

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт
(наименование института полностью)

Кафедра Педагогика и психология
(наименование)

44.04.01 Педагогическое образование
(код и наименование направления подготовки)

Инновационная общеобразовательная школа
(направленность (профиль))

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ)

на тему Формирование иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся
посредством цифровых технологий

Обучающийся

З.М. Инкина

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Научный
руководитель

д-р пед. наук, профессор, Г.В. Ахметжанова

(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Оглавление

Введение	3
Глава 1 Теоретические основы формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся	11
1.1 Сущность и структура иноязычной коммуникативной компетенции	11
1.2 Особенности формирования иноязычной речевой компетенции старшеклассников	21
1.3 Цифровые технологии в формировании иноязычной речевой компетенции обучающихся	28
Глава 2 Опытнo-экспериментальная работа по формированию иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся посредством цифровых технологий	37
2.1 Констатирующий этап эксперимента по диагностике уровня сформированности компонентов иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся старших классов	37
2.2 Формирующий этап эксперимента реализации содержания элективного курса по формированию иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся посредством цифровых технологий	47
2.3 Контрольный этап эксперимента по динамике сформированности иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся	64
Заключение	72
Список используемой литературы	75
Приложение А Выписка из Программы элективного курса по английскому языку для 11 класса	80

Введение

Актуальность проблемы исследования обусловлена рядом положений. Согласно Национальному проекту «Образование», вхождение Российской Федерации в число первых десяти стран мира по качеству общего образования является одной из главных целей развития образования в Российской Федерации. Обеспечение возможности детям получать качественное общее образование, отвечающее современным требованиям, а также обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, есть показатели достижения целей Национального проекта [25].

Повышению качества образования учеников по иностранному языку уделяется особое внимание, поскольку важнейшей ценностью XXI века является межкультурное общение, то есть общение людей на разных языках. Обучающимся необходимо адекватно владеть прежде всего родным, а так же иностранными языками. Федеральный государственный стандарт среднего общего образования закрепляет требования к условиям и результатам обучения иностранным языкам в средней школе, в частности к воспитанию гражданина мира в условиях поликультурного и многоязычного мирового сообщества, к уровню владения иноязычной коммуникативной компетенцией [39]. Согласно статье 10 Федерального закона «Об образовании в РФ», которая вводит законодательную основу необходимости инновационной деятельности в образовании, необходимо внедрение инновационных подходов, а именно применение цифровых технологий, для качественного улучшения условий образовательного процесса в средней школе и результатов иноязычного образования школьников [24].

Актуальность исследования определена тем, что согласно Государственной политики в сфере общего образования в Российской Федерации, в современном обществе востребованы выпускники средней школы, обладающие иноязычной коммуникативной компетенцией на

пороговом уровне, то есть позволяющим им использовать иностранный язык в качестве инструмента общения [12].

В исследованиях В.В. Сафоновой подчеркивается, что эффективное развитие навыков общения на иностранном языке возможно лишь тогда, когда педагог глубоко осознает структуру и содержание иноязычной коммуникативной компетенции, а также учитывает психологические особенности ее освоения. Такой подход предполагает осознанный выбор педагогических средств, методов обучения и современных образовательных технологий с учетом указанных аспектов [30]. Согласно А.А. Кузнецову, А.Е. Агафоновой для эффективного формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся в современном образовательном процессе следует активно использовать цифровые технологии [18].

В исследованиях Н.Д. Гальсковой под иноязычной коммуникативной компетенцией понимается не только умение и желание вступать в общение на иностранном языке, но и степень овладения языковыми, коммуникативными и социокультурными знаниями, умениями и навыками. Итоги анализируемых трудов свидетельствуют, что развитие таких способностей учащихся тесно связано с используемыми педагогическими технологиями, а также с особыми особенностями мышления школьников [11].

В работах зарубежных ученых, Дж. Трэкслер, М. Воршер, С. Дагген отмечается, что мышление современных школьников и процессы обработки информации принципиально отличаются от способов мышления предыдущих поколений, а значит и от способов обучения. Это объясняется наличием плотной цифровой «окружающей среды» и постоянного взаимодействия с ней школьников. Необходимо учитывать эту особенность современного поколения школьников, виртуозно владеющих техническими устройствами, в том числе мобильными технологиями, которые открывают им доступ ко всему многообразию образовательных ресурсов и технологий [53], [54], [13].

Отечественные ученые, Л.З. Тархан, Э.Р. Эминова. теоретически доказывают и экспериментально обосновывают эффективность использования средств цифровых технологий при формировании иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся [34].

Цифровые технологии, несомненно, обладают большим потенциалом в формировании иноязычной коммуникативной компетенции. Они позволяют создать безопасную и эффективную среду для ее формирования.

Анализ литературы выявил следующие недостатки:

- содержание технологии формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся разработано недостаточно;
- бессистемное включение цифровых технологий в образовательный процесс;
- недостаточная разработка методических материалов по использованию цифровых технологий.

Изучение академических работ и практического опыта в области образования позволяет выявить ряд противоречий в современной системе преподавания иностранного языка между:

- требованиями к результатам овладения обучающимися иностранным языком и разработкой содержания технологии формирования иноязычной коммуникативной компетенции;
- остаточным количеством цифровых технологий и их систематизированного внедрения в образовательный процесс;
- доступными цифровыми технологиями и необходимостью разработки практических рекомендаций по их использованию.

Актуальность темы и выявленные противоречия позволили сформулировать проблему исследования: как повысить уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся посредством цифровых технологий?

Проблема обусловила выбор темы исследования: «Формирование иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся посредством цифровых технологий».

Объект исследования: образовательный процесс в общеобразовательной школе.

Предмет: формирование иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся посредством цифровых технологий в общеобразовательной школе.

Цель: теоретически обосновать и экспериментально проверить процесс повышения уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся путем внедрения разработанного элективного курса с применением цифровых технологий.

Гипотеза исследования состоит в том, что формирование иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся в процессе реализации элективного курса будет осуществляться эффективно, если:

- образовательный процесс представляет из себя целостный и удовлетворяющий требованиям федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся при целенаправленном формировании речевой компетенции;
- учитывать особенности формирования иноязычной речевой компетенции старшеклассников, проектировать ее формирование через индивидуальные способности каждого учащегося;
- реализовать процесс обучения на концентрическом принципе усложнения учебных задач, удовлетворяющий следующему принципу: каждая изучаемая тема повторяется с последующим усложнением;
- активизировать иноязычную коммуникативную компетенцию посредством использования цифровых технологий, способствующих

формированию речевой компетенции во всех видах учебной деятельности.

Задачи исследования:

- осуществить анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;
- изучить содержание, структуру иноязычной коммуникативной компетенции;
- выявить особенности формирования иноязычной речевой компетенции старшеклассников;
- определить роль цифровых технологий в формировании иноязычной речевой компетенции старшеклассников;
- разработать содержание элективного курса по формированию иноязычной коммуникативной компетенции старшеклассников на основе применения цифровых технологий;
- провести эксперимент по реализации элективного курса с целью повышения уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции старшеклассников.

Теоретико-методологическую базу исследования составили:

- исследования в области иноязычной коммуникативной компетенции (И.Л. Бим, Н.М. Вятютнев, Н.Д. Гальскова, И.А. Зимняя, В.В. Сафонова);
- исследования в области иноязычной речевой компетенции (И.А. Зимняя, В.В. Сафонова, Н. Хомский, Г.М. Фролова, А.Н. Щукин);
- исследования, посвященные использованию цифровых технологий в образовательном процессе (А.П. Авраменко, Э.Г. Азимов, Л. Бахман, А.Н. Богомолов, М. Воршер, А.А. Кузнецов, С.Ф. Титова, А.Н. Щукин).

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы в процессе исследования использовались следующие методы исследования:

- теоретические: анализ педагогических, психологических исследований, нормативно-правовых, методических документов в сфере образования;
- практические: обобщение опыта педагогической деятельности, констатирующий, формирующий, контрольный эксперимент;
- эмпирические: тестирование, описание, измерение;
- методы качественной и количественной обработки экспериментальных данных.

База исследования — муниципальное общеобразовательное учреждение городского округа Тольятти «Школа № 90». В исследовании были задействованы учащиеся 11 класса в количестве 40 человек.

Организация и основные этапы исследования. Исследование осуществлялось в три этапа.

Первый этап (сентябрь 2023 г. – март 2024 г.) – поисково-творческий. Изучение научной литературы по проблеме исследования, постановка цели и задач исследования, формулирование рабочей гипотезы исследования.

Второй этап (апрель 2024 г. – февраль 2025 г.) – опытно-экспериментальный. Изучение сформированности иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся средней школы в ходе экспериментальной деятельности.

Третий этап (март 2025 г. – май 2025 г.) – заключительно-оценочный. Проведение контрольного среза, анализ и обобщение результатов проведенного исследования. Написание автореферата, оформление текста магистерской диссертации.

Научная новизна исследования заключается в разработке совокупности приемов вариативного применения цифровых технологий для изучения иностранного языка.

Теоретическая значимость исследования: содержание элективного курса расширяет поле теории и методики обучения английскому языку новыми

подходами к процессу обучения английскому языку старшеклассников общеобразовательной школы.

Практическая значимость исследования: внедренный элективный курс повышает уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции и может быть использован педагогами на разных ступенях образования в различных учебных заведениях для формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивалась обозначением фундаментальных исследований педагогов, психологов по использованию в учебно-воспитательном процессе цифровых технологий; использованием результатов современных исследований по теории и методике формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся средней школы; применением системы методов, отвечающих целям и задачам исследования; проведенным педагогическим экспериментом и его результатами.

Личное участие автора в организации и проведении исследования состоит в выявлении теоретического и практического состояния проблемы, в разработке и апробации критериально-диагностического аппарата и содержания образовательной работы по формированию иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся на основе цифровых технологий.

Апробация и внедрение результатов работы осуществлялось в процессе их анализа на методических заседаниях педагогов МБУ «Школа № 90». Результаты исследования представлены на научно-практической конференции «Студенческие Дни науки» ТГУ (2025 г.), отчетных конференциях по практике. По итогам исследования опубликованы три статьи.

На защиту выносятся следующие положения.

Первое – повышение уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции происходит в случае, если образовательный процесс представляет из себя целостный процесс формирования всех ее

компонентов: речевой, языковой и социокультурной компетенций. Целенаправленное формирование одного из компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, а именно речевой компетенции оказывает наибольшее влияние на повышение качества знаний обучающихся по иностранному языку.

Второе – уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции повышается, если процесс обучения иностранному языку организован таким образом, что речевая деятельность обучающихся проектируется с учетом особенностей формирования иноязычной речевой компетенции и индивидуальных способностей старшеклассников.

Третье – повышению уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся в ее компоненте речевой компетенции способствует построение процесса обучения иностранному языку на концентрическом принципе усложнения учебных задач удовлетворяющий следующим принципам: каждая изучаемая тема повторяется с последующим усложнением, учебные задания дифференцируются и учитывают уровень иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся.

Четвертое – активизация иноязычной коммуникативной компетенции посредством использования цифровых технологий способствует формированию речевой компетенции во всех видах учебной деятельности, позволяет повысить уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся.

Структура магистерской диссертации состоит из введения, двух глав, заключения. Работа содержит 10 рисунков и 8 таблиц, список используемой литературы (54 источника), 1 приложение. Основной текст работы изложен на 79 страницах.

Глава 1 Теоретические основы формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся

1.1 Сущность и структура иноязычной коммуникативной компетенции

Логика осуществления исследования требует на основе анализа научной литературы, отражающей разнообразные теоретические аспекты и методологические подходы, дать развернутую характеристику ключевому понятию исследования – «иноязычная коммуникативная компетенция» – ее сущности и структуре.

Модернизация образовательной системы, включающая пересмотр целей, структуры и содержания обучения, обусловила необходимость внедрения компетентного подхода. А.А. Вербицкий указывает, что концепция такого подхода предполагает «приобретение учащимися определенных знаний, ориентированных на практическое применение, а также формирование социально и профессионально значимых качеств, которые обеспечивают успешную самореализацию личности в дальнейшем» [8, с. 31].

Необходимость формирования иноязычной коммуникативной компетенции возникла по мнению В.А. Болотова, в связи с введением компетентного подхода к образованию поскольку компетенции лежат в основе компетентного подхода [6].

Иноязычная коммуникативная компетенция является ключевым результатом освоения обучающимися предмета «Иностранный язык». По мнению И.А. Зимней, «в настоящее время компетенции лежат в основе федерального государственного стандарта среднего общего образования, где все подлежащие освоению явления (знания, умения, психологические механизмы новой деятельности др.) определены как компетенции» [16, с. 11].

Взгляды современных исследователей на содержание иноязычной коммуникативной компетенции существенно разнятся, что отражается в

разнообразии подходов к ее определению и структуре. А.В. Хуторской определяет компетенцию как «внешнее, социально сформулированное требование к образовательной подготовке учащегося, обладание которой необходимо для результативной работы в конкретной сфере» [38, с. 11]. По мнению Н.Ф. Ефремовой, формирование образовательной компетенции у школьников связано не с приобретением отдельных знаний и навыков, а с овладением системой действий, которая для каждого направления предполагает комплексное использование различных образовательных компонентов [14].

Особое внимание социальным аспектам иноязычной компетенции уделяет И.Л. Бим, подчеркивая, что «владение иностранным языком включает освоение широкого спектра социальных ролей. Она акцентирует, что такая компетенция выражается не только в умении вступать в диалог с носителями языка, но и в способности работать в коллективе, взаимодействовать с окружающими, а также в понимании культурных особенностей как страны изучаемого языка, так и собственного культурного пространства. Все это обуславливает умение достойно представлять свои культурные традиции в коммуникации» [5, с.157].

С точки зрения М.З. Биболетовой, ключевой характеристикой успешного овладения иностранным языком считается умение осуществлять общение, соответствующее ситуации и формату взаимодействия, что способствует личной и социальной самореализации [4].

Зеер Э.Ф. рассматривает иноязычную коммуникативную компетенцию как «интегративную цель языкового образования, подразумевающую развитие индивидуальности, способной конструктивно участвовать в межкультурном диалоге и проявлять уважение к другим национальным традициям» [4, с.19]. В его трактовке значимым проявлением компетенции является также способность говорить на иностранном и родном языках с учетом уровня официальности и положения собеседников, что напрямую влияет на эффективность межличностного и профессионального взаимодействия.

Н.Д. Гальскова фокусируется на способности и внутренней готовности осуществлять межличностное и межкультурное общение на иностранном языке, подчеркивая, что «базой такого обучения выступает социальная деятельность индивида и сформированные в результате этой деятельности ценностные отношения» [10, с.18]. Она выделяет практическую направленность процесса формирования компетенции, которая проявляется, в первую очередь, через развитие основополагающих коммуникативных навыков, изучение социокультурных знаний (включая страноведческие и лингвострановедческие элементы), а также через включенность учащихся в коммуникативную практику в иноязычной среде.

А.Н. Щукин определяет иноязычную коммуникативную компетенцию как «совокупность умений решать с помощью иностранного языка задачи различной сложности в бытовой, учебной, профессиональной и культурной сферах» [40, с.56].

По мнению Н. Хомски, уровень владения иностранным языком оценивается степенью успешности коммуникации и взаимодействия с носителями, при условии соблюдения языковых и культурных норм [37]. Он указывает, что целью обучения иностранным языкам в современной образовательной системе выступает достижение определенного уровня межкультурной компетентности, что делает возможным разностороннее речевое взаимодействие в профессиональных и социальных контекстах.

Значительное внимание в научной литературе уделяется определению компонентного состава иноязычной коммуникативной компетенции. В настоящее время сформировались два основных подхода к структурированию ее элементов: российский и общеевропейский.

Сравнение этих концепций демонстрирует, что в каждом случае выделяются разнородные структурные компоненты, что позволяет интерпретировать понятие иноязычной коммуникативной компетенции на основе различного набора критериев. Далее представлен анализ подходов к

выделению структуры компонентов иноязычной коммуникативной компетенции в таблице 1.

Таблица 1 – Анализ подходов к выделению структуры иноязычной коммуникативной компетенции

Исследователи	Структурные компоненты иноязычной коммуникативной компетенции											
	языковая	лингвистическая	прагматическая	речевая	стратегическая	социокультурная	социолингвистическая	компенсаторная	дискурсивная	учебно-познавательная	социальная	метапредметная
Российский подход												
В.В. Сафонова	+	-	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-
А.Н. Щукин	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	-
И.Л. Бим	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-
ФГОС СОО	+	-	-	+	-	+	-	+	-	-	-	+
Общеввропейский подход												
Common European Framework	-	+	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-

Содержание иноязычной коммуникативной компетенции имеет большое количество определений в отечественной науке. В Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком подчеркивается, что компетенция рассматривается как интеграция знаний, умений и личностных характеристик, обеспечивающих выполнение различных видов деятельности [26]. В данном контексте общие компетенции охватывают все сферы человеческой деятельности, в том числе и коммуникативную сферу, однако сами по себе не ограничиваются исключительно языковыми аспектами. По мнению Е.И. Пассова, языковая коммуникативная компетенция, напротив, связана с реализацией деятельности через языковые средства. Контекст этой деятельности определяется совокупностью событий и ситуативных особенностей (как внешних, так и внутренних относительно субъекта), на фоне которых происходит коммуникативное взаимодействие [27]. Согласно

изучения языка в Европейском содружестве, речевая деятельность рассматривается как применение коммуникативной компетенции в рамках определенной коммуникативной сферы путем создания и восприятия устных или письменных текстов, всегда направленных на решение конкретной задачи [47].

С позиции российских специалистов структура содержания иноязычной коммуникативной компетенции определяется уровнями овладения технологией общения, а также языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, умениями, навыками. Так, В.В. Сафонова отмечает, что «содержательная часть иноязычной коммуникативной компетенции должна обеспечивать такой уровень владения указанными компонентами, который позволяет гибко изменять свое речевое поведение в зависимости от функциональных особенностей одного или двух языков, что, по ее мнению, формирует прочную основу для развития билингвальной коммуникативности» [30, с.45].

В.В. Сафонова формулирует содержание иностранной коммуникативной компетенции как «необходимую и достаточную совокупность языковых умений, речевых навыков и социокультурных знаний, обусловленных возрастными и когнитивными особенностями учащихся. Такой уровень подготовки позволяет будущим участникам общения осознанно и продуктивно планировать и реализовывать свое речевое поведение, обеспечивая коммуникативную уместность и эффективность» [30, с.29].

В документе Общеввропейских компетенций владения иностранным языком также фиксируется, что освоение языка и процесс его изучения представляют собой последовательное развитие ряда компетенций, в первую очередь – общей и коммуникативной. Эти компетенции обеспечивают выполнение задач в различных коммуникативных ситуациях, имеют гибкую структуру и проявляются через порождение и восприятие текстов с учетом специфики тематики, сферы общения и используемых стратегий

коммуникации. Развитие компетенций рассматривается как непрерывный процесс, модифицируемый в ходе конкретной деятельности [26]. В качестве компонентов иноязычной коммуникативной компетенции по Общеевропейским стандартам выделяются лингвистический, прагматический и социолингвистический аспекты.

Структура иноязычной коммуникативной компетенции трактуется по-разному. Н.Е. Вятютнев первым из отечественных исследователей выделил два вида иноязычной коммуникативной компетенции: языковую и коммуникативную [9]. Другие отечественные специалисты, такие как И.Л. Бим, Е.Н. Соловова включили в состав иноязычной коммуникативной компетенции такие компетенции как языковую, лингвистическую, прагматическую, речевую, социокультурную.

Согласно государственному образовательному стандарту среднего общего образования в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции развивается диалогическая и монологическая речь, аудирование, чтение, письмо [41]. Согласно положению стандарта, «основная задача преподавания иностранного языка в школе заключается в формировании коммуникативной компетентности, которая становится необходимым элементом для успешного включения в общество и полноценной самореализации личности как участника межкультурного взаимодействия в условиях современной мультикультурности» [41, с. 6-7]. Ключевой направленностью образовательного процесса выступает развитие языковой личности. При таком подходе овладение иностранным языком рассматривается через освоение системы компетенций, охватывающей не только знания и умения, приобретенные в ходе обучения, но и личностные характеристики учащихся.

Если рассматривать понятие компетенции в более узком смысле, под ней понимается совокупность сформировавшихся у обучающихся когнитивных и практических навыков, приобретенных в процессе изучения иностранного языка, а также индивидуальных качеств. В широкой трактовке иноязычная

коммуникативная компетенция выражается в способности продуктивно использовать язык в реальном общении, строить диалог и достигать понимания. Согласно А.П. Василевич, подобная компетентность включает знание фонетических, лексических и грамматических средств, выступая основой для формирования целостных коммуникативных умений [7].

Научное сообщество едино во мнении, что иноязычная коммуникативная компетенция представляет собой сложную систему, внутри которой выделяется ряд основных компонентов. В любой теоретической модели присутствуют следующие структурные элементы: языковой (лингвистический или грамматический), прагматический (в том числе дискурсивный, речевой либо разговорный), а также социолингвистический компонент. Более подробно ознакомиться с компонентами иноязычной коммуникативной компетенции в таблице 2.

Таблица 2 – Компоненты иноязычной коммуникативной компетенции (по В.В. Сафоновой)

Компоненты	Содержание компетенции
Речевая компетенция	Умения учащихся в говорении (диалогическая и монологическая речь), аудировании, чтении и письменной речи.
Языковая компетенция	Владение произносительной, лексической и грамматической сторонами речи, а также владение графикой и орфографией.
Социокультурная компетенция	Владение определенным набором социокультурных знаний о странах изучаемого языка (в том числе о поведении людей и речевом этикете) и умений использовать их в процессе иноязычного общения.

В соответствии с моделью, предложенной В.В. Сафоновой, иноязычной коммуникативной компетенции включает в себя следующие компоненты речевая, языковая, социокультурная, компетенции. При изучении иностранных языков упор делается на последовательное и систематическое развитие всех ее компонентов у обучающихся в процессе усвоения основных видов речевой деятельности (говорения, чтения, аудирования и письма). Анализируя структуру иноязычной коммуникативной компетенции, Х. Дуглас

подчеркивает ключевую роль речевого компонента, который лежит в основе формирования навыков общения на иностранном языке [44]. Именно развитие умений говорить, слушать, читать и писать составляет важнейшую задачу в обучении, обеспечивая включенность учащихся в различные виды речевой деятельности. Эффективное усвоение иностранного языка невозможно без полноценного понимания его структуры, основных языковых норм и единиц. В рамках речевой компетенции отражаются навыки ведения как диалогической, так и монологической речи, а также владение способами аудирования, чтения и письменного выражения мыслей.

Языковая или лингвистическая компетенция, трактуемая как владение фонетическими, грамматическими и лексическими средствами языка, на практике реализуется через знание единиц, их правил сочетания, а также умение адекватно использовать их в процессе создания текста [1]. Вместе с тем, термин «грамматическая компетенция» не всегда отражает всю полноту языкового взаимодействия и ограничивается формальными аспектами, зачастую опуская содержательные требования к подбору лексики. Более точный подход предложила В.В. Сафонова: по ее мнению, языковая компетенция должна охватывать освоение орфографических, грамматических, фонетических, а также лексических средств, учитывать специфику коммуникативной ситуации, формировать системные представления о языковых явлениях и обеспечивать умения выражать мысли в соответствии с поставленными задачами [30].

Содержание лингвистической компетенции, помимо знания грамматических и синтаксических структур, предполагает способность выстраивать высказывания, соответствующие нормам изучаемого языка и обладающие смысловой связностью. Такое направление особенно значимо, поскольку без владения лексикой и правилами построения предложений полноценная вербальная коммуникация становится невозможной. Проведенный анализ позволяет сделать вывод: термин «языковая компетенция» наиболее уместен для описания комплекса знаний и навыков,

обеспечивающих понимание и продуктивное формирование речи как грамматически, так и фонетически и лексически корректной. Это определение помогает избежать различной трактовки понятия, в отличие от «лингвистической» компетенции.

Прагматическая составляющая иноязычной коммуникативной компетенции заключается в выборе коммуникативной стратегии, позволяющей реализовать замысел посредством сопоставления ситуации с доступными речевыми средствами. В свою очередь, под понятием «речевая компетенция» понимают внутреннее знание нормативных и специфических образцов поведения в коммуникативно значимых и бытовых ситуациях, а также способность быстро и точно применять эти образцы для создания и понимания иноязычных высказываний [30].

Стратегическая компетенция выражается в умении отобрать и задействовать наиболее эффективные приемы и способы преодоления коммуникативных трудностей (например, компенсировать пробелы знаний при нарушении коммуникации), что может рассматриваться как отдельный элемент либо включаться в речевую компетенцию [30].

Важное место в структуре иноязычной коммуникативной компетентности занимает социокультурная составляющая, охватывающая знания о социокультурной специфике иностранного языка, а также навыки применения этих знаний во взаимодействии с представителями иного социума [1]. Такой компонент подразумевает умение анализировать культурные различия, корректно интерпретировать поведенческие и языковые особенности, действовать эффективно в межкультурном диалоге.

Отдельно выделяется социолингвистическая компетенция, отвечающая за использование языковых средств, сообразно социальному контексту межкультурной коммуникации [30]. Она включает осмысление влияния социальных факторов на выбор средств выражения, умение выбирать соответствующие стратегии и применять их в контакте с представителями различных культур. Проведенное сопоставление показало тесную связь между

социокультурной и социалингвистической составляющими, что подтверждает мнение В.В. Сафоновой о целесообразности включения социалингвистической компетенции в состав социокультурной, поскольку для успешного диалога культур требуется весь накопленный арсенал умений в данной сфере [30].

Помимо перечисленных, в состав иноязычной коммуникативной компетенции нередко включают такие компоненты, как компенсаторная (способность выходить из затруднительных ситуаций и достигать понимания), дискурсивная (умение строить логично оформленный текст и точно передавать смысл высказывания), учебно-познавательная (способность учиться), а также социальная, выражающая готовность к взаимодействию с представителями иных лингвокультурных сообществ [1].

Многообразие выделяемых структурных единиц свидетельствует об отсутствии единого подхода среди специалистов как в отечественной, так и зарубежной практике. В числе базовых обычно указываются три–пять основных компонентов. Вместе с тем, понятие «иноязычная коммуникативная компетенция» трактуется как интеграция знаний о языке и умений использовать его в разнородных ситуациях общения.

Синтез представленных определений дает основание утверждать, что ключевая теоретическая составляющая этого понятия включает знания о функциях языковых единиц, типах деятельности и структуре языка. Практический же уровень формируется за счет освоения продуктивных (говорение, письмо) и рецептивных (аудирование, чтение) форм речевой деятельности.

В ходе анализа существующих моделей стало ясно, что единодушия в понимании структуры иноязычной коммуникативной компетенции на сегодняшний день нет. Исходя из логики данного исследования, к структурным компонентам отнесены языковая, речевая и социокультурная компетенции. В образовательной практике школы формирование каждого из

этих элементов не представляет самостоятельную цель, а служит этапом достижения всесторонней языковой компетентности учащихся.

В целом, сущность понятия сводится к обладанию знаниями и готовности успешно решать коммуникативные задачи средствами иностранного языка. Речевая компетенция, включающая различные формы деятельности, занимает в этом процессе центральное место, а развитие умения применять иноязычные знания на практике считается главной целью преподавания. Таким образом, интегративное использование иностранных языковых средств в реальном взаимодействии определяет суть иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся.

1.2 Особенности формирования иноязычной речевой компетенции старшекласников

Изучив структуру иноязычной коммуникативной компетенции, выделим речевую компетенцию, которая включает в себя четыре основные вида речевой деятельности: говорение, чтение, аудирование и письмо. Развитие иноязычной речевой деятельности является основной целью изучения иностранного языка. По мнению Н.С. Барбалес, речевая деятельность трактуется как реальное использование иноязычной коммуникативной компетенции в специфической области общения, в ходе которой осуществляется восприятие либо создание устных и письменных сообщений с целью выполнения определенной коммуникационной задачи [43]. Рассмотрим особенности формирования иноязычной речевой компетенции старшекласников в когнитивном, эмоционально-ценностном и деятельностном компонентах.

Согласно Дж. Равену, когнитивный компонент речевой компетенции представляет собой совокупность речемыслительных операций, обусловленных деятельностью говорения на иностранном языке [29]. По мнению И.А. Зимней, «речевая компетенция – это набор взаимосвязанных

качеств, таких как знания, умения, навыки, а также способов деятельности, требуемых по отношению к конкретному компоненту речевой подготовки. Формирование речевой компетенции происходит в процессе расширения словарного запаса, овладения грамматическим строем речи, освоения культуры речевого поведения, развития критического мышления» [16, с.43]. Обучающиеся старших классов обладают речевой компетенцией на разных уровнях, это связано с тем, что при формировании групп по изучению иностранного языка не учитывается их предыдущая речевая подготовка. Активная по своей природе, речевая деятельность предполагает одновременное создание и восприятие высказываний на иностранном языке, а успешность ее формирования в значительной степени определяется индивидуальными чертами и способностями каждого учащегося. В рамках требований к уровню подготовки выпускников старшей школы по учебному предмету «Иностранный язык» выделяется целый ряд умений, необходимых при развитии навыков устной речи. Старшеклассники должны владеть техникой инициирования, поддержания и завершения беседы, используя уточняющие вопросы для углубления понимания, а также уметь переспрашивать и формулировать запросы к собеседнику. Наряду с этим, необходимо умение давать развернутые и лаконичные ответы, выражать просьбы, реагировать одобрением или отказом, а также представлять себя и других, подробно описывать круг интересов, личные особенности, планы на будущее. Кроме того, важным аспектом выступает способность пересказывать изученные темы, выделять и формулировать основную мысль прочитанного материала, давать собственную характеристику определенным событиям либо персонажам. Неотъемлемой частью речевой компетентности становится умение использовать перифраз для передачи информации разными способами.

Преподавание иностранного языка в школе построено по концентрическому принципу усложнения учебных задач с целью учета особенностей иноязычной речевой компетенции школьников. При формировании навыков речевой деятельности каждая изучаемая тема

повторяется с последующим усложнением, поэтому в старших классах навыки ведения беседы, ее поддержания, умения задавать и вопросы и отвечать на них уже сформированы на базовом уровне. В 10-11 классе иноязычная речевая компетенция в ее когнитивном компоненте усложняется умениями продуктивного говорения обучающихся. В лингводидактической теории говорение рассматривается как одна из основных продуктивных форм речевой деятельности, которая вместе с аудированием обеспечивает осуществление эффективного устного взаимодействия на иностранном языке [1]. В интерпретации Н.Д. Гальсковой, речь идет «о специфической разновидности устного общения, строящегося на взаимосвязанности таких актов, как обмен сведениями посредством языковых средств, формирование и поддержание контакта, достижение взаимопонимания, а также целенаправленное воздействие на собеседника согласно коммуникативному замыслу говорящего» [11, с.65]. При этом язык выступает основным инструментом коммуникации, а понятие «говорение» неразрывно связано с шире трактуемой речевой деятельностью, включающей в себя весь комплекс психологических и коммуникативных механизмов, необходимых для создания и восприятия устных высказываний, охватывающий как процессы продуцирования, так и понимания речи.

В образовательной практике старших классов акцент в обучении устной речи делается не только на овладении лексическим и грамматическим материалом, но и на формировании когнитивных механизмов, участвующих в организации речевого высказывания. Процесс формирования навыков говорения охватывает развитие как монологической, так и диалогической речи – при этом монологическая форма требует обращения к одному или нескольким слушателям. Таким образом, говорение можно охарактеризовать как многоступенчатый процесс создания устных высказываний, посредством которого осуществляется информационный обмен, устанавливаются контакты, достигается взаимопонимание, а также осуществляется

необходимое влияние на партнера по общению в соответствии с исходной целью коммуникации [1].

Мышление учащихся старших классов нередко проявляется в виде фрагментарности, а иногда и поверхностности. Сложности с долгосрочной концентрацией приводят к затруднениям в восприятии объемных текстов или просмотре продолжительных видеофрагментов. Именно поэтому образовательный материал требует особого отбора с учетом этой специфики. К тому же, особенности памяти современного старшеклассника обусловлены необходимостью подготовки к выпускным экзаменам и возросшей учебной нагрузкой, в связи с чем учащиеся вынуждены держать в голове значительный объем информации, опираясь преимущественно на краткосрочную память и сохраняя лишь отдельные элементы знаний. Существенную роль играет влияние цифровых технологий: информация легко фиксируется и хранится на мобильных устройствах, что снижает потребность в самостоятельном запоминании. Именно эта тенденция способствовала внедрению «электронного журнала» в систему школьного образования, поскольку школьники зачастую не справляются с фиксацией домашних заданий без технической поддержки.

Изучив особенности возрастного развития нынешнего поколения старшеклассников, можно сделать вывод, что невозможно реализовать программу обучения старшеклассников, будучи не осведомленным о ключевых особенностях их развития и условий, в которых они взаимодействуют.

Эмоционально-ценностная составляющая речевой компетентности у старшеклассников обусловлена особенностями структуры говорения и спецификой его характеристик. К наиболее значимым качествам, присущим данному виду речевой деятельности, относят направленность на достижение цели, проявление инициативы, зависимость от конкретной ситуации, творческое начало, автономность и выраженную связанность с индивидуальными особенностями личности участника коммуникации.

Эффективность обмена сообщениями и успешное разрешение коммуникационных задач невозможны без взаимного принятия общих ценностей и эмоционального влияния между участниками общения. Для старшеклассников мотивация к участию в диалоге, сформулированная в учебной задаче, оказывается крайне важной. Не меньшую роль играет активность, проявляющаяся в наличии значимого для собеседника эмоционального отклика. Ситуативный характер говорения формируется не только под воздействием внешних обстоятельств (место, время проведения коммуникации), но и субъективных факторов: эмоционального состояния, характера взаимоотношений между участниками, а также определенных целей и задач общения. Творческий подход и независимость в ходе речевого взаимодействия выражаются через элементы экспромта, необходимость оригинальности и самостоятельного выбора языковых средств. Важное значение приобретает и индивидуальный вклад субъекта общения, когда выражение взглядов, настроений и предпочтений отражает личностную позицию участника.

Ключевыми признаками эмоционально-ценностного аспекта компетентности старшеклассников в области говорения или устного взаимодействия выступают: обязательное наличие собеседника, четкая мотивация речевой деятельности, осознанное выполнение коммуникативной задачи и присутствие определенной ситуации общения [2]. С точки зрения содержания, объектом говорения становится мысль, а основной единицей — речевой поступок, представляемый как реализация коммуникативного намерения, неотделимого от тематического наполнения высказывания. Анализируя психологические особенности устной коммуникации, по мнению Т.Д. Марцинковский, можно прийти к выводу, что основные трудности при формировании навыка говорения на иностранном языке обусловлены необходимостью побуждать у старшеклассников появление актуальной мысли — предмета будущего сообщения [21]. На следующих этапах усвоения важную роль начинают играть способы структурирования и формулировки этих

мыслей, а также учет их индивидуальных характеристик. Кроме того, причина затруднений может крыться в необходимости согласованного использования всех речевых единиц для передачи замысла, что напрямую связано с адекватной реализацией речевого поступка на иностранном языке. В связи с этим исключительно деятельностный подход к обучению устной речи в старшей школе позволяет максимально точно идентифицировать спектр трудностей и определить пути их преодоления.

Практическая реализация деятельностного компонента речевой компетентности направлена на создание условий, способствующих формированию языковых умений. По мнению С.Ф. Шатилова, развитие любого речевого навыка происходит поэтапно: начальный ориентировочно-подготовительный, затем стереотипизирующе-ситуативный и, наконец, этап варьирования и адаптации в новых условиях [39]. В старших классах формирование иноязычной коммуникативной компетенции подчиняется этим этапам и может варьироваться в зависимости от используемых приемов и методик.

На стартовом, ориентировочно-подготовительном этапе эффективной считается организация работы с видео- и аудиофрагментами, непосредственно связанными с изучаемой темой, а также активное использование формата вопросов и ответов. Такой подход способствует не только концентрации внимания на новом материале, но и стимулирует осознанное выражение собственного мнения по мотивам увиденного или услышанного. Ознакомление с образцами языковых конструкций и лексическими единицами, представленными посредством визуальных опор, закладывает прочную основу для последующей практики обсуждения или анализа видеозаписей. Таким образом, на этом этапе учащиеся не только проявляют интерес к содержанию урока, но и получают необходимую языковую базу для дальнейшей работы, что обеспечивает прочность усвоения материала.

Следующий, стереотипизирующе-ситуативный этап заключается в закреплении действий и повторении речевого/языкового материала до

достижения автоматизма. Старшеклассники, как правило, уже обладают достаточным багажом лингвистических знаний и способны выполнять задания, направленные на обобщение новых структур. Применение разнообразных методических рекомендаций позволяет снизить эмоциональное напряжение при переходе к новой теме. Например, обучающиеся могут описывать отдельные эпизоды из просмотренных видеоматериалов, создавать альтернативные продолжения историй или высказывать личные мнения относительно текста или аудио-/видеофрагмента. Благодаря увлекательному способу знакомства с новым материалом повышается мотивация к практическому применению полученных знаний.

Заключительная, варьирующе-ситуативная стадия предполагает расширение диапазона речевых ситуаций и экспериментирование с контекстами коммуникации. Работа в парах и малых группах создает условия для участия в различных коммуникативных обстоятельствах; учащиеся могут самостоятельно проектировать задания для одноклассников, что стимулирует творческий подход и использование языкового материала в неожиданных условиях. Такой формат способствует развитию креативности и гибкости мышления, а применение языковых конструкций в пределах неоднородных речевых условий усиливает эффективность формирования речевой компетентности. Согласно В.А. Сластенину, организация сменяемых форм деятельности и работа с разнообразным материалом оказывается наиболее целесообразной для всестороннего развития коммуникативных умений у старшеклассников [32].

Таким образом, особенности формирования речевой компетенции заключаются в ее основных характеристиках речевой компетенции в области говорения; в требованиях, предъявляемых к подготовке обучающихся старшей школы в предметной области «Иностранный язык»; в особенностях когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностного компонентов данной компетенции. Когнитивный компонент речевой компетенции представляет собой совокупность речемыслительных операций,

обусловленных деятельностью говорения на иностранном языке. Эмоционально-ценностный компонент речевой компетенции старшеклассников определяется структурой говорения как вида речевой деятельности и его свойствами. Деятельностный компонент речевой компетенции включает в себя создание условий для формирования речевых навыков.

1.3 Цифровые технологии в формировании иноязычной речевой компетенции обучающихся

Развитие речевой компетенции на иностранном языке занимает ключевое место в структуре формирования полноценной коммуникативной компетенции и требует создания определенных педагогических условий. Одна из главных задач обучения иностранному языку – подготовка обучающихся к эффективному межкультурному взаимодействию, для чего процессы усвоения языка должны строиться на реальных коммуникативных ситуациях. В современных образовательных реалиях достижение этой цели значительно облегчает интеграция цифровых инструментов, позволяющих моделировать подлинные условия общения. Под цифровыми технологиями понимаются технологии сбора, хранения, обработки, поиска, передачи и представления данных в электронном виде [18]. В настоящее время в обучении иностранным языкам активно используются различные цифровые технологии, позволяющие получить доступ к аутентичным материалам, способствовать как совместной, так и автономной деятельности обучающихся. Согласно Н. Ренделл, внедрение цифровых технологий в процесс обучения иностранному языку способствует формированию речевой компетенции во всех видах учебной деятельности, они позволяют решить большой спектр проблем, связанных с учебной деятельностью [49].

Исходя из собственной практики, можно сказать, что цифровые технологии в большей степени помогают в ликвидации пробелов в знаниях

учеников, в организации деятельностного компонента речевой компетенции и самостоятельной учебной деятельности обучающихся. По мнению В. Кодачигова, старшеклассники чаще всего используют мобильные приложения, цифровые платформы и аудиовизуальные подкасты, которые помогают в самостоятельной познавательной деятельности учащихся, а именно в поиске информации, ее изучении, развитии речевых навыков [17].

По мнению А.И. Кузнецова, использование мобильных технологий становится неотъемлемой частью процесса преподавания иностранных языков. Рост числа мобильных устройств, включая смартфоны и айфоны, появление разнообразных образовательных приложений и программ, а также снижение стоимости мобильной связи и расширение доступа к беспроводному интернету значительно расширяют потенциал мобильного обучения [18]. Термин «мобильное обучение» начал использоваться в англоязычной педагогической литературе примерно четверть века назад. По мнению Т. Орейли, основная тенденция мобильного обучения сегодня – его интеграция в систему традиционного образования в виде мобильных приложений [48].

По мнению Дж. Трекслера, мобильные приложения, такие как Elsa Speak, Duolingo Stories, LinguaLeo, Oxford online, The Macmillan Visual Dictionary это мультимедийные файлы, которые можно прослушивать на аудио- и видео устройствах в целях создания более динамичной среды для формирования речевой компетенции [53]. Мобильное приложение Elsa Speak позволяет записывать и прослушивать собственную речь, чтобы улучшить произношение и интонацию. Приложение Elsa Speak проводит анализ устной речи и представляет обратную связь, оценивая произношение, использование правильных звуков и интонацию, это мобильное приложение позволяет самостоятельно работать над устранением пробелов в навыках произношения. Для развития словарного запаса и запоминания новых слов рекомендуется использовать мобильное приложение LinguaLeo, данное мобильное приложение создает условия для многократного повторения изучаемых

лексических единиц в разных ситуациях. Кроме того, LinguoLeo озвучен носителями языка и каждое слово дается в оригинальном произношении. Согласно И. Ролл, мобильное приложение Duolingo Stories может быть использовано для развития навыков чтения и понимания текста на иностранном языке, данная программа представляет собой интерактивные истории на разные темы, написанные специально для изучения иностранного языка [50]. Каждая история снабжена аудиоматериалом и встроенным словарем, что помогает улучшить произношение и позволяет быстро проверить значение незнакомых слов. Обучающийся может читать историю и одновременно прослушивать ее, отвечать на вопросы на понимание текста. Согласно Б. Сабитцер, мобильное приложение Oxford online позволяет обучающимся пользоваться электронным словарем с произношением слов [52]. Мобильное приложение <https://ondoku3.com/ru/> на основе преобразования текста в речь позволяют загружать текст с выбранным вариантом озвучивания носителем языка и сохранять озвученный вариант в формате аудиофайла (mp3). Мы используем эту практику чтобы задействовать зрительную и слуховую память одновременно, что увеличивает производительность психического процесса запоминания.

Термин «подкаст» появился в конце 2004 года. Единого определения того, что можно называть подкастом, в научном сообществе пока нет, так же как и обширных исследований на эту тему. Подкастинг в России набирает все большую популярность одна из причин в том, что это также форма общения с аудиторией. П.В. Сысоев определяет подкаст «как аудио- или видеозапись, созданную любым человеком с целью просмотра или прослушивания в интернете» [33, с.190]. Подкаст — это социальный сервис, который позволяет интернет-пользователям прослушивать, просматривать, создавать и распространять аудио- и видеопередачи во Всемирной сети. Эти небольшие аудиозаписи выкладываются в Сеть для скачивания другими пользователями. Согласно Е.И. Немчиновой, подкасты по формату напоминают радиопередачи в записи, но есть принципиальное отличие в технологии распространения

контента и платформах, на которых их можно прослушивать [23]. Подкасты загружаются на хостинг, откуда они автоматически загружаются на специальные платформы для прослушивания – Apple Podcast, Google Podcast, Spotify, Pocket Casts, Podcast Go. Хостинг – это услуга по хранению сайта, она нужна, чтобы пользователи интернета могли посещать его круглосуточно [1]. Компания, которая предоставляет эту услугу, называется хостером, или хостинг-провайдером. Понятие происходит от английского слова *host*, что значит «хозяин, принимающий гостей» [18, с. 38].

Для организации работы с подкастами образовательного раздела BBC Learning English и англоязычного канала «Россия сегодня» был сформирован трехступенчатый подход, нацеленный на развитие различных аспектов языковой компетенции. По мнению Г.К. Селевко, современные технологии включают три стадии [31]. На начальной, подготовительной стадии акцент делается на проработку специального словаря, включающего потенциально незнакомые или контекстуально сложные лексические единицы, отобранные из прослушиваемого материала. Такой список слов и выражений — так называемый «*pre-listening vocabulary*» — помогает устранить основные лексические трудности до знакомства с аудиофрагментом и обеспечивает уверенность при последующем восприятии информации на слух.

Вторая стадия работы сконцентрирована на выделении ключевых терминов, а также на распознавании языковых средств и типичных речевых конструкций. На данном этапе происходит формирование умения автоматически применять изученный лексико-грамматический материал на практике. Оптимальным признано включение трех заданий, поскольку увеличение их числа способно снизить эффективность формирования речевых навыков. Первое из упражнений направлено на развитие глобального восприятия аудиотекста: после прослушивания предлагается ответить на вопросы, выявляющие общее понимание содержания – такие, как определение темы обсуждения или установление личности рассказчика. Следующее задание ориентировано на подробную проработку: требуется выявить

отдельные детали и конкретные аспекты содержания аудиоматериала, что способствует формированию умений избирательного понимания. Третье упражнение строится вокруг анализа выбранных эпизодов, в которых концентрируется соответствующее грамматическое явление. Для этого разрабатывается задание типа *gap-fill*, при котором из текста удаляются целевые формы – например, все глаголы в *Past Simple* или *Present Perfect*, и обучающимся предстоит не только определить подходящий по смыслу вариант, но и корректно оформить его грамматически. Такой подход позволяет комплексно развивать как лексические, так и грамматические навыки.

На данном этапе учащиеся сталкиваются с определенными сложностями: разной степенью восприятия аудиотекста, особенностями языкового выражения мыслей, а также трудностями, связанными с пониманием содержания. Существенным преимуществом самостоятельной работы становится возможность выбирать индивидуальный способ использования ресурса: учащиеся могут самостоятельно определять количество прослушиваний или регулировать темп воспроизведения, что позволяет адаптировать образовательный процесс под собственный уровень подготовки и комфортное восприятие аудиоматериала.

Финальный, третий этап ориентирован на развитие умений функционально и творчески использовать языковые средства в ситуациях, максимально приближенных к реальным коммуникативным задачам. Здесь акцент делается на способности обобщать, классифицировать, устанавливать связи и аналогии, выстраивать причинно-следственные отношения, логически формулировать рассуждения, делать выводы или формулировать гипотезы. На этой стадии наиболее эффективны такие задания, которые выходят за пределы индивидуального аудирования и вовлекают обучающихся в более широкий, диалогический или дискуссионный формат языкового взаимодействия.

По мнению Е.Д. Патаракина, современные платформы для изучения иностранных языков предлагают обучающие материалы, видеоуроки и аудиофайлы, которые интегрируют различные виды речевой компетенции [28]. Цифровой образовательный ресурс <https://quizlet.com/latest> позволяет создать безопасную и эффективную среду для запоминания иностранных слов. Таким образом обучающиеся эффективнее запоминают отдельные языковые единицы и устанавливают связи между ними в тексте. Для развития умений на уровне значения прочитанного текста применяем <https://app.twee.com/>, который позволяет учителю создавать, обсуждать с учениками и анализировать неограниченное количество материалов по чтению с целью их понимания, отработки новых лексических единиц. Платформа Joyteka это интерактивный сервис, который позволяет создавать занятия при помощи веб-сервисов по созданию видео, образовательной игры «Квест», интеллектуальной игры «Викторина», игры «Термины», сервиса проверки знаний «Тест», интерактивной литературы «Текст-квест». Последний инструмент позволяет эффективно развивать умение понимать основную мысль текста и подтекст, умение критически осмысливать информацию с точки зрения опыта обучающихся, ценности информации.

Средства цифровых платформ «Российская электронная школа», цифровой образовательной среды «Моя школа», SvetlanaEnglish Online, «Решу ЕГЭ» используются для удержания внимания, усиления понимания замысла высказывания, тренировки различных видов речевой деятельности, контроля изученного. Согласно Г. Дадини, кратковременная память играет ключевую роль в удержании информации на различных этапах восприятия до момента ее обработки и частичной передачи в долговременное хранилище. Эффективность этого механизма определяется тем, каким образом материал предъявляется обучающимся и насколько тщательно проводится его закрепление [45]. По мнению С.В. Титова, при работе с заданиями на цифровых образовательных платформах обучающимся рекомендуется выбирать темп выполнения, который наиболее удобен, использовать субтитры

и текстовые транскрипты [35]. Такой подход позволяет сконцентрироваться на незнакомых лексических единицах и сложных языковых структурах, обогатить словарный запас, а также возвращаться к любым необходимым фрагментам материала. Согласно С. Харгадон, благодаря частому повторению новых единиц и речевых моделей, что обеспечивает цифровая среда, усвоение лексики и грамматики становится более глубоким, а сам процесс обучения приобретает мотивационный и увлекательный характер, уходя от формальной рутины [36].

Принимая во внимание все вышесказанное, можно заключить, что внедрение таких цифровых технологий как мобильные приложения, цифровые платформы, подкасты в процесс обучения иностранному языку способствует формированию иноязычной речевой компетенции. Преимущества цифровых технологий выражаются в формировании внутренней мотивации школьников к самостоятельному изучению иностранного языка и, как результат, более сформированным навыкам иноязычной коммуникативной компетенции. Такие цифровые технологии как мобильные приложения, цифровые платформы, подкасты наиболее часто используются старшеклассниками. Кроме того, они обладают высокой информационной насыщенностью, рационализацией предъявления учебного материала, демонстрацией изучаемых явлений в динамике, иллюстрацией реальной действительности иноязычного контекста, возможностью самостоятельного применения учениками полученных знаний на практике.

Итак, сделаем выводы. Изучив теоретические основы формирования иноязычной коммуникативной компетенции включая содержание и структуру иноязычной коммуникативной компетенции старшеклассников, особенности формирования речевой компетенции обучающихся, цифровые технологии, обладающие дидактическим потенциалом и позволяющие организовать целенаправленную педагогическую деятельность по формированию речевой компетенции учащихся мы пришли к следующим выводам.

Во-первых, понятие «иноязычная коммуникативная компетенция» рассматривается как способность и готовность обучающегося к решению коммуникативных задач на иностранном языке в единстве всех ее компонентов. Основу коммуникативной компетентности обучающихся формирует овладение иностранным языком в сочетании с умением и стремлением применять его для реального общения.

В структуру иноязычной коммуникативной компетенции по В.В. Сафоновой входят три компонента: речевая, языковая, социокультурная компетенции. Одним из компонентов иноязычной коммуникативной компетенции является речевая компетенция, которая включает в себя аудирование, чтение, говорение, письмо как виды речевой деятельности.

Развитие речевой деятельности является основной целью изучения иностранного языка на ступени общего среднего образования. Речевая деятельность обучаемых представляет собой использование сформированной иноязычной коммуникативной компетентности в конкретных коммуникативных условиях, когда обучающийся воспринимает или создает устные либо письменные высказывания с ориентацией на успешное достижение определенной цели общения.

В этом контексте коммуникативная компетентность на иностранном языке – это комплексное владение языковыми средствами, позволяющее эффективно взаимодействовать и адекватно решать коммуникативные задачи в естественных ситуациях межкультурного обмена.

Во-вторых, особенности формирования речевой компетенции старшеклассников заключаются в:

- основных характеристиках речевой компетенции в области говорения;
- требованиях, предъявляемых к подготовке обучающихся старшей школы в предметной области «Иностранный язык»;
- специфике когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностного компонентов данной компетенции.

Структура речевой компетентности включает несколько взаимосвязанных компонентов. Когнитивный аспект охватывает мыслительные процессы, обеспечивающие говорение на иностранном языке. Эмоционально-ценностный компонент, особенно значимый для старших школьников, тесно связан с особенностями устной коммуникации и отражает отношение обучающихся к процессу высказывания. Деятельностная составляющая ориентирована на организацию учебной среды, способствующей развитию соответствующих умений и закреплению языковых навыков.

В-третьих, цифровые технологии позволяют создать оптимальные условия для формирования иноязычной речевой компетенции. Преимущества цифровых технологий выражаются в формировании внутренней мотивации школьников к самостоятельному изучению иностранного языка и, как результат, более сформированным навыкам иноязычной коммуникативной компетенции. Такие цифровые технологии как мобильные приложения, цифровые платформы, подкасты наиболее часто используются старшеклассниками.

Кроме того, они обладают высокой информационной насыщенностью, рационализацией предъявления учебного материала, демонстрацией изучаемых явлений в динамике, иллюстрацией реальной действительности иноязычного контекста, возможностью самостоятельного применения учениками полученных знаний на практике.

Глава 2 Опытнo-экспериментальная работа по формированию иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся посредством цифровых технологий

2.1 Констатирующий этап эксперимента по диагностике уровня сформированности компонентов иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся старших классов

Опытнo-экспериментальная работа проходила на базе МБУ «Школа № 90» г. о. Тольятти. В эксперименте принимали участие обучающиеся 11 «Б» класса, в количестве 20 человек, и обучающиеся 11 «В» класса, в количестве 20 человек.

Целью констатирующего эксперимента являлось выявление имеющегося уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся 11 классов в ее компоненте иноязычной речевой компетенции. Изучив теоретический материал по теме исследования, мы выделили основные показатели, которые характеризуют иноязычную речевую компетенцию обучающихся, это рецептивные и продуктивные навыки речи, готовность к проявлению речевой компетенции, понимание цели высказывания и решение коммуникативной задачи.

Представим диагностическую карту изучения иноязычной речевой компетенции в таблице 3.

Таблица 3 – Диагностическая карта изучения иноязычной речевой компетенции

Критерий	Показатель	Методика
Когнитивный компонент речевой компетенции (рецептивные навыки речевой деятельности)	Навыки чтения и аудирования	Методика тестирования по проверке рецептивных навыков иноязычной речевой деятельности (автор Н.И. Башмакова)

Продолжение таблицы 3

Критерий	Показатель	Методика
Когнитивный компонент речевой компетенции (продуктивные речевые навыки)	Навыки говорения	Тест на разговорную речь и разговорные способности (автор Д. Браун)
	Навыки письма	Методика тестирования навыков письменной речи (автор А. Хьюз)
Мотивационно-потребностный компонент речевой компетенции	Готовность к проявлению речевой компетенции	Методика измерения речевой компетенции как готовности к общению на иностранном языке (авторы Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова)
Деятельностно-практические компоненты речевой компетенции	Понимание цели высказывания и решение коммуникативной задачи	Вербальный субтест (автор А. Векслер)

Методика тестирования по проверке рецептивных навыков иноязычной речевой деятельности Н.И. Башмаковой направлена на определения уровня сформированности навыков аудирования и чтения [3]. Аудирование является сложным рецептивным видом речевой деятельности, связанным с восприятием, пониманием, и переработкой информации, имеющейся в устном речевом сообщении. Чтение также представляет собой сложный рецептивный вид речевой деятельности, связанной с восприятием, пониманием, и переработкой информации, имеющейся в письменном речевом сообщении.

Методика тестирования по проверке рецептивных навыков иноязычной речевой деятельности Н.И. Башмаковой позволяет проверить умения воспринимать на слух и понимать основное содержание высказывания, запрашиваемую информацию в звучащем тексте, полную и детальную информация в звучащем тексте; умения читать про себя и понимать основное содержание текста, структурно-смысловые связи в тексте, полное /детальное понимание содержания письменного текста включая опросник самоорганизации Е.Ю Мандриковой [20].

Тест на разговорную речь и разговорные способности Д. Брауна дает возможность определить уровень сформированности навыков говорения, а

именно правильность оформления фонетической стороны устной речи (звуки в потоке речи, интонацию, фразовое ударение, беглость речи), умения задавать и отвечать на вопросы, умения связного монологического высказывания с элементами рассуждения с опорой на вербальную ситуацию и фотографии [42].

Методика тестирования навыков письменной речи А. Хьюз направлена на проверку умений написания электронного письма личного характера, умение оформлять личное письмо в соответствии с требованиями, полно и точно отвечать на поставленные вопросы, задавать вопросы, использовать средства логической связи [46].

Методика измерения речевой компетенции как готовности к общению на иностранном языке авторов Р.П. Мильруд, И.Р. Максимовой позволяет определить готовность к проявлению речевой компетенции как осознание своих собственных целей изучения иностранного языка, их корректировке в соответствии с программой, а так же изменение эмоционального отношения к изучению иностранного языка в случае необходимости [22].

Вербальный субтест А. Векслера использован для определения понимания цели высказывания и решения коммуникативной задачи речевого высказывания на основе теста жизнестойкости Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой [19].

Таким образом, данный диагностический инструментарий помогает комплексно исследовать уровень сформированности речевой компетенции старшеклассников, так как он анализирует их по всем выделенным критериям. Данные диагностические методики имеют единую стобалльную систему оценивания, где количество баллов зависит от уровня сформированности каждого показателя, выделенного в исследовании.

Общий уровень сформированности речевой компетенции измеряется по трехуровневой системе. Выделяется три уровня сформированности речевой компетенции: высокий, средний и низкий. Характеристика уровней сформированности речевой компетенции представлена в таблице 4.

Таблица 4 – Уровни сформированности речевой компетенции

Критерий	Показатель сформированности речевой компетенции		
	Высокий уровень (85–100 %)	Средний уровень (65–84%)	Низкий уровень (50–64%)
Когнитивный компонент речевой компетенции (рецептивные навыки речевой деятельности)	высокий навык аудирования, чтения и понимания содержание текста иноязычного содержания	хороший навык аудирования и чтения, но с оговоркой на фонетические неточности и сбивчивость произношения	навык аудирования и чтения на низком уровне с допущением большого количества речевых ошибок
Когнитивный компонент речевой компетенции (продуктивные речевые навыки)	учащийся активно участвует в беседе, отвечает на поставленные вопросы; моделирует ситуацию, предложенную экзаменатором; находит решение проблемного вопроса; приводит примеры из личного опыта; верно формулирует ответы; дает четкие описания представленных иллюстраций. В письменной речи демонстрирует владение навыками написания личного письма, использования средств логической связи	отмечается активное участие в беседе, в ответах сохраняется смысловое значение, но предложения не всегда строятся верно; верно моделирует ситуацию, но допускает ошибки в рассуждениях и выражении собственного мнения; проблемный вопрос раскрывается не полно, испытывает трудности с формулировкой; описание иллюстраций дается правильное, но сжатое по объему	в беседе проявляет пассивность, теряется в осознании смыслового содержания вопроса экзаменатора и формулировке собственного ответа; сложно дается моделирование ситуации, понимание ее смысла, а соответственно не получается выстраивать собственное суждение; решение проблемного вопроса остается без внимания; описание иллюстрированного материала проходит с большими трудностями и скудным набором перечисленных предметов
Мотивационно-потребностный компонент речевой компетенции	готов к проявлению речевой компетенции, сформированы навыки спонтанной речи, в целом его речь отличается грамотностью и правильностью построения	частично готов к проявлению речевой компетенции, частично сформированы навыки спонтанной речи, в целом его речь достаточно грамотна	не готов к проявлению речевой компетенции, не сформированы навыки спонтанной речи, его речь не грамотна

Продолжение таблицы 4

Критерий	Показатель сформированности речевой компетенции		
	Высокий уровень (85–100 %)	Средний уровень (65–84%)	Низкий уровень (50–64%)
Деятельностно-практические компоненты речевой компетенции	ученик решил коммуникативную задачу, понял цель высказывания	ученик частично решил коммуникативную задачу, частично понял цель высказывания	ученик не смог в полном объеме решить коммуникативную задачу, не понял цели высказывания

Тестирование обучающихся 11 классов проводилось в октябре 2024 года во время проведения занятий по английскому языку. Рассмотрим результаты по каждой методике, полученные в ходе проведения констатирующего этапа эксперимента.

На рисунке 1 представлены данные тестирования по проверке рецептивных навыков иноязычной речевой деятельности Н.И. Башмаковой. У обучающихся 11 «Б» класса рецептивные навыки аудирования и чтения сформированы у половины старшеклассников, так как 50 % имеют высокий и средний уровни сформированности, а это составляет 10 человек от общего количества обучающихся. Такие результаты объясняются тем, чтение в последние годы вызывает больше трудностей в связи с потерей интереса к чтению у современных детей и подростков, у общества в целом. В настоящее время широкое распространение получили аудиокниги, электронные книги вместо традиционных бумажных. Очевидно поэтому аудирование, которое было сложным видом речевой деятельности, стало проще для восприятия старшеклассников. Кроме того, половина тестируемых 11 «Б» класса готовится к сдаче единого государственного экзамена по английскому языку и уделяет развитию иноязычной речевой деятельности большое внимание. Низкий уровень сформированности рецептивных навыков аудирования и чтения выявлен у 10 обучающихся, что составляет 50 % от общего количества. В свою очередь в 11«В» классе также у 50 %, а именно у 10 человек, выявлен низкий уровень сформированности рецептивных навыков аудирования и чтения, так

как эти старшеклассники обучаются по естественно-научному профилю и не уделяют навыкам иноязычной речи должного внимания. В 11 «В» классе средний уровень сформированности рецептивных навыков аудирования и чтения, составляет 25 %, это обусловлено тем, что 5 ребят имеют хороший уровень подготовки по иностранному языку. У 25 % опрошенных выявлен высокий уровень сформированности рецептивных навыков аудирования и чтения, исходя из чего можно сделать вывод, что 5 ребят имеют высокий уровень подготовки по иностранному языку и стараются развивать данные навыки.

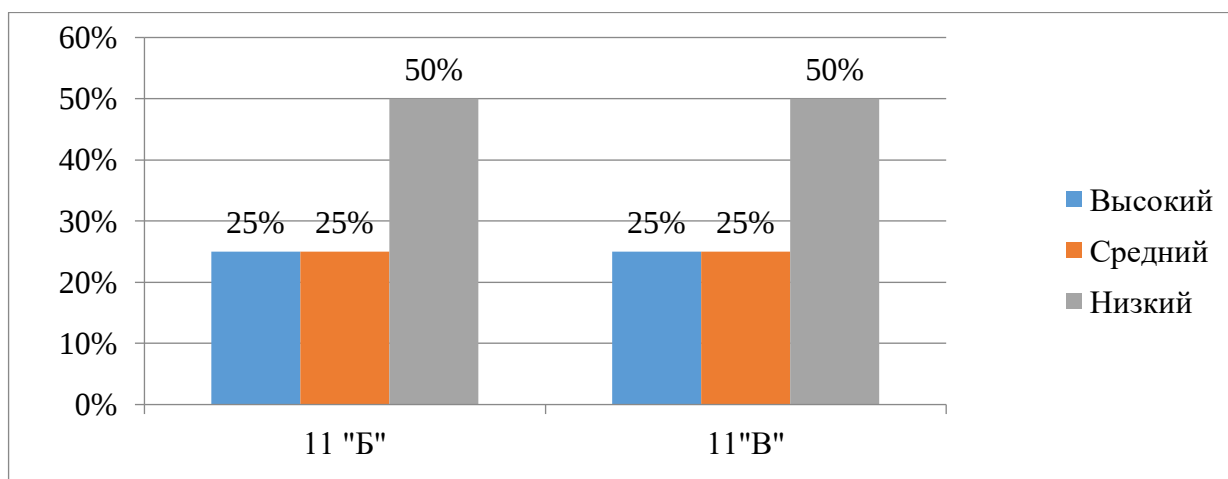


Рисунок 1 – Результаты уровня сформированности рецептивных навыков аудирования и чтения по методике тестирования по проверке рецептивных навыков иноязычной речевой деятельности Н.И. Башмаковой

На рисунке 2 представлены результаты тестирования продуктивных навыков речевой деятельности, полученные после проведения теста на разговорную речь и разговорные способности Д. Браун и методики тестирования навыков письменной речи А. Хьюз. Российские и зарубежные ученые считают, что рецептивные навыки речи легче формировать и контролировать, тогда как продуктивные навыки являются более сложным объектом формирования и контроля. По количественным данным, представленным на рисунке видно, что у обучающихся 11 «Б» и 11 «В» класса не выявлен высокий уровень сформированности навыков устной речи и

письма. Однако по диаграмме видна разница между средним и низким уровнем сформированности навыков устной речи и письма. Так, в 11 «Б» классе средний уровень выявлен у 13 человек, что составляет 65 %, а в 11 «В» – лишь у 11 человек, что составляет 55 %. Низкий уровень зафиксирован у 7 человек в 11 «Б» классе, а именно у 35 %, когда в 11 «В» – у 9 человек, то есть у 45 %. Такие результаты демонстрируют, что 7 обучающихся 11 «Б» класса и 9 обучающиеся 11 «В» класса наибольшие проблемы испытывает с продуктивными видами речевой деятельности, у них слабо развиты умения чтения, почти не сформированы умения в письме и устной речи.

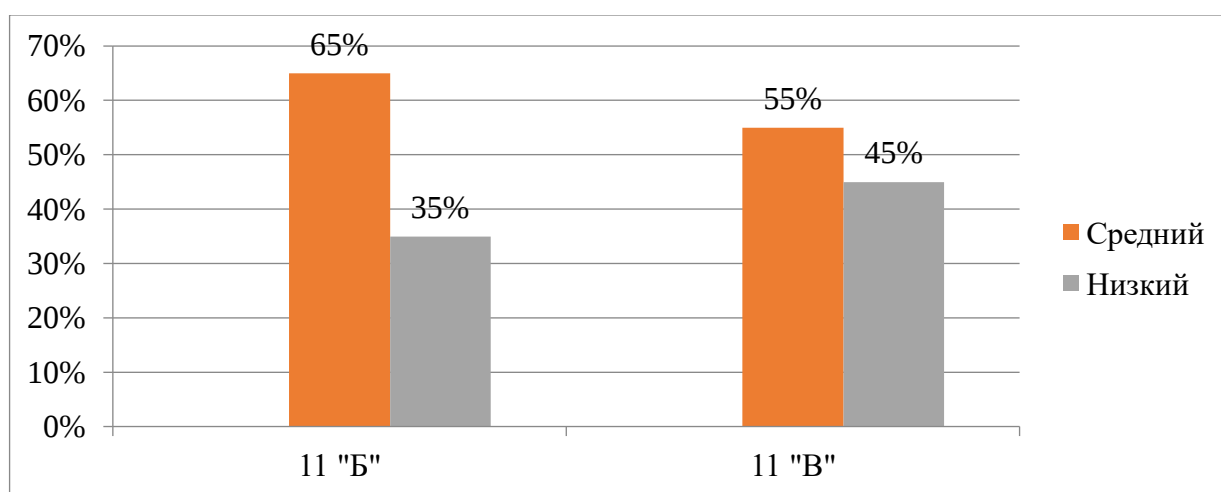


Рисунок 2 – Результаты уровня сформированности продуктивных навыков речевой деятельности (устной речи и письма), по тесту на разговорную речь и разговорные способности Д. Браун и методике тестирования навыков письменной речи А. Хьюз

Рисунок 3 демонстрирует результаты, полученные по методике измерения речевой компетенции как готовности к общению на иностранном языке авторов Р.П. Мильруд, И.Р. Максимовой. Исходя из данных видно, что у 75 % обучающихся 11 «Б» класса высокий уровень готовности к проявлению речевой компетентности, то есть у 15 человек, когда в 11 «В» данный уровень обнаружен только у 13 человек, что составляет 65 %. Эти результаты объясняются тем, что у этой группы испытуемых произошло осознание своих собственных целей изучения иностранного языка. Однако стоит отметить, что

15 % обучающихся 11 «Б» класса и 10 % обучающихся 11 «В» класса имеют средний уровень готовности к проявлению речевой компетенции, то есть они не вполне готовы к изменению эмоционального отношения к изучению иностранного языка, а это 3 и 4 человека из каждого класса соответственно. Диаграмма демонстрирует, что в обоих классах есть старшеклассники, у которых готовность к проявлению речевой компетенции находится на низком уровне, эти обучающиеся не готовы к корректировке собственных целей изучения иностранного языка изучения.

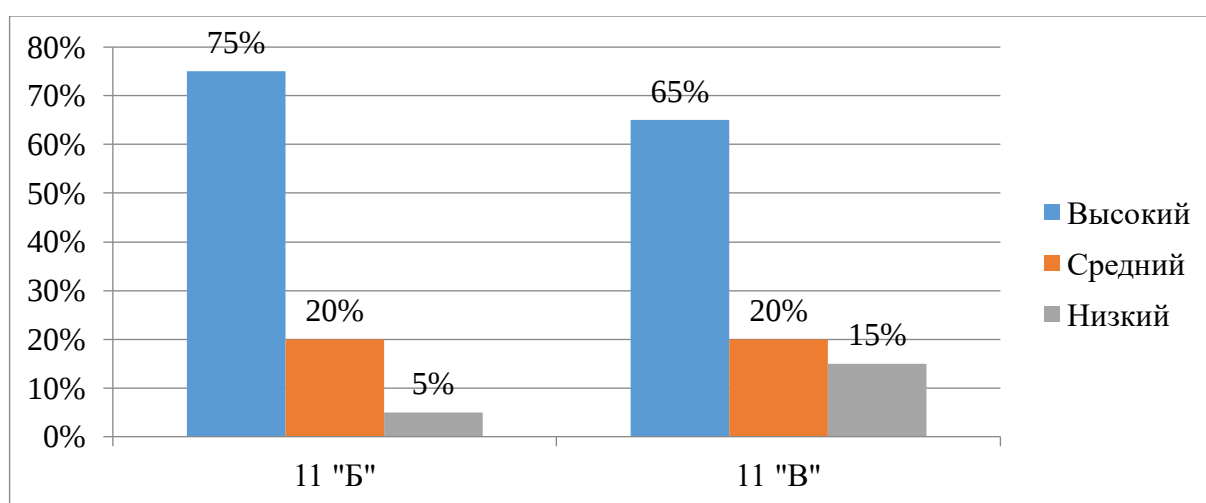


Рисунок 3 – Результаты уровня сформированности готовности к речевой компетенции как готовности к общению на иностранном языке по методике Р.П. Мильруд, И.Р. Максимовой

По рисунку 4 можно выявить уровень сформированности таких деятельностно-практических компонентов речевой компетенции как понимание цели высказывания и решение коммуникативной задачи по вербальному субтесту А. Векслера. По диаграмме видно, что высокий уровень развития понимания цели высказывания и решение коммуникативной задачи преобладает у обучающихся 11 «Б» класса, где он составляет 30%, когда в 11 «В» классе он держится на уровне 10 %. Средний уровень также преобладает у ребят из 11 «Б», он зафиксирован у 40 %, а вот в 11 «В» классе он вдвое ниже и составляет 10 %. В свою очередь низкий уровень выше у обучающихся 11

«Б» класса, где он держится на уровне 30 %, а в 11 «В» – 10 %. Такие результаты обусловлены тем, что базовые логические действия, в частности устанавливать существенный признак или основания для сравнения, классификации и обобщения для понимания цели высказывания и решения коммуникативной задачи применяются при работе чаще в 11 «Б» классе, поэтому задания на использование анализа и синтеза вызывают у них меньше затруднений, чем у обучающихся 11 «В» класса. Кроме того, анализируя работы тестируемых, было выявлено, что ученики 11 «В» класса владеют навыками разрешения проблем в меньшей степени.

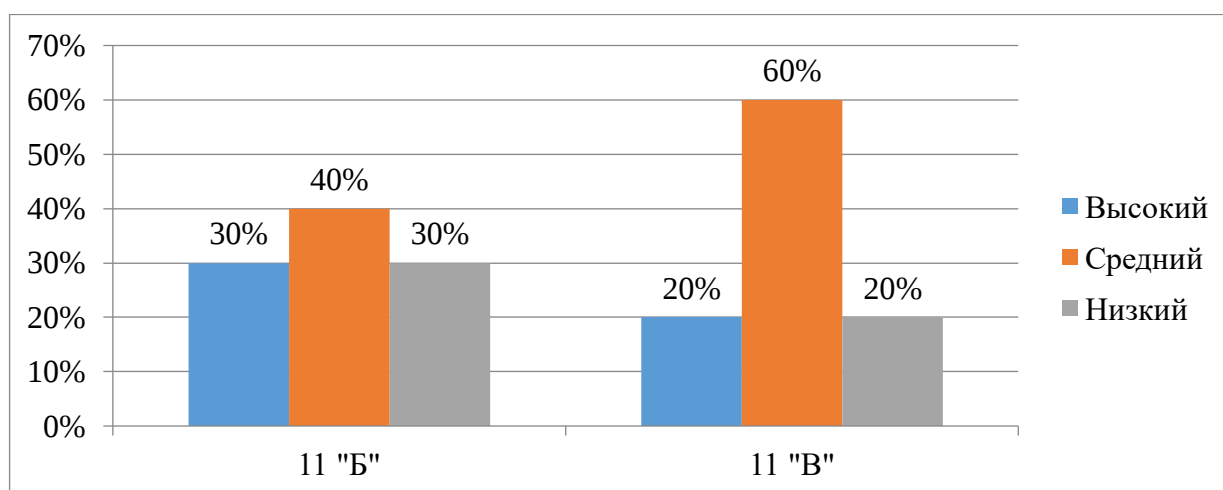


Рисунок 4 – Результаты уровня сформированности понимания цели высказывания и решения коммуникативной задачи по вербальному субтесту А. Векслера.

По рисунку 5 мы можем рассмотреть общие результаты сформированности речевой компетенции, полученные по всем пяти методикам. Данная диаграмма наглядно демонстрирует, что общий уровень сформированности речевой компетенции у обучающихся 11«Б» и 11 «В» класса одинаковый. Так, высокий уровень имеют 4 обучающихся из 11 «Б» класса и составляет 10 %, когда у 11 «В» он равен 15 %, превышение незначительное на 1 ученика, оно не влияет на общую картину результатов. Средний уровень у учеников 11 «Б» класса выше, чем у 11 «В» на 5 % и равен 30 %. В свою очередь низкий уровень речевой компетенции по результатам

оказался также одинаковым в 11 «Б» и 11 «В» классах. Такие результаты объясняются тем, что обучающиеся 11 «Б» и 11 «В» классов обладают примерно одинаковым уровнем сформированности иноязычной речевой компетенции. Кроме того, тестируемые продемонстрировали разные умения устной и письменной речи, относящиеся к двум уровням сложности (базовому и высокому).

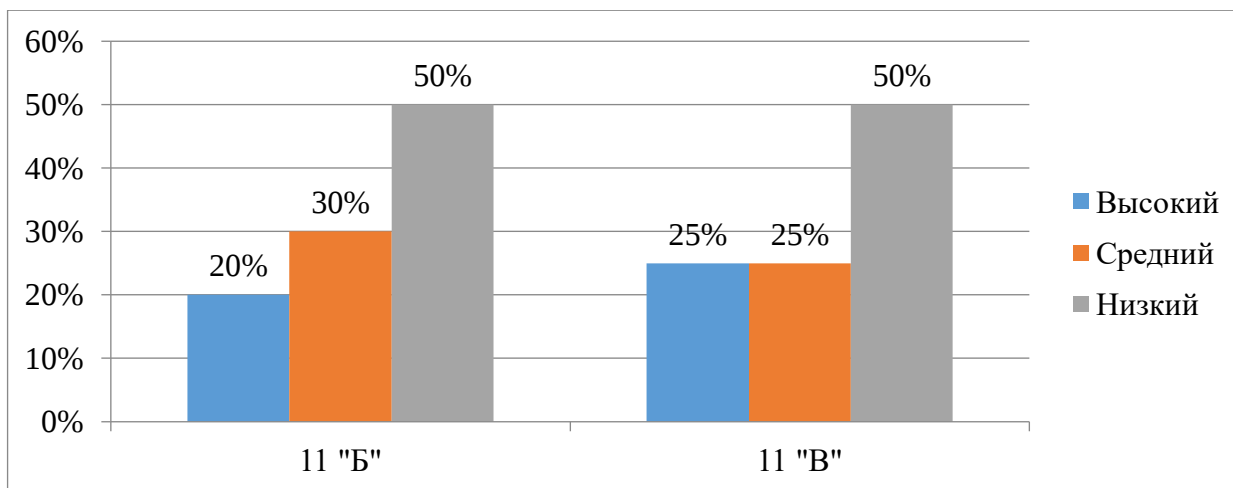


Рисунок 5 – Результаты общего уровня сформированности речевой компетенции старшеклассников

Общие результаты тестирования также представлены в таблице начального уровня сформированности речевой компетенции обучающихся 11 классов в таблице 5.

Таблица 5 – Начальный уровень сформированности речевой компетенции

Количество обучающихся		Начальный уровень сформированности речевой компетенции		
		Высокий	Средний	Низкий
Экспериментальная группа 11 Б класс (20 человек)	Числовой показатель	4	6	10
	%	20	30	50
Контрольная группа 11 В класс (20 человек)	Числовой показатель	5	5	10
	%	15	25	50

Таким образом, при проведении констатирующего этапа эксперимента, направленного на выявление уровня сформированности речевой компетенции, было установлено, что у 50 % тестируемых обучающихся 11 классов речевая компетенция сформирована на высоком и среднем уровне, у 50 % обучающихся 11 «Б» класса также как и у 50 % обучающихся 11 «В» класса она сформирована на низком уровне. Дальнейшую работу по формированию иноязычной компетенции посредством цифровых технологий мы проводили с 11 «Б» классом, так как 30 % обучающихся этого класса готовятся к единому государственному экзамену по английскому языку и готовы к углубленной работе по формированию иноязычной коммуникативной компетенции посредством цифровых технологий. Итак, 11 «Б» класс в нашем исследовании будет экспериментальной группой, с которой мы будем проводить работу на формирующем этапе эксперимента, а 11 «В» – контрольной группой.

2.2 Формирующий этап эксперимента реализации содержания элективного курса по формированию иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся посредством цифровых технологий

Целью формирующего этапа эксперимента являлось повышение уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся 11 «Б» класса, а также устранение недостатков, выявленных при диагностике.

Были поставлены следующие задачи:

- повысить уровень сформированности иноязычной коммуникативной в компоненте речевой компетенции обучающихся в ходе реализации элективного курса;
- выстроить образовательный процесс так, чтобы учащиеся осуществляли речевую активность в четко определенном коммуникативном контексте, с учетом особенностей формирования иноязычной речевой

компетенции старшеклассников, и индивидуальных способностей каждого учащегося;

- построить процесс реализации элективного курса на концентрическом принципе усложнения учебных задач, а именно изученные на определенном этапе элементы содержания, правила постоянно повторять, тренировать на последующих этапах с привлечением новой тематики, углубления проблематики;

- подобрать для элективного курса разноуровневые учебные задания, позволяющие учитывать уровень иноязычной речевой компетенции обучающихся;

- активизировать иноязычную речевую компетенцию обучающихся посредством использования цифровых технологий в ходе проведения элективного курса.

При проведении диагностики уровня сформированности речевой компетенции, было установлено, что у половины тестируемых (50 %) она сформирована на высоком и среднем уровне, тогда как половина участников эксперимента обладают речевой компетенцией на низком уровне.

Для достижения цели эксперимента была составлена программа элективного курса, рассчитанного на 26 часов, включающая в каждое занятие разноуровневые задания по формированию иноязычной речевой компетенции обучающихся, цифровые технологии. Более подробно программа элективного курса представлена в приложении А. Элективный курс был построен на концентрическом принципе усложнения учебных задач. В ходе формирующего эксперимента была реализована данная программа элективного курса, из 26 часов программы 8 часов было отведено на коррекцию недостатков речевой компетенции и 18 часов на углубленное формирование речевой компетенции. Процесс обучения строился в соответствии с модулями коррекции выявленных недостатков и углубленного формирования иноязычной речевой компетенции обучающихся. Модуль коррекции выявленных недостатков состоял из 8 занятий, обучающимися

были предложены задания на рецептивные и продуктивные навыки речевой деятельности, он представлен в таблице 6.

Таблица 6 – Модуль коррекции недостатков иноязычной речевой компетенции старшекласников

Тема занятия	Цель занятия	Формируемый навык	Код проверяемого требования/ Прогнозируемый результат	Цифровая технология
«Российская культура»	Устранить недостатки рецептивных навыков аудирования	Навыки аудирования	1.1.1 Ученик сможет воспринимать на слух и понимать звучащие до 3,5 мин. аутентичные тексты, содержащие неизученные языковые явления, не препятствующие решению коммуникативной задачи, с пониманием основного содержания и нужной информации	https://www.rt.com/pop-culture/ . https://www.oed.com/?tl=true https://lingualeo.com/ru/
«Культура Великобритании»	Устранить недостатки рецептивных навыков аудирования	Навыки аудирования	1.1.1 Ученик сможет воспринимать на слух и понимать звучащие до 3,5 мин. аутентичные тексты, содержащие неизученные языковые явления, не препятствующие решению коммуникативной задачи, с пониманием	https://www.bbc.co.uk/learningenglish/ https://www.oed.com/?tl=true https://www.liveworksheets.com/

Продолжение таблицы 6

Тема занятия	Цель занятия	Формируемый навык	Код проверяемого требования/ Прогнозируемый результат	Цифровая технология
-	-	-	основного содержания и нужной информации.	-
«Культура Великобритании: в Британском музее»	Устранить недостатки рецептивных навыков чтения	Навыки чтения	1.3.1 Ученик сможет читать про себя и понимать несложные аутентичные тексты разного вида, жанра и стиля объемом 600–900 слов, содержащие отдельные неизученные языковые явления, с пониманием основного содержания и нужной/интересующей/запрашиваемой информации.	https://duolingo.fandom.com/wiki/Duolingo_Stories https://quizlet.com/latest
«Российская культура: государственный исторический музей»	Устранить недостатки рецептивных навыков чтения, пробелов в знаниях лексики по теме, грамматических навыков построения предложения	Навыки чтения	1.3.1 Ученик сможет читать про себя и понимать несложные аутентичные тексты разного вида, жанра и стиля объемом 600–900 слов, содержащие отдельные неизученные языковые явления, с пониманием	https://www.rt.com/projects/ https://learningapps.org/ https://lingualeo.com/ru https://shm.ru/ https://www.oed.com/?tl=true

Продолжение таблицы 6

Тема занятия	Цель занятия	Формируемый навык	Код проверяемого требования/ Прогнозируемый результат	Цифровая технология
-	-	-	основного содержания и нужной/интересующей/запрашиваемой информации.	-
«Электронное письмо»	Коррекция навыков написания личного письма	Навыки письма	1.4.1 Ученик узнает правила написания электронное сообщение личного характера объемом до 140 слов, принятый речевой этикет	https://svetlanaenglishonline.ru/book_oge_letter_1015
«Электронное письмо-описание события»	Коррекция навыков написания личного письма	Навыки письма	1.4.1 Ученик сможет написать электронное сообщение личного характера объемом до 140 слов, соблюдая принятый речевой этикет	https://mail.yandex.ru/?uid=136453116#tabs/relevant
«Жизнь без гаджетов»	Коррекция продуктивных навыков устной монологической речи	Навыки устной монологической речи	1.1.1 Ученик сможет создавать устные связные монологические высказывания (описание/характеристика, повествование/сообщение/рассуждение) с изложением своего мнения и краткой	https://speaking.svetlanaenglishonline.ru/

Продолжение таблицы 6

Тема занятия	Цель занятия	Формируемый навык	Код проверяемого требования/ Прогнозируемый результат	Цифровая технология
-	-	-	аргументацией объемом 17–18 фраз в рамках тематического содержания речи; создавать сообщение в связи с прочитанным/прслушанным текстом с выражением своего отношения к изложенным событиям и фактам объемом 17–18 фраз; устно представлять в объеме 17–18 фраз результаты выполненной проектной работы	-
«Жизнь без гаджетов»	Коррекция продуктивных навыков устной монологической речи	Навыки устной монологической речи	1.1.1 Ученик сможет создавать устные связные монологические высказывания (описание/характеристика, повествование/сообщение/рассуждение) с изложением своего мнения и краткой аргументацией объемом 17–18 фраз в рамках	https://speaking.svetlanaenglishonline.ru/

Продолжение таблицы 6

Тема занятия	Цель занятия	Формируемый навык	Код проверяемого требования/ Прогнозируемый результат	Цифровая технология
-	-	-	тематического содержания речи; создавать сообщение в связи с прочитанным/прслушанным текстом с выражением своего отношения к изложенным событиям и фактам объемом 17–18 фраз; устно представлять в объеме 17–18 фраз результаты выполненной проектной работы	-

Представим содержание реализованных занятий.

Занятие номер 1 по теме «Российская культура» было проведено с применением цифровой технологии подкаста англоязычного сайта «Россия сегодня» с целью коррекции навыков аудирования. Обучающимся было предложено просмотреть и прослушать подкаст «Судьба Михаила Булгакова» с визуальной опорой в виде расшифрованного скрипта текста. На подготовительном этапе работы с подкастом были сняты лексические трудности в виде новых лексических единиц, которые были представлены обучающимся в виде презентации к занятию. В ходе работы с подкастом обучающимся было дано разноуровневое задание: для обучающихся с высоким и средним уровнем сформированности иноязычной речевой компетенции задание заключалось в детальном понимании звучащего текста,

для обучающихся с низким уровнем сформированности иноязычной речевой компетенции задание заключалось в общем понимании подкаста. При первом прослушивании и просмотре подкаста участники экспериментальной группы выделили новые лексические единицы, однако возникли трудности с пониманием основного содержания звучащего текста, поскольку были обнаружены другие незнакомые слова. Обучающимся было предложено самостоятельно воспользоваться мобильным приложением Оксфордский словарь английского языка для снятия лексических трудностей и выделено время. При повторном прослушивании ученик Бабич М., обладающий иноязычной речевой компетенцией на среднем уровне, смог понять детальное содержание подкаста, ученик Голубев М. обладающий иноязычной речевой компетенцией на низком уровне, не смог понять общее содержание подкаста. Далее занятие проходило в дифференцированном режиме: для тех, кто понял содержание подкаста было предложено обсудить его в парах по заданному образцу, для тех, кто не понял содержание звучащего текста было организовано еще одно прослушивание с паузами и переводом. В конце занятия обучающиеся с высоким и средним уровнем иноязычной речевой компетенции смогли обсудить содержание подкаста на иностранном языке, обучающимся с низким уровнем иноязычной речевой компетенции было предложено воспользоваться мобильным приложением тренажером для запоминания иностранных слов. В результате первого занятия элективного курса удалось организовать речевую деятельность обучающихся по теме «Российская культура» в процессе восприятия устного и письменного текста, направленного на решение коммуникативной задачи общего и полного понимания текстов, а так же скорректировать недостатки рецептивных навыков аудирования.

Занятие номер 2 по теме «Культура Великобритании» было проведено с применением цифровой технологии подкаста англоязычного сайта «Британской радиовещательной компании» с целью коррекции навыков аудирования. Обучающимся было предложено просмотреть и прослушать

подкаст «Шесть минут английского языка» без визуальной опоры. На подготовительном этапе работы с подкастом были сняты лексические трудности в виде новых лексических единиц, которые были представлены обучающимся в виде презентации к занятию. В ходе работы с подкастом обучающимся было дано разноуровневое задание: для обучающихся с высоким и средним уровнем сформированности иноязычной речевой компетенции задание заключалось в детальном понимании звучащего текста, для обучающихся с низким уровнем сформированности иноязычной речевой компетенции задание заключалось в общем понимании подкаста. При первом прослушивании и просмотре подкаста участники экспериментальной группы поняли новые лексические единицы, затем им было дано время для поиска и перевода других незнакомых слова при помощи мобильного приложения Оксфордский словарь английского языка. При повторном прослушивании все ученики смогли понять общее содержание подкаста. При повторном прослушивании обучающимся была поставлена задача определить цель высказывания и сформулировать ее на английском языке. Обучающиеся с высоким и средним уровнем иноязычной речевой компетенции смогли сказать цель подкаста на иностранном языке, обучающиеся с низким уровнем иноязычной речевой компетенции смогли сформулировать цель только на русском языке. У ученицы Ермолиной Л. возникла проблема с подбором нужных лексических единиц для формулировки цели подкаста на английском языке. Ермолиной Л. и другим обучающимся, испытывающим трудности при подборе нужных лексических единиц, было предложено выполнить интерактивное задание на цифровой платформе «Живые рабочие листы», направленным на формирование навыков аудирования. В результате второго занятия элективного курса удалось организовать речевую деятельность обучающихся по теме «Культура Великобритании», ученики смогли воспринимать на слух и понимать звучащие до 3,5 минут аутентичные тексты, содержащие неизученные языковые явления, не препятствующие решению

коммуникативной задачи, с пониманием основного содержания и нужной информации.

Занятие номер 3 по теме «Культура Великобритании: Британский музей» было проведено с применением мобильного приложения Duolingo Stories с целью коррекции навыков чтения. Мобильное приложение Duolingo Stories было использовано для формирования навыков чтения и понимания текста на иностранном языке. Обучающимся была предложена для чтения интерактивная история по теме «Британский музей». Перед первым прочтением истории были сняты лексические трудности в виде новых лексических единиц с транскрипцией и переводом, представленных на слайде презентации к занятию. Обучающиеся прочли и записали новые лексические единицы, им также было дано время потренировать запоминание новых слов при помощи Quizlet Live многопользовательской игры на цифровой платформе Quizlet. История «Британский музей» была снабжена аудиоматериалом и встроенным словарем, что помогло улучшить произношение и позволило быстро проверить значение незнакомых слов. Обучающиеся прочли историю и одновременно прослушали ее. При повторе прочтения истории обучающимся было дано разноуровневое задание: группе учеников с высоким и средним уровнем сформированности иноязычной речевой компетенции было предложено ответить на вопросы на понимание текста, остальным ученикам было предложено сосредоточить свое внимание на правильном произношении слов и понимании основного содержания истории. У обучающихся с высоким и средним уровнем сформированности иноязычной речевой компетенции возникли сложности при ответе на вопросы, они затруднялись выстраивать слова в правильной последовательности. Ученица Маслова А. не смогла ответить на вопрос об основных экспонатах Британского музея, у нее возникли сложности с порядком слов в предложении при перечислении. У обучающихся с низким уровнем сформированности иноязычной речевой компетенции возникли сложности с чтением и пониманием текста про себя. Ученик Федосов Е. не смог понять основного содержания истории из-за

пробелов в знании слов. Планируемый результат занятия был достигнут частично, ряд учеников смогли прочитать про себя и понять несложный аутентичный текст объемом 900 слов, содержащий отдельные неизученные языковые явления, и найти в нем запрашиваемую информацию. У остальных обучающихся возникли трудности с пониманием изученных ранее слов. Преодоление названных затруднений стали целью следующего занятия.

Занятие номер 4 на тему «Российская культура: государственный исторический музей» было проведено с применением цифровой платформы «Россия сегодня: проекты #1917LIVE» с целью коррекции навыков чтения и восполнения пробелов в словарном запасе обучающихся, порядке слов в предложении. Обучающимся была представлена презентация с основными грамматическими правилами построения английских предложений разного типа, затем ученики выполнили специально подготовленные учителем тренировочные грамматические упражнения на интерактивной цифровой платформе Learningapps. При выполнении упражнений у учеников возник соревновательный эффект благодаря разнообразным визуальным эффектам цифровой платформы и автоматической оценкой результатов. На следующем этапе занятия ученики восполнили пробелы в знании лексики путем тренировки основных лексических единиц по теме занятия при помощи мобильного приложения LinguoLeo и слайда презентации с перечнем слов. После проведения подготовительной работы ученикам был предложен к просмотру сайт государственного исторического музея в Москве и прочитать текст о революции в России 1917 на сайте «Россия сегодня: проекты #1917LIVE». Обучающимся было дано время на самостоятельное ознакомление с материалами и поиском незнакомых слов при помощи мобильного приложения Оксфордский словарь английского языка. В результате проведенной работы все ученики смогли прочитать про себя и понять несложный аутентичный текст публицистического жанра объемом 900 слов, содержащий отдельные неизученные языковые явления, с пониманием основного содержания и нужной информации. Контроль понимания был

проведен при помощи вопросов по содержанию текста, на которые ученики смогли ответить с минимальным количеством грамматических ошибок.

Занятие номер 5 по теме «Электронное письмо» было проведено с целью коррекции продуктивного навыка письма. Обучающимся было предложено ознакомиться с содержанием памятки по написанию электронного письма личного характера на цифровой платформе Svetlana English Online. В памятки освещены важные моменты написания личного письма с соблюдением речевого этикета, принятого в англоязычных странах, фразы, которые можно использовать. Затем обучающимся был дан образец написания письма и критерии его оценивания, которые представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Критерии оценивания электронного письма

Баллы	Решение коммуникативной задачи	Организация текста	Языковое оформление текста
	К1	К2	К3
1	Задание выполнено полностью: содержание отражает все аспекты, указанные в задании (даны полные и точные ответы на все вопросы, заданы правильно 3 вопроса по указанной теме); стилевое оформление речи выбрано правильно с учетом цели высказывания и адресата; соблюдены принятые в языке нормы вежливости. Допускается 1 неполный или неточный аспект	Высказывание логично; средства логической связи использованы правильно; текст верно разделен на абзацы; структурное оформление текста соответствует нормам, принятым в стране изучаемого языка (допускается 1 ошибка в организации текста)	Используемый словарный запас и грамматические структуры соответствуют базовому уровню сложности задания, орфографические и пунктуационные ошибки практически отсутствуют (допускаются 1–1 лексико-грамматические ошибки И/ИЛИ 1–1 орфографические и пунктуационные ошибки)
2	Задание выполнено не полностью: содержание отражает не все аспекты, указанные в задании (все случаи, не	Имеются 1-3 ошибки в организации текста	Используемый словарный запас и грамматические структуры не полностью соответствуют базовому

Продолжение таблицы 7

Баллы	Решение коммуникативной задачи	Организация текста	Языковое оформление текста
	K1	K2	K3
-	указанные в оценивании на 1 балла и 0 баллов)	-	уровню сложности задания: имеются 3–4 лексико-грамматические ошибки и/или имеются 3–4 орфографические и пунктуационные
3	Задание не выполнено: 3 и более аспекта содержания отсутствуют, ИЛИ 6 аспектов раскрыты неполно/неточно, ИЛИ 1 аспект не раскрыт и 4–5 раскрыты неполно/неточно ИЛИ 1 аспекта не раскрыты и 1–4 раскрыты неполно/неточно, ИЛИ ответ не соответствует требуемому объему	Имеются 4 и более ошибки в организации текста	Используемый словарный запас и грамматические структуры не соответствуют базовому уровню сложности задания: имеются 5 и более лексико-грамматических ошибок, И/ИЛИ имеются 5 и более орфографических и пунктуационных ошибок

В случае, если участник получает нулевую оценку по критерию «Решение коммуникативной задачи», его ответ автоматически считается недостаточным по всем остальным критериям оценки данного задания и также оценивается в 0 баллов. Корректное применение логических средств требует обязательного включения переходных конструкций, обеспечивающих связанность между различными фрагментами высказывания.

Обучающимся было предложено выучить образец письма и критерии его оценивания. На пятом занятии обучающие проходили подготовку к написанию электронного письма, само письмо было написано на занятии 6.

Занятие номер 6 по теме «Электронное письмо – описание события» было проведено с целью коррекции продуктивного навыка письма. Обучающимся было предложено написать электронное письмо личного

характера и отправить его учителю на его электронную почту, время выполнения задания 30 минут при помощи мобильных телефонов. В письмestимуле были заданы вопросы по посещению музея и обучающимся нужно было описать это событие, основываясь на изученном материале предыдущих занятий по музеям в России и Великобритании. Все обучающиеся написали и отправили электронные письма учителю. максимальное количество баллов за письмо 6. Результаты работы представлены в таблице.

Семь обучающихся получили за письмо 3 и менее баллов, основные затруднения у них были в решении коммуникативной задачи, в языковом оформлении текста и в организации текста. Четверо учеников получили за электронное письмо 4 балла, они успешно решили коммуникативную задачу, не полностью справились с языковым оформлением и организацией текста. Трое учеников получили за задание по 5 баллов, наибольшее затруднение у них вызвало языковое оформление текста. Шесть учеников получили максимальный балл за письмо, их ошибка носили ситуативный характер и не повлияли на общий результат. После двух занятий, направленных на коррекцию продуктивных навыков письма 65 % участников экспериментальной группы успешно справились с заданием по написанию электронного письма. Выявленные недостатки продуктивных навыков письма были проанализированы и сообщены обучающимся на следующем занятии.

На занятиях номер 7, 8 по теме «Жизнь без гаджетов» была проведена коррекция продуктивных навыков устной монологической речи. Обучающимся было предложено вообразить, что они выполняют школьный проект по теме «Жизнь без гаджетов» и подготовить устное сообщение своему англоязычному другу на основе двух иллюстраций. При подготовке сообщения обучающимся необходимо было придерживаться плана. Нужно было объяснить, почему выбраны именно эти иллюстрации, кратко описав их сходство и различие. Необходимо было упомянуть достоинства и недостатки иллюстрируемой темы сообщения. Следовало сказать свое мнение по теме

проекта. Ученикам были сообщены критерии оценивания задания на устную монологическую речь, максимальный балл – 10.

Если экзаменуемый получил нулевую оценку по критерию «Решение коммуникативной задачи», вся работа засчитывается на 0 баллов независимо от других критериев. Корректное использование логических связей предполагает наличие обязательных переходных элементов между всеми частями высказывания для обеспечения их целостности. К грубым ошибкам относятся как элементарные нарушения, так и те, которые приводят к коммуникативному сбою. Распределение баллов по уровням сформированности иноязычной речевой компетенции: 9-10 баллов – высокий уровень; 7-8 баллов – средний уровень; 5-6 баллов – низкий уровень владения; менее 5 баллов – иноязычная речевая компетенция не сформирована.

Задание обучающиеся выполняли при помощи онлайн тренажера Svetlana English Online. Ответы обучающихся были записаны на диктофон, а затем расшифрованы учителем. Каждому ученику были даны индивидуальные рекомендации по коррекции навыков монологической устной речи. Высокий уровень сформированности иноязычной речевой компетенции достигли 3 обучающихся, у 5 учеников средний уровень, у 4 учеников низкий уровень и у 8 обучающихся иноязычная речевая компетенция не сформирована. Наибольшие затруднения у всех участников экспериментальной группы вызвало языковое оформление высказывания. Лексический запас, грамматические конструкции и фонетическое оформление высказываний учащихся соответствовали поставленной задаче лишь частично или преимущественно, при этом было зафиксировано не менее 4–5 и более ошибок лексико-грамматического характера и/или аналогичное количество фонетических нарушений.

Таким образом, первый модуль коррекционных занятий составил 8 уроков, были скорректированы основные затруднения в рецептивных и продуктивных навыках речевой компетенции обучающихся, выявлены основные затруднения, с учетом которых были составлены и проведены 18

занятий модуля углубленного формирования иноязычной речевой компетенции обучающихся, построенных на концентрическом принципе усложнения учебных задач.

Основываясь на возрастных и психологических особенностях учащихся старшей ступени образования, целесообразно привести методы, которые позволили продуктивно организовать обучающий процесс, а также способствовали эффективному формированию речевой компетенции обучающихся. В ходе реализации элективного курса английского языка в 11 классе опробованы разнообразные форматы организации учебного процесса: учащиеся практиковались во фронтальном режиме при выполнении интерактивных заданий на специализированных интернет-ресурсах и работе с подкастами, а также осуществляли индивидуальную деятельность, используя мобильные приложения и цифровые платформы. Помимо этого, особое внимание уделялось развитию самостоятельности: школьники применяли знания, полученные от учителя и из других источников, закрепляли навыки решения коммуникативных задач в новых условиях.

Программа курса сконструирована в полном соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта и основной образовательной программы средней школы, что обусловило ее актуальность и направленность на ключевые образовательные приоритеты. Изучение иностранных языков получает статус одной из ведущих составляющих современной образовательной системы, чему способствует интегративный характер предмета: иностранный язык становится не только самодостаточной образовательной целью, но и универсальным средством освоения иных дисциплин. Вектор обучения ориентирован на достижение высокого уровня владения иноязычной коммуникативной компетенцией, развитие умений к автономному учебному процессу, использование полученных знаний в различных сферах деятельности, а также формирование специальных учебных навыков.

Освоение программы предполагает достижение уровня коммуникативной компетенции, который выходит за рамки среднего и соответствует требованиям федерального государственного стандарта среднего общего образования, а также критериями, определенным уровнем В1 («пороговый») в системе общеевропейских компетенций. Примененный уровневый подход, согласованный с европейскими стандартами обучения, позволяет четко определить перечень необходимых для общения компетенций и фиксировать степень их сформированности с опорой на систему дескрипторов, описание которых дает объективную и исчерпывающую характеристику достигнутого уровня. Взаимосвязь между национальной программой и международными стандартами способствует более эффективной организации, контролю и поддержке процесса освоения иностранного языка, что открывает для учащихся дальнейшие перспективы академического и профессионального развития, а также активного научного участия на соответствующем языке.

Осваивая курс, выпускники проявляли личностный рост — совершенствовали отношение к себе и собственному здоровью, развивали навыки самопознания, а также формировали ценностные установки, связанные с семьей, отношением к труду и обеспечением разностороннего благополучия. Метапредметные результаты представлены развитием универсальных учебных действий: самостоятельная постановка целей и критериев их достижения, развитие навыков поиска универсальных способов решения задач, проведение расширенного информационного поиска и формулирование на его основе новых проблем, а также выстраивание эффективной деловой коммуникации вне зависимости от личной симпатии к партнерам по взаимодействию.

Развитие коммуникативных умений охватывает широкую область предметных компетенций: в плане устной речи — овладение способами диалогического общения, включая краткие комментарии по поводу высказанных суждений; в монологических формах — умение резюмировать

или обобщать информацию на основе прослушанного и прочитанного; в аудировании – формирование навыков точного и полного восприятия сообщения в распространенных ситуациях и выделения ключевых фактов в соответствии с поставленными коммуникативными задачами; при работе с текстами – способность анализировать и понимать аутентичные материалы различных жанров и стилей, правильно отбирать информацию, отвечать на уточняющие вопросы, использовать изучающее чтение для глубокого понимания содержания. Обучение письму включает формирование умений делать выписки, аргументированно выражать мнение по фактической информации, создавать письменные высказывания, опираясь на несколько источников, с адекватной передачей смысла и выводами. Предметное содержание речи элективного курса включает такие темы как современные профессии, иностранные языки, культура и искусство, технологии.

Таким образом, при проведении формирующего этапа эксперимента, направленного на формирование иноязычной речевой компетенции обучающихся, была составлена и реализована программа элективного курса в экспериментальной группе. В ходе реализации элективного курса, проведена работа над повышением уровня сформированности речевой компетенции обучающихся.

2.3 Контрольный этап эксперимента по динамике сформированности иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся

Целью контрольного этапа эксперимента являлась диагностика динамики уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции в области речевой компетенции обучающихся 11 классов.

Реализовав в экспериментальной группе элективный курс, основанный на цифровых технологиях, было проведено повторное тестирование обучающихся по тем же методикам. Были использованы: методика

тестирования по проверке рецептивных навыков иноязычной речевой деятельности И.Н. Башмаковой на определения уровня сформированности навыков аудирования и чтения; тест на разговорную речь и разговорные способности Д. Брауна; методика тестирования навыков письменной речи А. Хьюз; методика измерения речевой компетенции как готовности к общению на иностранном языке Р.П. Мильруд, И.Р. Максимовой; вербальный субтест А. Векслера использован для определения понимания цели высказывания и решения коммуникативной задачи речевого высказывания. Данный диагностический инструментарий позволяет выявить динамику уровня сформированности речевой компетенции старшеклассников, так как он анализирует их по всем выделенным критериям. Тестирование обучающихся 11 классов проводилось в апреле 2025 года во время проведения занятий по английскому языку. Рассмотрим результаты по каждой методике, полученные в ходе проведения контрольного этапа эксперимента.

На рисунке 6 представлены результаты по методике тестирования по проверке рецептивных навыков иноязычной речевой деятельности Н.И. Башмаковой.

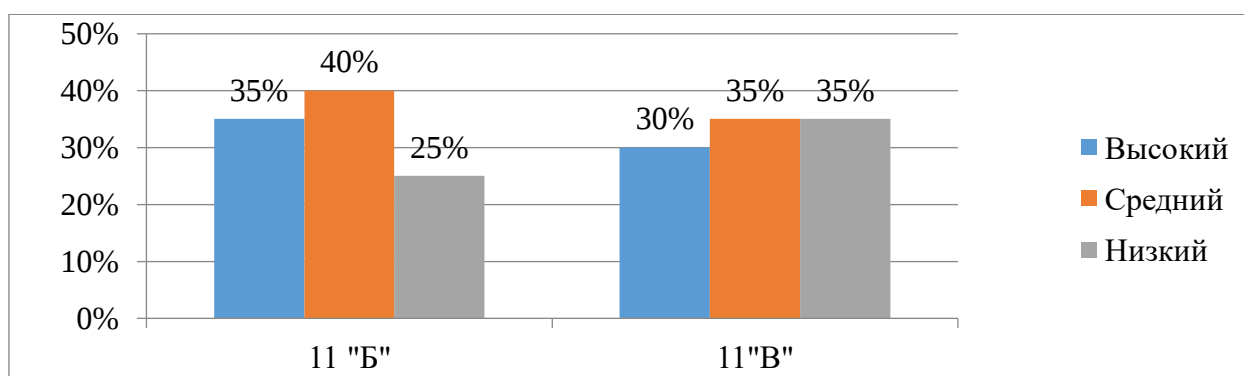


Рисунок 6 – Результаты уровня сформированности рецептивных навыков аудирования и чтения по методике тестирования по проверке рецептивных навыков иноязычной речевой деятельности Н.И. Башмаковой

Из рисунка видно, что у обучающихся 11 «Б» класса рецептивные навыки аудирования и чтения сформированы на высоком 35% и среднем уровне 40 %, а это составляет 7 и 8 человек соответственно от общего

количества обучающихся экспериментальной группы. В экспериментальной группе выявлена положительная динамика высокого уровня сформированности рецептивных навыков на 10 % и положительная динамика среднего уровня сформированности рецептивных навыков на 15 %. Низкий уровень сформированности рецептивных навыков выявлен у 5 обучающихся, что составляет 15 % от общего количества, то есть количество обучающихся, обладающих низким уровнем сформированности рецептивных навыков уменьшилось на 15 %. В свою очередь в 11 «В» классе у 35 %, а именно у 8 человек, выявлен низкий уровень сформированности рецептивных навыков аудирования и чтения, то есть положительная динамика составила 15 %. В 11 «В» классе средний уровень сформированности рецептивных навыков аудирования и чтения, составил 35 %. У 30 % опрошенных выявлен высокий уровень сформированности рецептивных навыков, исходя из чего можно сделать вывод, что в контрольной группе также произошла положительная динамика уровня сформированности рецептивных навыков, однако она выражена в меньшей степени, чем в экспериментальной группе.

На рисунке 7 представлены результаты тестирования продуктивных навыков речевой деятельности, полученные после проведения теста на разговорную речь и разговорные способности Д. Браун и методики тестирования навыков письменной речи А. Хьюз.

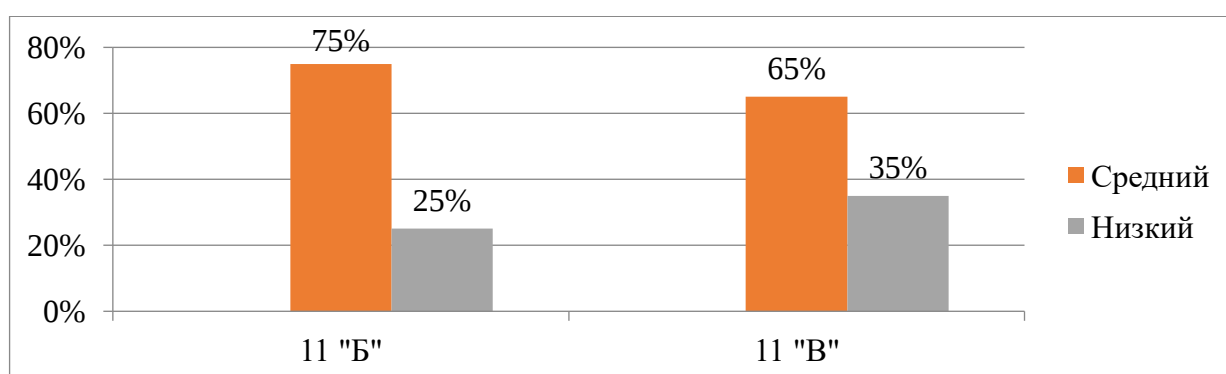


Рисунок 7 – Результаты уровня сформированности продуктивных навыков речевой деятельности (устной речи и письма), по тесту на разговорную речь и разговорные способности Д. Браун и методике тестирования навыков письменной речи А. Хьюз.

Исходя из рисунка 1 видно, что у обучающихся 11 «Б» и 11 «В» класса не произошел прирост знаний в виде высокого уровня сформированности навыков устной речи и письма, поскольку данные виды речевой компетенции являются наиболее сложными, требуют развития универсальных учебных действий и навыков критического мышления. В 11 «Б» классе средний уровень сформированности навыков устной речи и письма выявлен у 15 человек, что составляет 75 %, а в 11 «В» – у 13 человек, что составляет 65 %. Низкий уровень зафиксирован у 5 человек в 11 «Б» классе, а именно у 15 %, когда в 11 «В» – у 7 человек, то есть у 35 %. Такие результаты демонстрируют, в экспериментальной группе положительная динамика уровня сформированности навыков устной речи и письма произошла на 10 %, так же как и в контрольной группе.

Рисунок 8 демонстрирует результаты, полученные по методике измерения речевой компетенции как готовности к общению на иностранном языке авторов Р.П. Мильруд, И.Р. Максимовой.

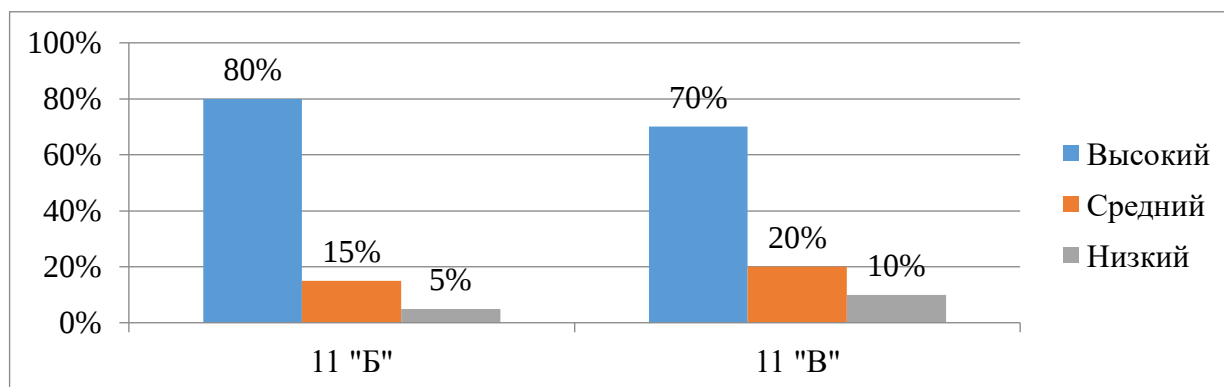


Рисунок 8 – Результаты уровня сформированности готовности к речевой компетенции как готовности к общению на иностранном языке по методике Р.П. Мильруд, И.Р. Максимовой.

По рисунку 9 можно выявить уровень сформированности таких деятельностно-практических компонентов речевой компетенции как понимание цели высказывания и решение коммуникативной задачи по вербальному субтесту А. Векслера.

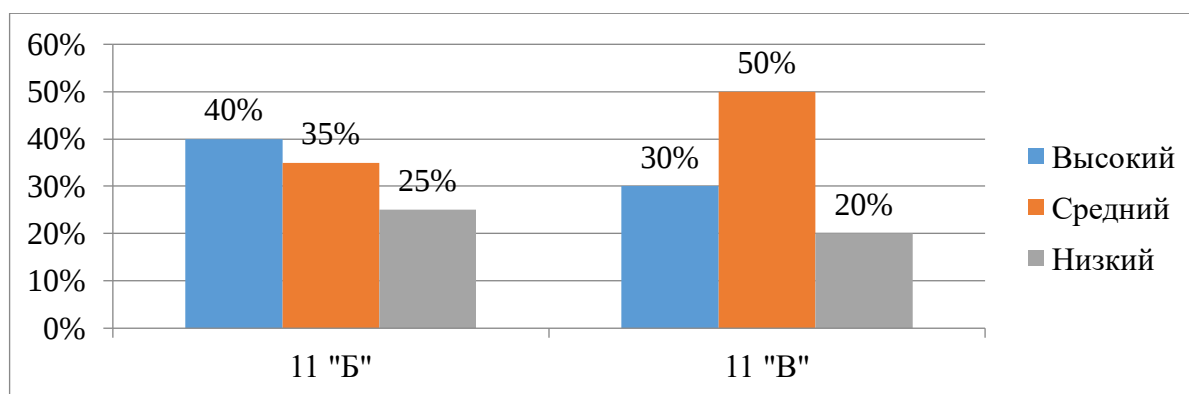


Рисунок 9 – Результаты уровня сформированности понимания цели высказывания и решения коммуникативной задачи по вербальному субтесту А. Векслера

По диаграмме видно, что высокий уровень развития уровня сформированности навыков понимания цели высказывания и решения коммуникативной задачи преобладает у обучающихся 11 «Б» класса, где он составляет 40 %, когда в 11 «В» классе он держится на уровне 30 %. Средний уровень также преобладает у ребят из 11 «Б», он зафиксирован у 35 %, а вот в 11 «В» классе он много выше и составляет 50 %. В свою очередь низкий уровень выше у обучающихся 11 «Б» класса, где он держится на уровне 15 %, а в 11 «В» – 10 %. Выявлена положительная динамика высокого уровня сформированности таких деятельно-практических компонентов речевой компетенции как понимание цели высказывания и решение коммуникативной задачи на 10 % в контрольной и экспериментальной группе.

По рисунку 10 мы можем рассмотреть общие результаты сформированности речевой компетенции, полученные при контрольном тестировании по всем методикам. Данная диаграмма наглядно демонстрирует, что в экспериментальной и контрольной группе произошла положительная динамика уровня сформированности речевой компетенции, однако в экспериментальной группе она более выражена. Так, высокий уровень имеют 8 обучающихся из 11 «Б» класса и составляет 40 %, что стало вдвое больше, чем в начале эксперимента. В 11 «В» он равен 30 %, увеличение данного показателя произошло на 5 %. Средний уровень у учеников 11 «Б» класса

повысился на 10 % и составил 40 %. В свою очередь в 11 «В» он повысился на 5 % и равен 30 %. В свою очередь низкий уровень речевой компетенции по результатам выявлен у 10 % обучающихся в 11 «Б» и у 40 % тестируемых 11 «В» классах. Такие результаты объясняются тем, что у обучающихся 11 «Б» в результате целенаправленной работы над повышением качества знаний по иностранному языку произошло повышение уровня сформированности речевой компетенции на 30 %. В 11 «В» классе с обучающимися контрольной группы также велась работа по формированию иноязычной речевой компетенции и их речевая компетенция повысилась на 10 %.

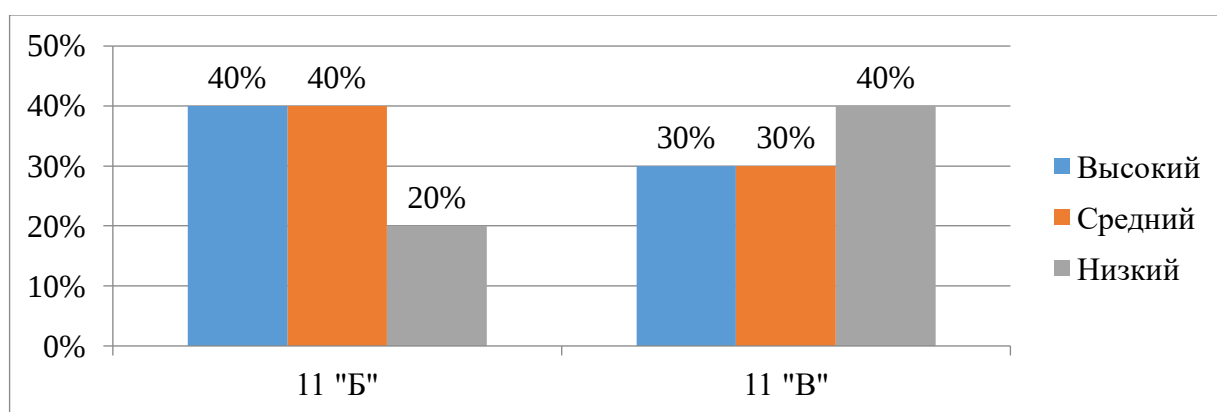


Рисунок 10 – Результаты общего уровня сформированности речевой компетенции старшеклассников

В таблице 8 представлены результаты конечного уровня сформированности речевой компетенции.

Таблица 8 – Конечный уровень сформированности речевой компетенции

Количество обучающихся		Начальный уровень сформированности речевой компетенции			
		Высокий	Средний	Низкий	Динамика
Экспериментальная группа 11 Б класс (20 человек)	Числовой показатель	8	8	4	Положительная
	%	40	40	20	
Контрольная группа 11 В класс (20 человек)	Числовой показатель	6	6	8	Положительная
	%	30	30	40	

Итак, при проведение контрольного этапа эксперимента, в результате реализации элективного курса с применением цифровых технологий, было установлено, что у 80 % тестируемых участников экспериментальной группы речевая компетенция сформирована на высоком и среднем уровне, у 10 % участников она сформирована на низком уровне. Выявлена положительная динамика уровня сформированности речевой компетенции у участников экспериментальной группы, он повысился на 30 %. У обучающихся контрольной группы уровень сформированности речевой компетенции в области устной речи также изменился, их речевая компетенция повысилась на 10 %.

Итак, сделаем выводы по итогам второй главы.

Во-первых, при проведение констатирующего этапа эксперимента, направленного на выявление уровня сформированности речевой компетенции, было установлено что у 50 % тестируемых обучающихся 11 классов речевая компетенция сформирована на высоком и среднем уровне, у 50 % обучающихся 11 «Б» класса также как и у 50 % обучающихся 11 «В» класса она сформирована на низком уровне. Результаты, полученные в ходе констатирующего эксперимента дали представления об имеющемся уровне сформированности речевой компетенцией у старшеклассников. Результаты показали, что уровень сформированности речевой компетенции у обучающихся 11 классов одинаковый.

Дальнейшую работу по формированию иноязычной компетенции посредством цифровых технологий было решено проводить с 11 «Б» классом, так как 30 % обучающихся этого класса готовятся к единому государственному экзамену по английскому языку и готовы к углубленной работе по формированию речевой компетенции.

Во-вторых, при проведение формирующего этапа эксперимента, направленного на формирование иноязычной речевой компетенции обучающихся посредством цифровых технологий, была реализована программа элективного курса в экспериментальной группе в объеме 16 часов.

В ходе реализации элективного курса, проведена работа над повышением уровня сформированности речевой компетенции обучающихся. Всего было разработано и проведено 8 занятий. В каждое занятие включены цифровые ресурсы, которые активизировали речевую деятельность обучающихся.

В-третьих, при проведении контрольного этапа эксперимента, в результате реализации элективного курса с применением цифровых технологий, было установлено, что у 80 % тестируемых участников экспериментальной группы речевая компетенция сформирована на высоком и среднем уровне, у 10 % участников она сформирована на низком уровне. Выявлена положительная динамика уровня сформированности речевой компетенции у участников экспериментальной группы, он повысился на 30%. У обучающихся контрольной группы уровень сформированности речевой компетенции в области устной речи также изменился, их речевая компетенция повысилась на 10 %.

Заключение

Проведенное исследование свидетельствует об актуальности проблемы формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся посредством цифровых технологий.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил определить иноязычную коммуникативную компетенцию обучающегося как интегративное умение использования иностранного языка, которое реализуется непосредственно в деятельности, связанной с решением коммуникативных задач в ситуации реального общения. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции выступает в качестве основной задачи овладения старшеклассниками иностранным языком. Иноязычная коммуникативная компетенция — это уровни владения так называемой техникой общения или же языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками и умениями.

Установлено, что в структуру иноязычной коммуникативной компетенции входят три компонента: речевая, языковая, социокультурная компетенции. Одним из существенных в рамках представляемого исследования компонентов иноязычной коммуникативной компетенции является речевая компетенция, которая включает в себя аудирование, чтение, говорение и письмо.

Выявлены особенности формирования речевой компетенции старшеклассников, которые заключаются в специфике когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностного компонентов данной компетенции. Когнитивный компонент речевой компетенции представляет собой совокупность речемыслительных операций, обусловленных деятельностью говорения на иностранном языке. Эмоционально-ценностный компонент речевой компетенции заключается в готовности старшеклассников к проявлению речевой компетенции. Деятельностный компонент речевой компетенции включает в себя создание условий для формирования речевых

навыков. При этом, под речевой деятельностью понимается практическое применение иноязычной коммуникативной компетенции в определенной сфере общения в процессе восприятия и/или порождения устных и письменных текстов, направленное на понимание цели высказывания и решение коммуникативной задачи.

Определена роль цифровых технологий в формировании исследуемого феномена. Использование мобильных цифровых приложений обеспечивает возможность организации практики иноязычной речи в любое удобное время путем использования мобильных телефонов. Интерактивные платформы предоставляют обширный спектр материалов и инструментов для самостоятельного формирования иноязычной компетенции и активизации речевой компетенции обучающихся. Аудиовизуальные подкасты, способствуют усилению восприятия, понимания учащимися иностранной речи и формированию речевой компетенции обучающихся.

Разработано содержание элективного курса по формированию иноязычной коммуникативной компетенции старшеклассников на основе применения цифровых технологий. Для достижения цели эксперимента была составлена программа элективного курса, рассчитанного на 26 часов, включающая в каждое занятие цифровые технологии.

В ходе формирующего эксперимента в процесс обучения экспериментальной группы была введена данная программа элективного курса. Основываясь на возрастных и психологических особенностях учащихся старшей ступени образования, в элективный курс были включены методы, которые позволили продуктивно организовать обучающий процесс, а также способствовали эффективному формированию иноязычной коммуникативной компетенции.

Отличительной особенностью элективного курса является концентрический принцип процесса обучения иностранному языку, который заключается в том, что изученные на определенном этапе элементы содержания, правила постоянно повторяются, тренируются на последующих

этапах с привлечением новой тематики и углубления проблематики. Концентрический принцип усложнения учебных задач способствует развитию основных видов речевой деятельности (чтению, говорению, аудированию и письму), речевой компетенции при подборе учебных заданий в соответствии с уровнем сформированности речевой компетенции.

Содержание работы по формированию иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся посредством реализации программы элективного курса построено на основе применения цифровых технологий, среди которых аудиовизуальные подкасты программ Британской радиовещательной компании и канала «Россия сегодня» на английском языке; мобильные приложения для активизации словарного запаса; интерактивные платформы, в том числе Российская электронная школа, Цифровая образовательная среда.

В рамках элективного курса предусмотрена и коррекционная работа по устранению недостатков, выявленных при диагностике речевой компетенции обучающихся.

Анализ результатов первичной и повторной диагностики сформированности иноязычной речевой компетенции обучающихся старших классов выявил положительную динамику уровня исследуемой компетенции, в том числе качества знаний, уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции в области устной речи. Наблюдается увеличение на 30 % доли старшеклассников экспериментальной группы, имеющих высокий уровень сформированности речевой компетенции. Изменения в контрольной группе не значительны.

Таким образом, цель исследования достигнута, поставленные задачи решены, гипотеза подтверждена.

Список используемой литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2021. 448 с.
2. Атаманова И. В., Богомаз С. А., Козлова Н. В., Бохан Т. Г. Психология иноязычной коммуникативной компетентности. Томск : Издательский Дом Томского государственного университета, 2021. 116 с.
3. Башмакова Н. И. Типология языковых тестов и методика посттестового анализа: на материале британских и американских тестовых систем: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02: утв. 22.08.2013. СПб., 2013. 295 с.
4. Биболетова М. З., Трубанева Н. Н., Щепилова А. В. Концепция учебного предмета «Иностранный язык» // Иностранные языки в школе. 2021. № 10. С. 2–9.
5. Бим И. Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. научных трудов. М., 2011. 317 с. С. 156–161.
6. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностный подход в обучении: от идеи к образовательной программе // Педагогика, 2013. № 3. С.8–14.
7. Василевич А. П., Гальскова Н. Д., Северова Н. Ю., Акимова Н. В. Теория и практика преподавания иностранного языка в средней школе. Москва : Изд-во МГОУ, 2012. 311 с.
8. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании. М.: Логос, 2020. 336 с.
9. Вятютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах // Русский язык за рубежом. 1977. № 6. С. 38–45.
10. Гальскова Н. Д. Проблемы современного иноязычного образования на современном этапе и возможные пути их решения // Иностранные языки в школе. 2021. № 9. С. 2–9.

11. Гальскова Н. Д. Современные педагогические технологии обучения иностранным языкам: учебно-методическое пособие. М.: Высшее образование, 2021. 111 с.
12. Государственная политика в сфере общего образования в Российской Федерации [Электронный ресурс] : URL: https://nic.gov.ru/en/docs/analytics/publications/RF_policy_in_education (дата обращения: 10.01.2024).
13. Дагген С. Искусственный интеллект в образовании: Изменение темпов обучения. Аналитическая записка ИИТО ЮНЕСКО / ред. С. Ю. Князева; пер. с англ.: А. В. Паршакова. Москва : Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2020. 45 с.
14. Ефремова Н. Ф. Компетенции в образовании. Формирование и оценивание. М.: Национальное образование, 2021. 416 с.
15. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. №4. С.13–30.
16. Зимняя И. А., Мазаева И. А., Лаптева М. Д. Коммуникативная компетентность, речевая деятельность, вербальное общение. М : Издательство «Аспект Пресс», 2020. 400 с.
17. Кодачигов В. Найдется что: «Яндекс» запустит для поисковика сверхсовременную нейросеть [Электронный ресурс] : URL: <https://dzen.ru/a/Y9m6EfDnhAO-56MW> (дата обращения: 10.03.2023).
18. Кузнецов А. А., Агафонова К. Е. Цифровые технологии в педагогической деятельности // Москва : ИНФРА-М, 2021.113с.
19. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М. : Смысл, 2006. 63 с.
20. Мандрикова Е. Ю. Опросник самоорганизации деятельности. М. : Смысл, 2007. 15 с.
21. Марцинковская Т. Д. Психология развития. М.: Академия, 2007. 518 с.

22. Мильруд Р. П., Максимова И. Р. Коммуникативная компетенция как готовность учащихся к общению на иностранном языке // Иностранные языки в школе. 2011. № 3. С. 250–268.

23. Немчинова Е. И. Виртуальная девушка и реклама для Рейнольдса: почему все обсуждают ChatGPT. [Электронный ресурс] : URL: <https://www.sostav.ru/publication/pochemu-vse-sejchas-obsuzhdayut-chatgpt-58791.html> (дата обращения: 19.01.20213).

24. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федеральный закон от 19.12.2012 № 173-ФЗ (ред. от 28.02.2025). URL : https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 11.11.2014).

25. Образование. Паспорт национального проекта «Образование». Общая часть: утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 14.11.2018 № 16) // Консультант плюс : справочно-правовая система.

26. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка (ОКВИЯ), 2001. 259 с.

27. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Урок иностранного языка. Ростов-на-Дону: Феникс: Глосса Пресс, 2020. 640 с.

28. Патаракин Е. Д. Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю. учебно-методическое пособие. М., 2008. 64 с.

29. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М.: Когито-Центр, 2001. 396 с.

30. Сафонова В. В. Изучение языков межкультурного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж, 1996. 138с.

31. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: в 2 т. М., 1998. 256 с.

32. Сластенин В. А. Гуманитарная культура специалиста // Магистр. 1991. № 1. С. 21–25.

33. Сысоев П. В. Подкасты в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2024. № 1. С.189–201.
34. Тархан Л. З., Эминова Э. Р. Экспериментальная работа по формированию иноязычной коммуникативной культуры обучающихся основной школы средствами цифровых технологий // Бизнес. Образование. Право. 2021. № 1(59). С. 307–311.
35. Титов С. В., Староверова М. В. Этапы цифровизации языкового образования в XX–XXI вв. // Вестник Московского университета. Серия № 19.- Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. № 3. С. 15–45.
36. Харгадон С. Web 1.0 – это будущее образования. URL: https://www.researchgate.net/publication/269310255_Web_10_to_Web_30_-_Evolution_of_the_Web_and_its_various_challenges (дата обращения: 15.01.2023).
37. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / под общ. ред. В. А. Звегинцева. М. : Изд-во Московского ун-та, 1972. 258 с.
38. Хуторской А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристики нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. научных трудов. М., 2007. С. 12–33.
39. Шатилов С. Ф. Некоторые основные проблемы методики обучения грамматическому аспекту иностранной речи в школе // Иностранные языки в школе. 1971. № 6. С. 27–37.
40. Щукин А. Н., Фролова Г. М. Методика преподавания иностранных языков. М. Издательский центр «Академия», 2020. 187 с.
41. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования : утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413 // Консультант плюс: справочно-правовая система.
42. Brown D. Conversational cloze tests and conversational ability // ELT Journal. 1983, Vol. 37/1. P. 158–161.

43. Burbules N. C. «Rethinking the Virtual» in The International Handbook of Virtual Learning Environments, eds. Joel Weiss, Jason Nolan, Jeremy Hunsinger, and Peter Trifonas (Dordrecht: Springer, 2006). P. 37–48.
44. Douglast H. Brown Principles of Language Learning and Teaching second edition. San Francisco State University. Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs, 1987. 258 p.
45. Dudeney G., Hockley N., Pegrum M. Digital literacies. Routledge, 2023. 340 p.
46. Hughes A. Testing for Language Teachers, CUP . 1998. 188 p.
47. Language Learning for European Citizenship: Final Report of the Project Group (1989-1996). 120 p.
48. O'Reilly T. What Is Web 1.0 Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. 2015. URL: <http://www.oreilly.com/pub/a/web1/archive/what-is-web-10.html> (дата обращения: 17.01.2023).
49. Randall N. A Survey of Robot-Assisted Language Learning (RALL) // ACM Transactions on Human-Robot Interaction. 2020. Vol. 9. No 1. P. 1–36.
50. Roll I., Wylie R. Evolution and revolution in artificial intelligence in education. Int. J. Artif. Int. Educ. 2016. 16. P. 581–599.
51. Sabitzer B. Neurodidactics – a new stimulus in ICT and computer science education / B. Sabitzer // INTED1011 Proceedings. 2021. P. 5881–5889.
52. Siemens G. Connectivism: A learning theory for the digital age. International Journal of instructional technology and distance learning. Vol. 1. No. 1. 2021. P. 231–243.
53. Traxler J. Learning in a Mobile Age// International Journal of Mobile and Blended Learning, 2021, Vol. 1. No. 1. P. 1–11.
54. Warschauer M. Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice. The Modern Language Journal. 1997. 81 (4). P. 470–481.

Приложение А

Выписка из Программы элективного курса по английскому языку для 11 класса

Пояснительная записка

Данная программа элективного курса по английскому языку разработана для обучения в 11 классах с учетом требований федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования, основной общеобразовательной программы среднего общего образования МБУ «Школа № 90», федеральной рабочей программы среднего общего образования по английскому языку, на основе предметной линии учебников «Звездный английский» 11 класс, углубленный уровень, Р.П. Мильруд, Ж.А. Суворова.

Обучение иностранному языку рассматривается как одно из приоритетных направлений современного школьного образования. Специфика иностранного языка как учебного предмета заключается в его интегративном характере, а также в том, что он выступает и как цель, и как средство обучения. Реализация данного элективного курса по английскому языку обеспечивает достижение таких целей как формирование иноязычной коммуникативной компетенции (речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной) на основе цифровых образовательных технологий. Задачей элективного курса является научить обучающихся 11 классов использовать современные цифровые технологии при изучении английского языка. Форма организации занятий групповая, продолжительность занятий 40 минут, периодичность один раз в неделю, количество часов в год 26.

Среди планируемых результатов освоения элективного курса можно выделить следующие.

Первое – регулятивные универсальные учебные действия. Ученик научится: самостоятельно определять цели, задавать параметры и критерии,

Продолжение Приложения А

по которым можно определить, что цель достигнута.

Второе – познавательные универсальные учебные действия. Ученик научится: использовать различные модельно-схематические средства для представления существенных связей и отношений, а также противоречий, выявленных в информационных источниках.

Третье – коммуникативные универсальные учебные действия. Ученик научится: координировать и выполнять работу в условиях реального, виртуального и комбинированного взаимодействия; развернуто, логично и точно излагать свою точку зрения с использованием адекватных (устных и письменных) языковых средств.

Четвертое – предметные результаты освоения предмета, среди которых:

- коммуникативные умения или говорение, диалогическая речь (ученик научиться кратко комментировать точку зрения другого человека; проводить подготовленное интервью, проверяя и получая подтверждение какой-либо информации; обмениваться информацией, проверять и подтверждать собранную фактическую информацию; выражать различные чувства (радость, удивление, грусть, заинтересованность, безразличие), используя лексико-грамматические средства языка);

- говорение, монологическая речь (ученик научиться: резюмировать прослушанный/прочитанный текст);

- аудирование (ученик научиться: полно и точно воспринимать информацию в распространенных коммуникативных ситуациях);

- чтение (ученик научиться: читать и понимать несложные аутентичные тексты различных стилей и жанров и отвечать на ряд уточняющих вопросов);

- письмо (ученик научиться: делать выписки из иноязычного текста);

- языковые навыки;

- фонетическая сторона речи (ученик научиться: четко и естественно

Продолжение Приложения А

произносить слова английского языка, в том числе применительно к новому языковому материалу);

– орфография и пунктуация (ученик научиться: соблюдать правила орфографии и пунктуации, не допуская ошибок, затрудняющих понимание);

– лексическая сторона речи (ученик научиться: распознавать и употреблять в речи различные фразы-клише для участия в диалогах/полилогах в различных коммуникативных ситуациях);

– грамматическая сторона речи (ученик научиться: использовать в речи широкий спектр прилагательных и глаголов с управлением; употреблять в речи все формы страдательного залога; употреблять в речи сложное дополнение).

Программой предусмотрена следующая система оценивания. Контроль результатов освоения элективного курса осуществляется по традиционной 5-бальной системе. Основной целью обучения иностранным языкам является овладение общением на изучаемом языке, т.е. умения говорить на иностранном языке, понимать иностранную речь на слух, излагать свои мысли письменно или читать и понимать иноязычный текст. Поэтому, овладение речевыми умениями в разных видах: чтении понимании, говорении, понимании на слух, письме являются основными объектами текущего, тематического и итогового контроля. Данные виды контроля охватывают знания лексики, грамматики и навыки их употребления и применения.

Оценивание заданий тестового характера: «5 – 85-100% выполнения; «4» – 71-84% выполнения; «3» – 51-70% выполнения; «2» – менее 50% выполнения.

Основной речевой задачей при понимании звучащих текстов на слух является извлечение основной информации или заданной ученику информации. Предусмотрены следующие критерии оценивания.

Оценка «5» ставится ученику, который понял основные факты, сумел

Продолжение Приложения А

выделить отдельную, значимую для себя информацию, догадался о значении части незнакомых слов по контексту, сумел использовать информацию для решения поставленной задачи.

Оценка «4» ставится ученику, который понял не все основные факты. При решении коммуникативной задачи он использовал 2/3 информации.

Оценка «3» свидетельствует, что ученик понял только 50 % текста. Отдельные факты понял неправильно. Не сумел полностью решить поставленную перед ним коммуникативную задачу.

Оценка «2» ставится, если ученик понял менее 50 % текста и выделил из него менее половины основных фактов. Он не мог решить поставленную перед ним речевую задачу.

Критерии оценивания чтения с пониманием основного содержания прочитанного (ознакомительного) следующие.

Оценка «5» ставится учащемуся, если он понял основное содержание оригинального текста, может выделить основную мысль, определить основные факты, умеет догадываться о значении незнакомых слов из контекста, либо по словообразовательным элементам, либо по сходству с родным языком. Скорость чтения иноязычного текста может быть несколько замедленной по сравнению с той, с которой ученик читает на родном языке.

Оценка «4» ставится ученику, если он понял основное содержание оригинального текста, может выделить основную мысль, определить отдельные факты. Однако у него недостаточно развита языковая догадка, и он затрудняется в понимании некоторых незнакомых слов, он вынужден чаще обращаться к словарю, а темп чтения более замедленен.

Оценка «3» ставится школьнику, который не совсем точно понял основное содержание прочитанного, умеет выделить в тексте только небольшое количество фактов и, у него совсем не развита языковая догадка.

Оценка «2» выставляется ученику в том случае, если он не понял текст

Продолжение Приложения А

или понял содержание текста неправильно, не ориентируется в тексте при поиске определенных фактов, не умеет семантизировать незнакомую лексику.

Введены следующие критерии оценивания чтения с полным пониманием содержания (изучающего).

Оценка «5» ставится ученику, когда он полностью понял несложный оригинальный текст (публицистический, научно-популярный; инструкцию или отрывок из туристического проспекта). Он использовал при этом все известные приемы, направленные на понимание читаемого (смысловую догадку, анализ).

Оценка «4» выставляется учащемуся, если он полностью понял текст, на многократно обращался к словарю.

Оценка «3» ставится, если ученик понял текст не полностью, не владеет приемами его смысловой переработки.

Оценка «2» ставится в том случае, если текст учеником не понят. Он с трудом может найти незнакомые слова в словаре.

Чтение с нахождением интересующей или нужной информации (просмотровое) оценивается по следующим критериям.

Оценка «5» ставится ученику, если он может достаточно быстро просмотреть несложный оригинальный текст (типа расписания поездов, меню, программы телепередач) или несколько небольших текстов и выбрать правильно запрашиваемую информацию.

Оценка «4» ставится ученику при достаточно быстром просмотре текста, но при этом он находит примерно 2/3 заданной информации.

Оценка «3» выставляется, если ученик находит в данном тексте (или данных текстах) примерно 1/3 заданной информации.

Оценка «2» выставляется в том случае, если ученик практически не ориентируется в тексте.

Продолжение Приложения А

Тематическое планирование Программы элективного курса по английскому языку для 11 класса представлено в таблице А.1.

Таблица А.1 — Тематическое планирование с указанием цифровых ресурсов

Тема	Цифровая технология
Входной контроль	https://easyquizzzy1.software.informer.com/2.0/
«Российская культура»	https://www.rt.com/pop-culture/ . https://www.oed.com/?tl=true ; https://lingualeo.com/ru/
«Культура Великобритании»	https://www.bbc.co.uk/learningenglish/ https://www.oed.com/?tl=true https://www.liveworksheets.com/
«Культура Великобритании: в Британском музее»	https://duolingo.fandom.com/wiki/Duolingo_Stories https://quizlet.com/latest
«Российская культура: государственный исторический музей»	https://www.rt.com/projects/ https://learningapps.org/ https://lingualeo.com/ru https://shm.ru/ https://www.oed.com/?tl=true
«Электронное письмо»	https://svetlanaenglishonline.ru/book_oge_letter_1015
«Электронное письмо-описание события»	https://mail.yandex.ru/?uid=136453116#tabs/relevant
«Российская культура»	https://www.rt.com/pop-culture/ . https://www.oed.com/?tl=true https://lingualeo.com/ru/
«Жизнь без гаджетов »	https://speaking.svetlanaenglishonline.ru/
«Эмоции»	https://www.bbc.co.uk/sounds/podcasts
«Язык тела»	https://www.oed.com/
«Чувства»	https://www.formative.com/
«Степени сравнения»	https://www.rt.com/podcasts/
«Универсальный язык музыки»	https://www.liveworksheets.com/
«Электронное письмо – описание события»	https://easyquizzzy1.software.informer.com/2.0/
«Через страны и культуры»	https://support.google.com/jamboard/answer/14084927
«Вспоминая «Битлз»	https://www.bbc.co.uk/sounds/podcasts

Продолжение Приложения А

Продолжение таблицы А.1

Тема	Цифровая технология
«Бормотать» или «бубнить»? «Кричать» или «вопить»?	https://www.oed.com/
«Куда пойдём развлечься?»	https://app.wizer.me/
«Российская культура»	https://www.rt.com/pop-culture/ . https://www.oed.com/?tl=true https://lingualeo.com/ru/
«Культура Великобритании»	https://resh.edu.ru/
«Культура Великобритании: в Британском музее»	https://padlet.com/
«Российская культура: государственный исторический музей»	https://myschool.edu.ru/
«Электронное письмо»	https://www.bbc.co.uk/sounds/podcasts
«Электронное письмо-описание события»	https://resh.edu.ru/
Итоговый контроль	https://easyquizzzy1.software.informer.com/2.0/