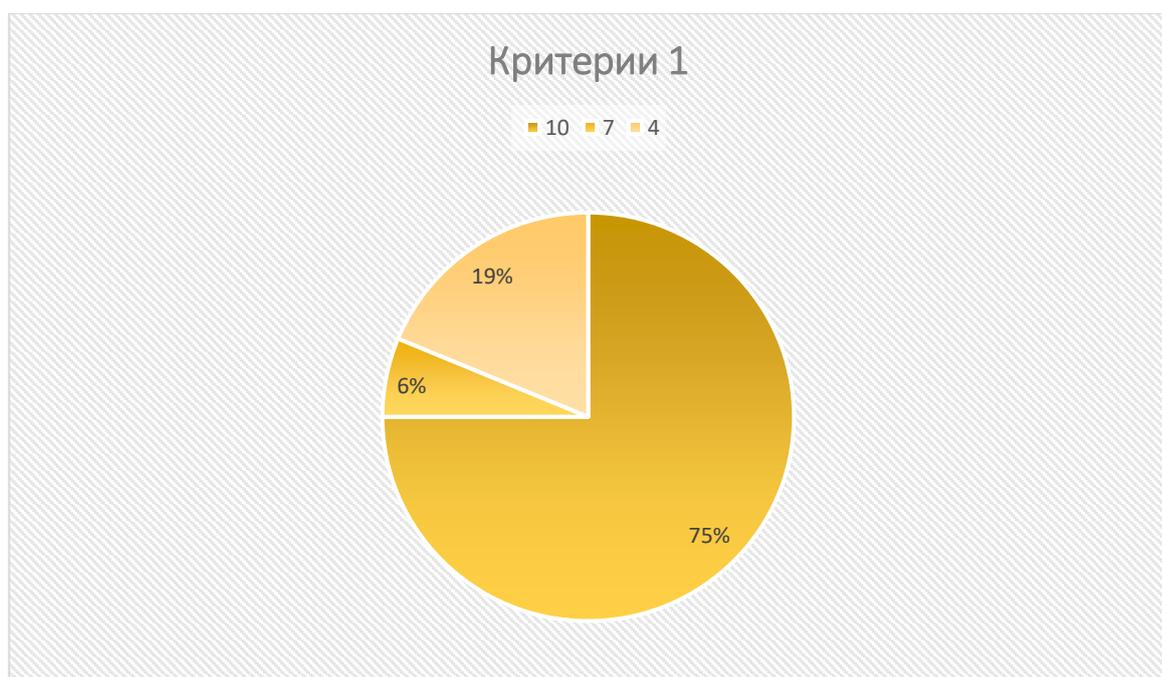


Рисунок 7. Результаты монологического высказывания критерии 1

Результаты монологического высказывания на контрольном этапе критерий 2.

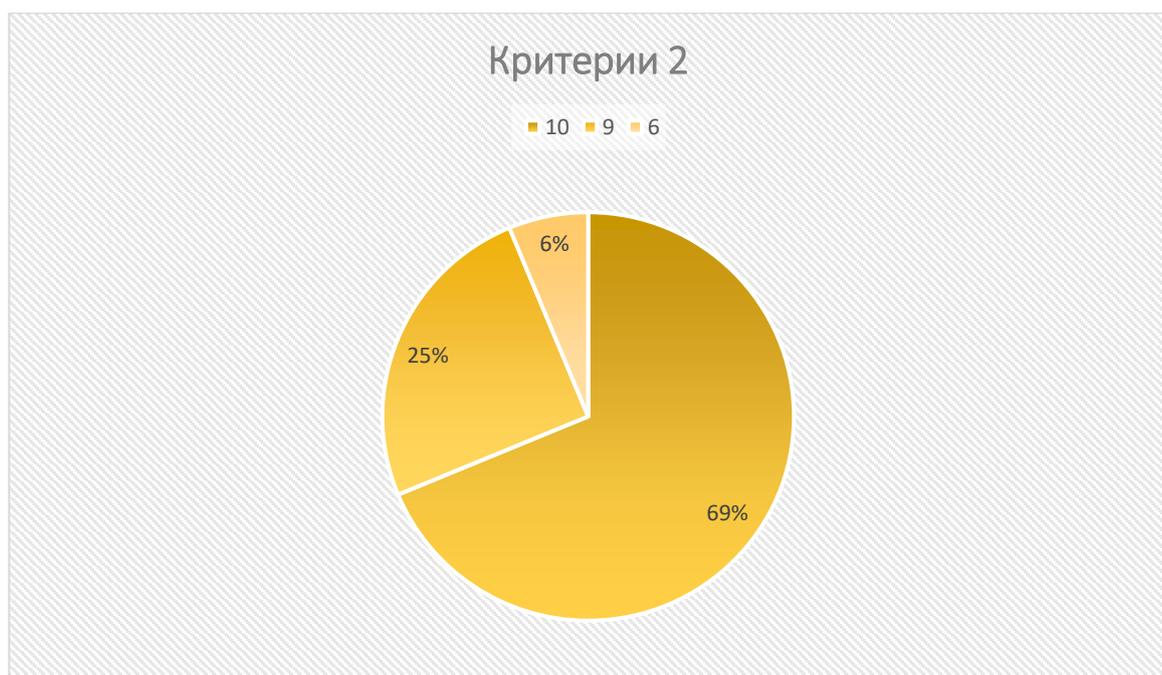


Рисунок 8. Результаты монологического высказывания критерии 2
 Результаты монологического высказывания на контрольном этапе критерий 3.

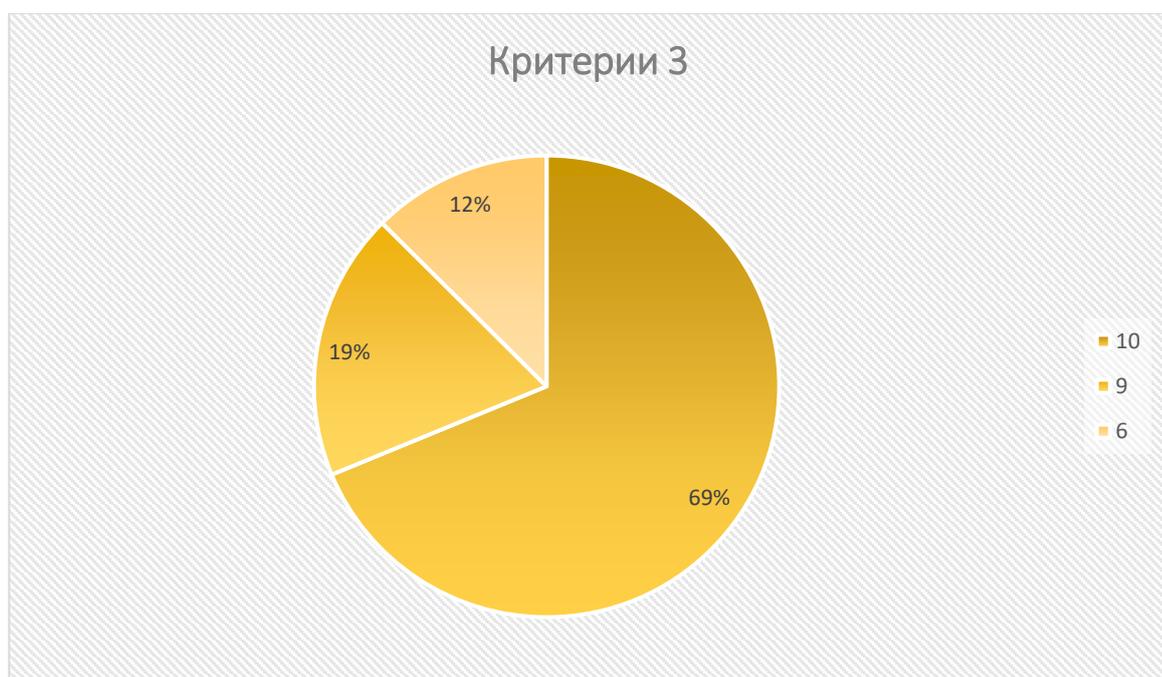


Рисунок 9. Результаты монологического высказывания критерии 3

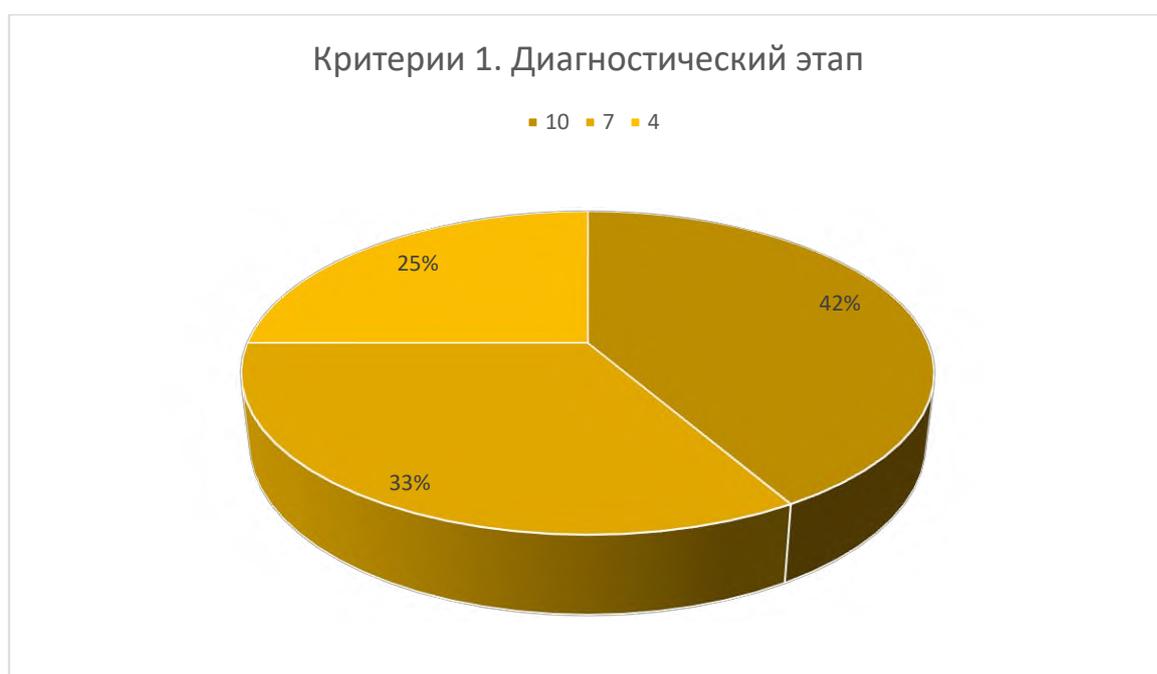
Исходя из результатов проверки монологического высказывания в соответствии с установленными критериями, можно сделать вывод, что большинство обучающихся успешно решило коммуникативную задачу, которая была поставлена. Монологическое высказывание полностью

соответствует заданной теме у 13 из 16 студентов. Трое обучающихся не полностью решили поставленную перед ними коммуникативную задачу, получив по 8 из 10 баллов. Наибольшую трудность составляет грамматическая часть, поскольку ошибок не наблюдается, в том случае, если они все же присутствуют, то в незначительном наличии, что не мешает пониманию высказывания. 11 и 16 человек успешно справились получив 10 баллов, 4 справились допуская незначительные ошибки и 1 обучающийся получил 6 баллов из 10. Лишь 2 обучающихся не смогли полностью сохранить логическую цепочку повествования получив 6 баллов по этому третьему критерию оценивания.

В целом, наблюдается положительная динамика, для подтверждения которой был выполнен контрольный этап.

Результаты контрольного этапа эксперимента по развитию монологической речи у студентов-бакалавров представлены на рисунках 5,6,7.

На рисунках 8, 9 и 10 ниже представлены сравнительные результаты диагностического и контрольного этапов эксперимента по развитию монологической речи как средства формирования коммуникативной компетенции на основе контекстного подхода у будущих педагогов по каждому из разработанных трех критериев.



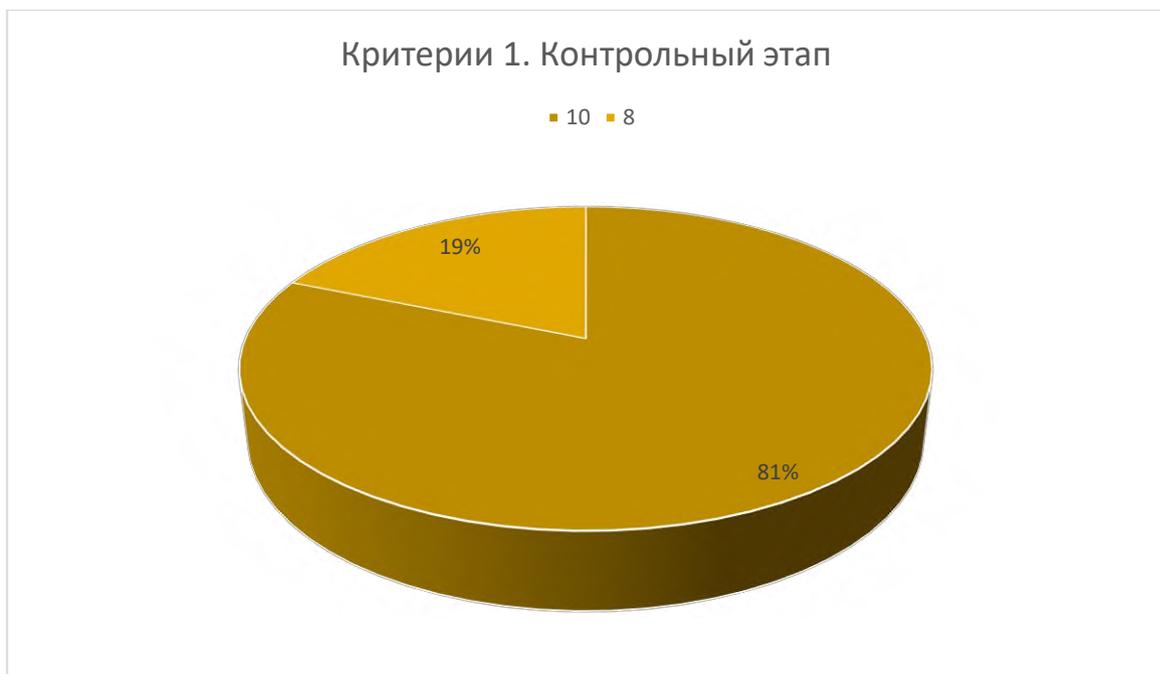


Рисунок 9. Сравнительные результаты диагностического и контрольного этапов эксперимента по Критерию 1



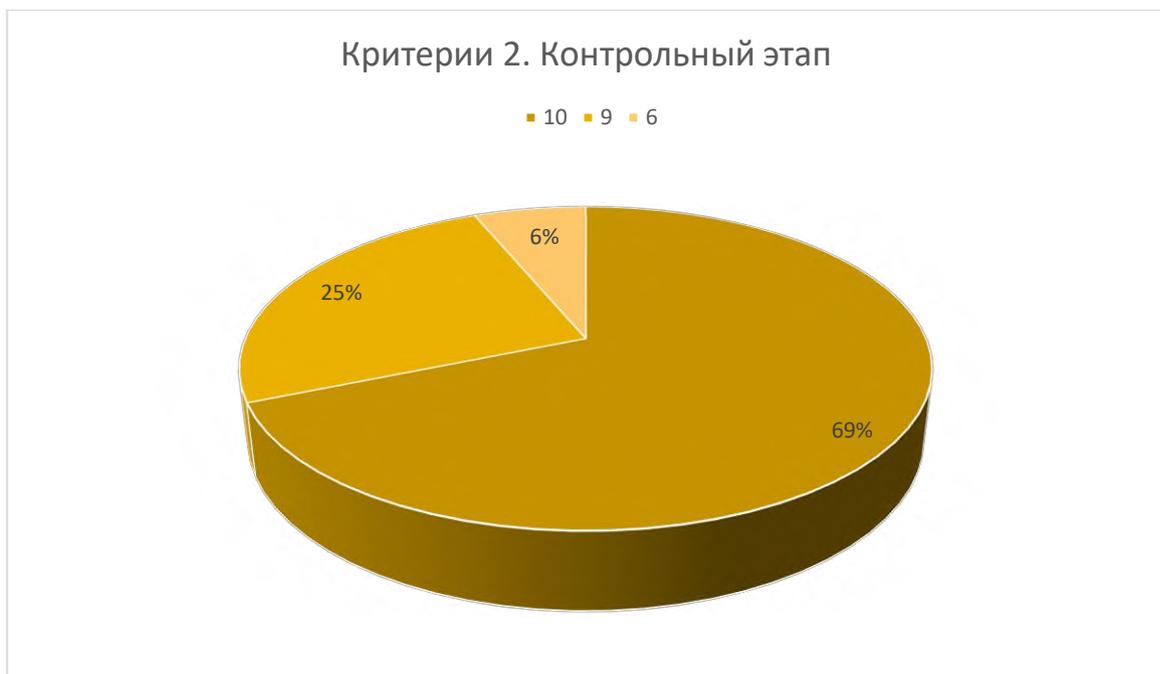


Рисунок 10. Сравнительные результаты диагностического и контрольного этапов эксперимента по Критерию 2





Рисунок 11. Сравнительные результаты диагностического и контрольного этапов эксперимента по Критерию 3

Данные, представленные на Рисунках 9, 10 и 11 отражают положительную динамику проведенного опытно-экспериментального эксперимента. По каждому из перечисленных критериев наблюдается усовершенствование навыков и знаний студентов. Больше студентов (13 вместо 5) способно оформить монологическое высказывание согласно поставленной теме, полностью решив коммуникативную задачу. По второму критерию 11 обучающихся вместо 7 получили максимальное количество баллов, что свидетельствует о развитии грамотности речи, впоследствии чего результаты дали показали более высокий результат. По критерию 3 11 вместо 7 обучающихся получили максимальный балл, что свидетельствует о положительной динамике в отношении обучающихся выстраивать монологическую речь последовательно и логично. Также полученные результаты свидетельствуют о том, что развитие коммуникативной компетенции более чем возможно используя контекстный подход, что говорит о формате таких видах занятий, на которых применяется данная технология, что побуждает, мотивирует и максимально приближает к профессиональной деятельности студентов в стенах университета.

Согласно приведенным выше данным, можно заключить, что применение разработанной программы по совершенствованию коммуникативной компетенции на основе контекстного подхода. Является продуктивным способом обучения.

После проведения опытно-экспериментальной работы были выявлены преимущества и недостатки внедрения контекстного подхода на занятиях с целью формирования коммуникативной компетенции у студентов-бакалавров педагогического университета:

Плюсы контекстного подхода:

- придание очевидного смысла процессу обучения и его отдельным элементам, эта цель достигается через определенные условия поведения студента, который вынужден самостоятельно или в группе анализировать и принимать ситуации, как специалист;
- возможность использования нестандартного контроля знаний. Это могут быть деловые игры или производственные ситуации, что существенно сокращает процесс аттестации;
- качественное взаимодействие с педагогическими технологиями и открытость по отношению к ним;
- более глубокое воспитание будущего специалиста путем привития соответствующих навыков и опыта, то есть опыт приобретается путем моделирования деятельности специалиста – студень непосредственно вводится в рамки его компетенции, почувствует в функционировании рабочего процесса, понимает его проблемы;
- учащийся развивает чувство полезности от своей собственной предметной деятельности, также здесь играет роль «общественное признание», которое сосредоточено вокруг каждого студента в группе;
- успешное формирование навыков партнерства и сотрудничества между студентами;
- реализация права студента на собственную деятельность, восприятие себя как творца собственных знаний;

- методы обучения обеспечили положительные показатели по таким факторам, как: целеустремлённость, творческий подход в решении проблем, укрепление стремления к независимости собственного мнения.

Но несмотря на многочисленные достоинства данная теория не широко используется и применяется. Ниже приведены недостатки такого подхода, которые выделяют специалисты:

- сложность внедрения такого метода в сложившиеся рамки педагогической деятельности, то есть требуется полная перестройка – начиная от методических пособий и учебников, заканчивая психологическим настроем преподавателей, временем, которое они затратят на подготовку к каждому занятию;
- количество конкретных элементов профессиональной деятельности настолько велико, что тщательная проработка каждого из них значительно затруднена, попытки обобщить или унифицировать учебный материал снижают эффективность образовательного процесса. Кроме того, необобщенная содержательная нагрузка во многих случаях может не соответствовать содержанию, характерному для профессиональной деятельности;
- контекстный подход в обучении предполагает мышление и анализ, в то время как традиционное обучение полагается на память обучающегося, то есть знания передаются от преподавателя к студенту и постоянно повторяются, закрепляясь в памяти. Несомненно, эта методика более надежна, чем моделирование ситуаций, которые могут никогда не возникнуть в реальном производственном процессе;
- от начала образовательного процесса до его завершения необходимо обеспечить его все большую трудоёмкость и сложность, что требует полного пересмотра всех учебных программ.

Но несмотря на эти недостатки, преимущества использования контекстного подхода незаменимы в совершенствовании коммуникативной

компетенции будущих педагогов и включения такого подхода в программу как одного элементов программы подготовки специалистов.

На основе результатов диагностического этапа, была разработанная программа по развитию монологической речи как одного из способов совершенствования коммуникативной компетенции на основе контекстного подхода. Результаты составленной программы показали положительную динамику совершенствования коммуникативной компетенции, что отображено на Рисунках. Также выделены преимущества и недостатки контекстного подхода в формировании коммуникативной компетенции у студентов-бакалавров.

2.3 Методические рекомендации

В соответствии практической части исследования была разработана программа по совершенствованию коммуникативной компетенции с использованием контекстного подхода. С целью наиболее продуктивного применения данной технологии следует выполнять следующие рекомендации:

Совершенствование коммуникативной компетенции - одна из важнейших задач преподавания. Для достижения этой цели можно использовать контекстный подход, который позволяет учащимся лучше понять, как применять свои знания и навыки в реальной жизни.

Вот некоторые методические рекомендации по использованию контекстного подхода для повышения коммуникативной компетенции:

1. Организация обучения должна в форме диалога, чтобы учащиеся могли выразить свои мысли и идеи по теме. Это поможет им развить навыки выражения своих мыслей и аргументации своей точки зрения.

2. Использование контекстного подхода в обучении, для того чтобы учащиеся могли лучше понять, как применять свои знания и навыки в реальной жизни. Для этого можно использовать различные ситуации из жизни, которые помогут учащимся понять, как применять свои знания на практике.

3. Разработка упражнения для развития коммуникативных навыков, таких как аудирование, говорение, чтение и письмо. Например, проведение упражнения на аудирование, чтение и анализ, написание эссе и сочинений.

4. Поддержка студентов в процессе обучения, помощь в преодолении трудностей и развития сильных сторон. Это можно сделать с помощью индивидуальных консультаций, общения с учениками через электронную почту или мессенджеры, проведения дополнительных занятий.

5. Организация групповых заданий, чтобы студенты могли работать в команде и учиться друг у друга. Например, проведение дискуссий, групповых проектов, игр и тестов.

6. Использование различных форм обучения, такие как лекции, семинары и дискуссии, чтобы студенты могли получить разнообразный опыт. Это поможет им лучше учиться и развивать свои навыки.

7. При оценивании работ студентов, учитывается не только их знания и навыки, но и умение общаться и сотрудничать. Например, оценивание устных презентаций, письменных работ и участие в групповых проектах.

В целом, использование контекстуального подхода к обучению поможет студентам развить коммуникативную компетенцию и применить свои знания и навыки в реальной жизни. Кроме того, важно поддерживать студентов в процессе обучения, организовывать групповые задания и использовать различные формы обучения.

Выводы по главе 2

Для подтверждения рабочей гипотезы была проведена успешная опытно-экспериментальная работа, которая была направлена на применение технологии контекстного подхода на занятиях практического английского языка совместно с традиционным очным обучением с целью совершенствования коммуникативной компетенции на иностранном языке на базе университета КГПУ им В.П. Астафьева среди обучающихся бакалавриата 1 курса направления 44.03.05 группы Ю-Б22Д .

В соответствии с тем, что коммуникативная компетенция включает в себя несколько навыков и умений в качестве ее совершенствования было выбрано монологическое высказывание как способа формирования

коммуникативной компетенции студентов-бакалавров. В первую очередь был проведен диагностический этап, на котором был выявлен уровень владения монологической речью на иностранном языке, вследствие чего была разработана программа по развитию монологической речи с целью совершенствования коммуникативной компетенции с использованием контекстного подхода, в основном, акцент был на использовании самого подхода в обучении, для того чтобы учащиеся могли лучше понять, как применять свои знания и навыки в реальной жизни. Для этого можно использовать различные ситуации из жизни, которые помогут учащимся понять, как применять свои знания на практике.

Обучающимся предлагались такие упражнения, как «Задание на построение монологического высказывания в устной форме на тему: «The use of social media in education harm or benefit?» на диагностическом этапе. На формирующем этапе студенты выполняли упражнения содержащие видеоматериалы, задания, требующие развернутого формата в устном формате, задания с выражением собственного мнения, задания с высказыванием мнения по определенной теме или проблеме, задания, повышающие словарный запас студентов.

Как итог опытно-экспериментальной работы проводился контрольный этап, на котором были рассмотрены преимущества и недостатки работы в рамках создания программы с использованием технологии контекстного обучения.

По результатам контрольного этапа была выявлена положительная динамика совершенствования коммуникативной компетенции у будущих специалистов. Повышение уровня навыков по каждому из разработанных и представленных критериев демонстрирует эффективность использования контекстного подхода в совершенствовании коммуникативной компетенции у будущих педагогов английского языка.

Заключение

В результате проведенного исследования было выявлено, что использование контекстного подхода в обучении коммуникативной компетенции будущих педагогов является эффективным и перспективным направлением в современном образовании. Были определены основные принципы и методы, которые позволяют совершенствовать коммуникативные навыки студентов-педагогов. Организация обучения в форме диалога позволяет студентам-бакалаврам практиковать свои коммуникативные навыки в реальных ситуациях общения. Использование различных ситуаций из жизни, таких как конфликты, переговоры, дискуссии и другое помогает

обучающимся овладеть навыкам эффективного общения с разными людьми в процессе их профессиональной деятельности.

Разработка упражнений на совершенствование и развитие коммуникативных навыков позволяет студентам практиковать свои навыки в различных искусственно созданных ситуациях профессионального общения. Это могут быть упражнения активного слушания, так и упражнения на развитие навыков убеждения. Поддержка студентов в процессе обучения является важным аспектом формирования коммуникативной компетенции. Преподаватель должен быть готовым помочь своим студентам в решении возникающих проблем и вопросов, связанных с коммуникацией, которые могут возникнуть в процессе обучения. Организация групповых заданий также позволяет научиться работать в команде и эффективно общаться с другими людьми, коллегами. Использование разнообразных форм обучения, таких как ролевые игры, дебаты, дискуссии и другие позволяют сформировать процесс обучения более интересным и эффективным, что способствует еще большей мотивации и интересом к профессиональной деятельности будущих педагогов.

Контекстный подход впервые стал использоваться в начале прошлого века и с каждым десятилетием находить своих последователей, постоянно развиваясь и ища новые способы развития. Но основоположником этого подхода в России является А.А. Вербицкий. В своих многочисленных трудах он подробно описывает концепцию этой технологии.

В рамках данной научной работы была изучена теоретическая и методическая литература по теме контекстного обучения и коммуникативной компетенции как основными предметами изучения в данном исследовании в первой главе. Также было рассмотрено применение контекстного подхода на базе университетов на уровне бакалавриата.

В теоретической части рассмотрены структуры, виды и формы контекстного подхода. А также сущность и определение понятия коммуникативной компетенции.

Практическая часть исследования была проведена на базе университета КГПУ им В.П. Астафьева среди бакалавров 1 курса в г. Красноярске.

На первом этапе опытно-экспериментальной работы была разработана таблица критериев оценивания монологического высказывания как средства формирования коммуникативной компетенции на диагностическом уровне и проведение диагностики первоначальных знаний и навыков студентов. На основе полученных результатов был выявлен недостаточный уровень владения данной компетенцией посредством неграмотного построения монологического высказывания на профессиональную тему.

На формирующем этапе был разработан комплекс упражнений и впоследствии внедрение данной системы упражнений в контекст профессиональной деятельности учащихся.

На контрольном этапе проводился контроль работы студентов посредством устного ответа без подготовки на предложенные по выбору тем на профессиональной тематику, то есть построение монологического высказывания.

Результаты диагностического и контрольного этапов в сравнении продемонстрировали положительную динамику, отображали повышение уровня построения монологического высказывания по всем трем разработанным критериям оценивания. Использование контекстного подхода в формировании коммуникативной компетенции будущих педагогов оказалось эффективным.

Цель, а именно обоснование эффективности контекстного подхода в совершенствовании коммуникативной компетенции будущего педагога в условиях реального образовательного процесса была достигнута.

По итогам исследования можно сделать вывод что все поставленные задачи исследования достигнуты, а именно:

1. изучена теоретическая и методическая литература по теме контекстного подхода;

2. рассмотрено применение контекстного подхода в совершенствовании коммуникативной компетенции на уровне бакалавриата;

3. разработаны задания с целью создания программы по совершенствованию коммуникативной компетенции посредством контекстного подхода;

4. проведен педагогический эксперимент с целью обоснования эффективности использования контекстного подхода для совершенствования коммуникативной компетенции.

Исходя из всего вышперечисленного можно смело заключить, что использование контекстного подхода в совершенствовании коммуникативной компетенции будущих педагогов является эффективным и перспективным направлением в развитии современного образования. Результаты исследования могут быть использованы в практике преподавания для повышения качества образования и подготовки квалифицированных специалистов в области педагогики.

Список использованных источников

1. ГОСТ Р 53620-2009: Национальный стандарт Российской Федерации. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные образовательные ресурсы. – Введ. 2011–01–01. – М.: Стандартинформ, 2018. – 11 с.

2. 2. Министерство образования Российской Федерации. Приказы. Приказ от 11.02.2002 о Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года [Электронный ресурс] // Российское образование (федеральный портал). – URL: <http://www.edu.ru/documents/view/1660/> (дата обращения 17.11.2022).

3. 3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 педагогическое образование (иностранный язык) [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных стандартов высшего образования. – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_V_3_16032018.pdf (дата обращения 18.11.2022).

4. Архипова М. В. Особенности иностранного языка как учебного предмета на современном этапе образования // Казанский педагогический журнал. 2015. № 4-1(111). С. 142-145.

5. Авдеева, Н.В. Компетентностно-ориентированный подход организации учебно-исследовательской деятельности учащихся при изучении курса «Основы безопасности жизнедеятельности»: 7-8 классы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Авдеева Наталья Владимировна. - СПб., 2010. - 18 с.

6. Асадуллин, Р.М. К вопросу о формировании и развитии профессиональной компетентности педагога / Р.М. Асадуллин, Р.З. Галиуллина // Вестник Челябинского государственного университета. - 2013. - № 26 (317). -С.120-123.

7. Андронкина Н.М. Организация самостоятельной работы студентов в процессе чтения газетно-публицистических текстов / Н.М. Андронкина // Обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2003.-С. 161-175.

8. Бермус А. Г. Практическая педагогика. Учебное пособие. М.: Юрайт, 2020. 128 с.

9. Бодалев А.А. Психология о личности/А.А. Бодалев. — М.: Изд-во Моск. унт та, 1988.- 188 с.

10. Большой толковый психологический словарь: в 2 т. / Пер. с англ. / Р. Артур. -М.: ООО «Издательство АСТ»; «Издательство Вече», 2003. Т.2: П-Я. - 560 с.

11. Брейгина М.Е. О самоконтроле в обучении иностранному языку / М.Е. Брейгина // Иностранные языки в школе. 2000. - № 1. — С.23-28
12. Бурденюк Г.М. Управление самостоятельной учебной деятельностью при обучении иностранным языкам / Г.М. Бурденюк. Кишинев: Штиинца, 1988. - 133 с.
13. Вербицкий А.А. Теория контекстного обучения: сущность и практическое значение. //- Школьные технологии. - 2009. – 172 с.
14. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. - М.: Логос, 2009. - 336 с.
15. Вербицкий, А.А. Структура содержания обучения иностранному языку специальности: контекстный подход / А.А. Вербицкий, Н.П. Хомякова // Вестник московского государственного лингвистического университета. - 2011. -№ 618. - С. 61-71.
16. Вербицкий, А.А. Теория контекстного образования как концептуальная основа реализации компетентностного подхода [Электронный ресурс] / А.А. Вербицкий // Коллекция гуманитарных исследований. - 2016. - № 2. - Режим доступа: <http://j-chr.com/ru/site/journal/9/artide/34/> (дата обращения: 19.04.2018).
17. Вербицкий, А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. / А. А Вербицкий - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - 84 с.
18. Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Теория контекстного обучения. Извлечение из монографии / А. А Вербицкий, О. Г. Ларионова // Инновации в профессиональной школе. 2013. - №1. - 36 с.
19. Вербицкий А.А. Самостоятельная работа студентов: проблемы, опыт / А.А. Вербицкий и др. // Высшее образование в России, 1995. № 2. - С.92-106.

20. Винокурова О.А. Психолого-педагогическая подготовка студентов как условие актуализации у них потребности в профессиональном самосовершенствовании: автореф. дис. . канд. пед. наук / Е.Л. Горбатюк; Хабаров, гос. пед. ун-т. — Хабаровск, 1999. 26 с.
21. Каменская Л.С. К вопросу о развитии личностных качеств обучающихся, необходимых для автономной учебной деятельности по иностранному языку // Автономность в практике обучения иностранному языку и культурам: сб. науч. тр. М., 2000. С. 118-127.
22. Куцебо Г. И., Пономарева Н. С. Общая и профессиональная педагогика. Учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2019. 128 с.
23. Куцебо Г. И., Пономарева Н. С. Общая и профессиональная педагогика. Учебное пособие для СПО. М.: Юрайт, 2019. 128 с.
24. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод, пособие / А.А. Вербицкий. М.: Высшая школа, 1991. —207 с.
25. Гальскова Н.Д. Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки учащихся в области изучения иностранных языков / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. 2000. - № 5. - С. 6-11.
26. Гашенко С.А. Развитие самостоятельности у студентов при обучении в вузе /С.А. Гашенко // Стандарты и Мониторинг в образовании. — 2006. №6. -С. 53-55.
27. Горбатюк Е.Л. Возможности личностного саморазвития студентов технического вуза в поисках подходов к обучению: автореф. дис. . канд. пед. наук / Е.Л. Горбатюк; Хабаров, гос. пед. ун-т. Хабаровск, 1999. - 20 с.
28. Гришин В.Н. Организация самостоятельной работы студентов процессе группового взаимодействия: автореф. дис. канд. пед. наук / В.Н. Гришин; Елец. гос. пед. ин-т. Елец, 2000. - 16 с.
29. Гладкая, И.В. Этапы становления профессиональной компетентности студентов педагогического вуза / И.В. Гладкая // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. - 2013. -№ 155. - С. 94-102.

30. Глаз, В.Н. Инновационная компетентность кадров современной экономической системы / В.Н. Глаз, Е.А. Савельева, О.А. Миргородская // Вестник Белгородского университета кооперации, экономики и права. - 2014. - № 3 (51). - С. 143-148.
31. Горобец, С.В. Контекстное обучение педагога-музыканта в гуманитарном вузе [Электронный ресурс] / С.В. Горобец // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. - 2013. - Т. 200 - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontekstnoe-obuchenie-pedagoga-muzykanta-v-gumanitamom-vuze> (дата обращения: 09.04.2018).
32. Дружилов, С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход / С.А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование. - 2005. - № 8. - С. 26-44.
33. Жмакина, Н.Л. Формирование профессиональной компетентности специалиста образовательного учреждения [Электронный ресурс] / Н.Л. Жмакина, Е.Г. Комолова // Вестник НВГУ. - 2010. - № 1. - Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnoy-kompetentnosti-spetsialista-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya> (дата обращения: 08.12.2017).
34. Захарова, Т.Б. Подходы к реализации межпредметных связей в обучении информатике в общеобразовательной школе / Т.Б. Захарова, А.С. Захаров // Информатика и образование. - 2017. - № 6. - С. 25-27.
35. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: учебное пособие / Э.Ф. Зеер. - 2-е изд., перераб. - М: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. - 480 с.
36. Зимняя, И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя // Иностранные языки в школе. - 2012. - № 6. - С. 2-10.
37. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. - 480 с.

38. Ильязова, М.Д. Формирование инвариантов профессиональной компетентности студента: ситуационно-контекстный подход: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Ильязова Марьям Даниловна. - М., 2011. - 38 с.
39. Исмаилова, Б.Х. Профессиональная компетентность как объект оценки / Б.Х. Исмаилова, С.Ю. Ашурова. // Молодой ученый. - 2012. - № 4 (39). - С. 414-417.
40. Калашников, В.Г. Образовательная среда контекстного типа как эконсихологический проект / В.Г. Калашников // Педагогика и психология образования. - 2014. - № 2. - С.
41. 92. Кыверялг, А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А.А. Кыверялг. - Таллин: «Вальгус», 1980. - 334 с.
42. Мезенцева, О.И. Психолого-педагогические условия развития профессиональной компетентности современного педагога: монография / О.И. Мезенцева, Е.В. Кузнецова. - Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2013. - 158 с.
43. Мендубаева, З.А. Современная учебная книга в системе учебно-методического комплекса общепрофессиональной подготовки студентов вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Мендубаева Залиха Абильдаевна. - Чита, 2013. - 24 с.
44. Митина, Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л.М. Митина. - СПб.: Нестор-История, 2014. - 376 с.
45. Монахов, В.М. Компетентностно-контекстный формат обучения и проектирование образовательных модулей / В.М. Монахов // Педагогика и психология образования. - 2012. - № 1. - С. 49-60.
46. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов, М.: Просвещение, 1991. - 222 с.
47. Пономарев, В.П. Принятие инновационных решений как управленческая компетентность: на примере руководителя высшей школы:

дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Пономарев Валерий Павлович. - Москва, 2011. -192 с.

48. Присяжная, А.Ф. К вопросу формирования прогностической компетентности специалиста в системе непрерывного педагогического образования / А.Ф. Присяжная // Человек. Спорт. Медицина. - 2005. - № 15 (55). -С.155-159.

49. Прядехо, А.А. Прогнозирование как компонент познавательных способностей / А.А. Прядехо, А.Н. Прядехо // Вестник БГУ. - 2014.- № 1. С. 7984.

50. Софьина, В.Н. Системный подход к анализу структуры профессиональной компетентности выпускника вуза / В.Н. Софьина // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. - 2010. - № 128. - С. 7-16.

51. Столяренко, Л.Д. Основы психологии: учебное пособие / Л.Д. Столяренко. - 7-е изд., перераб. и доп. - Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. -672 с.

52. Татарина, Т.М. Контекстное обучение. Теория и практика создания курса делового английского языка / Т.М. Татарина. - Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2014. - 107 с.

53. Хакимова, Л.Г. Педагогические условия разработки и реализации системы инновационно-контекстного обучения студентов педагогических вузов графическим дисциплинам: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Хакимова Лиана Гансевна. - Уфа, 2013. - 26 с.

54. Хомякова, Н.П. Контекстная модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза: французский язык: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Хомякова Наталия Петровна. - М., 2011. - 47 с.

55. Чепурная, Ю.В. Основные научные подходы к понятию «профессиональная компетентность» / Ю.В. Чепурная // Вестник Московского университета МВД России. - 2010. - № 10. - С. 344-347.

56. Швецова, М.Н. Контекстное обучение в условиях открытого образования (система «школа-вуз») / М.Н. Швецова // Информационно-

коммуникационные технологии в педагогическом образовании. - 2012. - № 5 (20). - С. 7-10.

57. Шевченко, О.А. Педагогические характеристики учебника контекстного типа: на материале иностранного языка в техническом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Шевченко Ольга Александровна. - М., 2006. - 23 с.

58. Шершнева, В.А. Междисциплинарная интеграция и компетентностный подход / В.А. Шершнева // Альманах современной науки и образования: в 2-х ч. - 2008. - № 10 (17). - Ч. I. - С. 201-202.

59. Шишкина, М.С. Условия применения систем задач для формирования прогностических умений как группы исследовательских умений у будущих учителей / М.С. Шишкина // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. - 2013. - № 4. - С. 399 -401.

60. Янущик, О.В. Контекстные задачи как средство формирования ключевых компетенций студентов технических специальностей [Электронный ресурс] / О.В. Янущик, А.И. Шерстнёва, Е.Г. Пахомова // Современные проблемы

61. Ярмакеев, И.Э. Профессиональная компетентность как важнейшая характеристика личности и деятельности современного специалиста / И.Э. Ярмакеев // Вестник ТГГПУ. - 2010. - № 20. - С. 291-297.

62. Bloom, B.S. a.o. Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning. / N - Y., McGraw-Hill, 1971. - 923 p.

63. Blaine R., Seely C. Fluency through TPR storytelling: Achieving real language acquisition in school. – Berkeley, CA, 2014. – 220 p.

64. Deacon B., Murphey T. Deep impact storytelling // Forum: A Journal for the Teacher of English. – 2001. – Vol. 39. – № 4. – P. 21–27.

65. Procter C.T. Blended Learning in Practice. Available at: www.ece.salford.ac.uk/proceedings/papers/cp_03.rtf (accessed 17.03.2021). Singh, H., Reed Ch. A White Paper: Achieving Success with Blended Learning // American Society for Training & Development, March 2001.

66. Schank R.C., Abelson R.P. Knowledge and memory: The real story. Hillsdale: Psychology Press, 1995. – 256 p.

Приложение А

The impact of social media on the educational process and youth development. On the one hand, social networks provide great opportunities for learning and self-education. Many educational institutions use social media to create online courses and exchange information between students and faculty.

However, on the other hand, social media can have a negative impact on the learning process and youth development. Many students spend a large amount of time on social media, distracting themselves from their studies and forgetting the need for systematic learning. This can lead to a drop in academic performance and the development of passivity.

In addition, social media can have a negative impact on the development of social skills and communication abilities. Many young people prefer to communicate on social media instead of meeting in real life and interacting with people in person. This can lead to the development of sociophobia and difficulty making contact with others. Finally, social media can have a negative impact on young people's creativity and intellectual development. Many young people prefer to consume ready-made information presented on social media instead of searching for and analyzing information on their own. This can lead to a decrease in creativity and intellectual development.

In conclusion, I would like to emphasize that social networks have both positive and negative aspects. However, we should be more conscious of the use of social media and not forget the need for systematic learning, social skills and creativity.

Warming-up

Преподаватель приветствует обучающихся и начинает занятие и используя список вопросов для создания позитивной и рабочей атмосферы со студентами. Для этого используются следующие вопросы:

- What do you like to do every day?
- Do you have any plans for the weekend?
- What did make you happy today?

Далее преподаватель начинает подводить студентов к теме занятия через следующие вопросы:

- What do you think about teacher profession?
- Can you describe your favorite teacher at school?
- Do you think the role of the teacher in shaping the personality of the child is important?
- In your opinion is it important to have an education to be a teacher?
- Can you list the most important qualities that a teacher should have?
- Do you think education plays an important role in modern society? Why?

Вопросы для предварительного этапа занятия:

Try to tell your classmates about your favorite story, you've read recently.

1. Answer the next questions:

1. What is the main idea of the story?
2. What characters are in the story?
3. What situations of the story do you like more?
4. What is the name of the town where the situations take place?
5. Do you like the conclusion of the story?

2. Answer the following questions:

1. How do you think books are important in our life?
2. Why do people read books? Give two reasons.
3. Which books do you like to read more?



Teach teachers how to create magic

Right now there is an aspiring teacher who is working on a 60-page paper based on some age-old education theory developed by some dead education professor wondering to herself what this task that she's engaging in has to do with what she wants to do with her life, which is be an educator, change lives, and spark magic. Right now there is an aspiring teacher in a graduate school of education who is watching a professor babble on and on about engagement in the most disengaging way possible. Right now there's a first-year teacher at home who is pouring through lesson plans trying to make sense of standards, who is trying to make sense of how to grade students appropriately, while at the same time saying to herself over and over again, "Don't smile till November," because that's what she was taught in her teacher education program. Right now there's a student who is coming up with a way to convince his mom or dad that he's very, very sick and can't make it to school tomorrow. On the other hand, right now there are amazing educators that are sharing information, information that is shared in such a beautiful way that the students are sitting at the edge of their seats just waiting for a bead of sweat to drop off the face of this person so they can soak up all that knowledge. Right now there is also a person who has an entire audience rapt with attention, a person that is weaving a powerful narrative about a world that the people who are listening have never imagined or seen before, but if they close their eyes tightly enough, they can envision that world because the storytelling is so compelling. Right now there's a person who can tell an audience to put their hands up in the air and they will stay there till he says, "Put them down." Right now.

02:16

So people will then say, "Well, Chris, you describe the guy who is going through some awful training but you're also describing these powerful educators. If you're thinking about the world of education or urban education in particular, these guys will probably cancel each other out, and then we'll be okay."

02:32

The reality is, the folks I described as the master teachers, the master narrative builders, the master storytellers are far removed from classrooms. The folks who know the skills about how to teach and engage an audience don't even know what teacher certification means. They may not even have the degrees to be able to have anything to call an education. And that to me is sad. It's sad because the people who I described, they were very disinterested in the learning process, want to be effective teachers, but they have no models. I'm going to paraphrase Mark Twain. Mark Twain says that proper preparation, or teaching, is so powerful that it can turn bad morals to good, it can turn awful practices into powerful ones, it can change men and transform them into angels.

03:26

The folks who I described earlier got proper preparation in teaching, not in any college or university, but by virtue of just being in the same spaces of those who engage. Guess where those places are? Barber shops, rap concerts, and most importantly, in the black church. And I've been framing this idea called Pentecostal pedagogy. Who here has been to a black church? We got a couple of hands. You go to a black church, their preacher starts off and he realizes that he has to engage the audience, so he starts off with this sort of wordplay in the beginning oftentimes, and then he takes a pause, and he says, "Oh my gosh, they're not quite paying attention." So he says, "Can I get an amen?"

04:08

Audience: Amen.

04:09

Chris Emdin: So I can I get an amen? Audience: Amen.

04:11

CE: And all of a sudden, everybody's reawoken. That preacher bangs on the pulpit for attention. He drops his voice at a very, very low volume when he wants people to key into him, and those things are the skills that we need for the most engaging teachers. So why does teacher education only give you theory and theory and tell you about standards and tell you about all of these things that have nothing to do with the basic skills, that magic that you need to engage an audience, to engage a student? So I make the argument that we reframe teacher education, that we could focus on content, and that's fine, and we could focus on theories, and that's fine, but content and theories with the absence of the magic of teaching and learning means nothing.

04:55

Now people oftentimes say, "Well, magic is just magic." There are teachers who, despite all their challenges, who have those skills, get into those schools and are able to engage an audience, and the administrator walks by and says, "Wow, he's so good, I wish all my teachers could be that good." And when they try to describe what that is, they just say, "He has that magic."

05:13

But I'm here to tell you that magic can be taught. Magic can be taught. Magic can be taught. Now, how do you teach it? You teach it by allowing people to go into those spaces where the magic is happening. If you want to be an aspiring teacher in urban education, you've got to leave the confines of that university and go into the hood. You've got to go in there and hang out at the barbershop, you've got to attend that black church, and you've got to view those folks that have the power to engage and just take notes on what they do. At our teacher education classes at my university, I've started a project where every single student that comes in there sits and watches rap concerts. They watch the way that the rappers move and talk with their hands. They study the way that he walks proudly across that stage. They listen to his metaphors and analogies, and they start learning these little things that if they practice enough becomes the key to magic. They learn that if you just stare at a student and raise your eyebrow about a quarter of an inch, you don't have to say a word because they know that that means that you want more. And if we could transform teacher education to focus on teaching teachers how to create that magic then poof! we could make dead classes come alive, we could reignite imaginations, and we can change education.

A list of vocabulary from the video

Aspiring teacher	Начинающий учитель
Engage-engagement	Занимать-занятие
educator	Педагог/воспитатель/педагог теоретик
appropriately	Подходящим образом
convince	убеждать
envision	воображать
particular	Определенный/особый
proper	Правильный/надлежащий
reawaken	Возрождение
powerful	Могущественный

What do these phrases mean? Choose a definition for a phrase.

1. to deal with issues
(**to take action in order to achieve something or in order to solve a problem**)
2. to face challenges
(**to have to deal with a challenging situation**)
3. to pour through lessons
(**to flow or stream through some place or thing**)
4. to make sense
(**be intelligible, justifiable, or practicable**)
5. to bangs on
(**to talk repeatedly or continuously about something**)
6. to engage an audience
(**a group of people's active and positive response to a live presentation**)
7. to reignite imagination
(**the ability that you have to form pictures or ideas in your mind of things that are new and exciting**)
8. to get out of a bubble
(**to live in an isolated environment, usually of your own choice**)

Useful vocabulary	Linking words
education	additionally
educator	also
put up	moreover
engage	furthermore
preacher	besides
argument	similarly
proudly	indeed
metaphors	alternatively
analogy	although
reignite	otherwise
absence	instead
wordplay	however
disinterested	since



SIGN IN



3 fears about screen time for kids -- and why they're not true

1,860,941 views | Sara DeWitt • TED2017

I want us to start by thinking about this device, the phone that's very likely in your pockets right now. Over 40 percent of Americans check their phones within five minutes of waking up every morning. And then they look at it another 50 times during the day. Grownups consider this device to be a necessity.

00:22

But now I want you to imagine it in the hands of a three-year-old, and as a society, we get anxious. Parents are very worried that this device is going to stunt their children's social growth; that it's going to keep them from getting up and moving; that somehow, this is going to disrupt childhood. So, I want to challenge this attitude. I can envision a future where we would be excited to see a preschooler interacting with a screen. These screens can get kids up and moving even more. They have the power to tell us more about what a child is learning than a standardized test can. And here's the really crazy thought: I believe that these screens have the power to prompt more real-life conversations between kids and their parents.

01:18

Now, I was perhaps an unlikely champion for this cause. I studied children's literature because I was going to work with kids and books. But about 20 years ago, I had an experience that shifted my focus. I was helping lead a research study about preschoolers and websites. And I walked in and was assigned a three-year-old named Maria. Maria had actually never seen a computer before. So the first thing I had to do was teach her how to use the mouse, and when I opened up the screen, she moved it across the screen, and she stopped on a character named X the Owl. And when she did that, the owl lifted his wing and waved at her. Maria dropped the mouse,

pushed back from the table, leaped up and started waving frantically back at him. Her connection to that character was visceral. This wasn't a passive screen experience. This was a human experience. And it was exactly appropriate for a three-year-old.

02:25

I've now worked at PBS Kids for more than 15 years, and my work there is focused on harnessing the power of technology as a positive in children's lives. I believe that as a society, we're missing a big opportunity. We're letting our fear and our skepticism about these devices hold us back from realizing their potential in our children's lives.

02:48

Fear about kids and technology is nothing new; we've been here before. Over 50 years ago, the debate was raging about the newly dominant media: the television. That box in the living room? It might be separating kids from one another. It might keep them away from the outside world. But this is the moment when Fred Rogers, the long-running host of "Mister Rogers' Neighborhood," challenged society to look at television as a tool, a tool that could promote emotional growth. Here's what he did: he looked out from the screen, and he held a conversation, as if he were speaking to each child individually about feelings. And then he would pause and let them think about them. You can see his influence across the media landscape today, but at the time, this was revolutionary. He shifted the way we looked at television in the lives of children.

03:53

Today it's not just one box. Kids are surrounded by devices. And I'm also a parent -- I understand this feeling of anxiety. But I want us to look at three common fears that parents have, and see if we can shift our focus to the opportunity that's in each of them.

04:14

So. Fear number one: "Screens are passive. This is going to keep our kids from getting up and moving." Chris Kratt and Martin Kratt are zoologist brothers who host a show about animals called "Wild Kratts." And they approached the PBS team to say, "Can we do something with those cameras that are built into every device now? Could those cameras capture a very natural kid play pattern -- pretending to be animals?"

04:45

So we started with bats. And when kids came in to play this game, they loved seeing themselves on-screen with wings. But my favorite part of this, when the game was over and we turned off the screens? The kids kept being bats. They kept flying around the room, they kept veering left and right to catch mosquitoes. And they remembered things. They remembered that bats fly at night. And they remembered that when bats sleep, they hang upside down and fold their wings in. This game definitely got kids up and moving. But also, now when kids go outside, do they look at a bird and think, "How does a bird fly differently than I flew when I was a bat?" The digital technology prompted embodied learning that kids can now take out into the world.

05:40

Fear number two: "Playing games on these screens is just a waste of time. It's going to distract children from their education." Game developers know that you can learn a lot about a player's skill by looking at the back-end data: Where did a player pause? Where did they make a few mistakes before they found the right answer? My team wanted to take that tool set and apply it to academic learning.

06:09

Our producer in Boston, WGBH, created a series of Curious George games focused on math. And researchers came in and had 80 preschoolers play these games. They then gave all 80 of those preschoolers a standardized math test. We could see early on that these games were actually helping kids understand some key skills. But our partners at UCLA wanted us to dig deeper. They focus on data analysis and student assessment. And they wanted to take that

back-end game-play data and see if they could use it to predict a child's math scores. So they made a neural net -- they essentially trained the computer to use this data, and here are the results. This is a subset of the children's standardized math scores. And this is the computer's prediction of each child's score, based on playing some Curious George games. The prediction is astonishingly accurate, especially considering the fact that these games weren't built for assessment. The team that did this study believes that games like these can teach us more about a child's cognitive learning than a standardized test can. What if games could reduce testing time in the classroom? What if they could reduce testing anxiety? How could they give teachers snapshots of insight to help them better focus their individualized learning?

07:46

So the third fear I want to address is the one that I think is often the biggest. And that's this: "These screens are isolating me from my child." Let's play out a scenario. Let's say that you are a parent, and you need 25 minutes of uninterrupted time to get dinner ready. And in order to do that, you hand a tablet to your three-year-old. Now, this is a moment where you probably feel very guilty about what you just did.

08:17

But now imagine this: Twenty minutes later, you receive a text message. on that cell phone that's always within arm's reach. And it says: "Alex just matched five rhyming words. Ask him to play this game with you. Can you think of a word that rhymes with 'cat'? Or how about 'ball'?" In our studies, when parents receive simple tips like these, they felt empowered. They were so excited to play these games at the dinner table with their kids. And the kids loved it, too. Not only did it feel like magic that their parents knew what they had been playing, kids love to play games with their parents. Just the act of talking to kids about their media can be incredibly powerful.

09:05

Last summer, Texas Tech University published a study that the show "Daniel Tiger's Neighborhood" could promote the development of empathy among children. But there was a really important catch to this study: the greatest benefit was only when parents talked to kids about what they watched. Neither just watching nor just talking about it was enough; it was the combination that was key. So when I read this study, I started thinking about how rarely parents of preschoolers actually talk to kids about the content of what they're playing and what they're watching.

09:43

And so I decided to try it with my four-year-old. I said, "Were you playing a car game earlier today?" And Benjamin perked up and said, "Yes! And did you see that I made my car out of a pickle? It was really hard to open the trunk."

09:59

(Laughter)

10:01

This hilarious conversation about what was fun in the game and what could have been better continued all the way to school that morning.

10:12

I'm not here to suggest to you that all digital media is great for kids. There are legitimate reasons for us to be concerned about the current state of children's content on these screens. And it's right for us to be thinking about balance: Where do screens fit against all the other things that a child needs to do to learn and to grow? But when we fixate on our fears about it, we forget a really major point, and that is, that kids are living in the same world that we live in, the world where the grownups check their phones more than 50 times a day.

10:51

Screens are a part of children's lives. And if we pretend that they aren't, or if we get overwhelmed by our fear, kids are never going to learn how and why to use them. What if we start raising our expectations for this media? What if we start talking to kids regularly about the

content on these screens? What if we start looking for the positive impacts that this technology can have in our children's lives? That's when the potential of these tools can become a reality.