



# ПЕДАГОГИКА PEDAGOGICS

УДК 378.147.091.31-059.2

## ГРУППОВАЯ ФОРМА РАБОТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

## GROUP FORMS OF WORK AS MEANS OF FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE

**И.Б. Акиншина, А.А. Колесников**  
**I.B. Akinshina, A.A. Kolesnikov**

Белгородский государственный национальный исследовательский университет,  
Россия, 308015, г. Белгород, ул. Победы, 85

Belgorod National Research University, 85, Pobeda Str., Belgorod, 308015, Russia

E-mail: [Akinshina@bsu.edu.ru](mailto:Akinshina@bsu.edu.ru), [kolesnikov@bsu.edu.ru](mailto:kolesnikov@bsu.edu.ru)

### Аннотация

В статье идет речь о самоисследовании профессионально-педагогической деятельности преподавателя иностранного языка высшей школы. В центре внимания экспериментального исследования находится смена привычной фронтальной работы на уроке на групповую. Доказывается, что групповая форма работы как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции во многих случаях является более эффективной формой работы по сравнению с фронтальной. Авторами демонстрируется практический опыт применения групповой работы среди студентов неязыковых специальностей и студентов, изучающих немецкий язык в качестве второго иностранного. Педагогическое наблюдение и сравнительный анализ анкет показал, что при применении групповой формы работы большее число обучающихся могут говорить одновременно на иностранном языке; формируется отношение взаимопомощи и взаимной ответственности; улучшается психологический климат; присутствует самостоятельность в выполнении конкретных видов работы; повышается учебная и познавательная мотивация. Подчеркивается, что периодическая смена фронтальной формы работы на групповую способствует более эффективному развитию иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся.

### Abstract

The article deals with the self-study of the professional-pedagogical activity of a teacher of a foreign language of higher education. The focus of experimental research is on the changing of the common frontal work to group work. It is proved that the group form of work as means of forming a foreign communicative competence in many cases is a more effective form of work in comparison with the frontal one. The authors demonstrate the practical experience of applying group work among students of non-linguistic specialties and students, studying German as a second foreign language. Pedagogical observation and comparative analysis of the questionnaires showed that when using the group form of work, more students can speak simultaneously in a foreign language; the relationship of mutual assistance and mutual responsibility is formed; the psychological climate is improving; there is self-sufficiency in some types of work; educational and cognitive motivation is increased. It is emphasized that the recurrent change of the frontal form to the group one contributes to the more effective development of the foreign communicative competence of students.



**Ключевые слова:** социальные формы работы, групповая работа, фронтальная работа, иноязычная коммуникативная компетенция.

**Keywords:** social forms of work, frontal work, group work, foreign communicative competence.

### Введение

Актуальность темы обусловлена расширением международного сотрудничества с зарубежными странами и изменениями требований, предъявляемых работодателями будущим специалистам, которые должны владеть достаточным уровнем иностранного языка для дальнейшего профессионального и культурного роста, для посещения зарубежных стран с целью обмена опытом с коллегами, проведения научных исследований.

Переход на новые Федеральные государственные стандарты требует от будущих специалистов быть не только компетентными в профессиональном, но и в коммуникативном отношении.

Хочется вспомнить выражение Сенеке «Docendo discimus», что означает «обучая, мы учимся сами». Идея для нас не новая и созвучна теме в методике преподавания иностранных языков «Учить, учась». Поэтому современный преподаватель иностранного языка высшей школы должен постоянно повышать свой языковой и научно-методический уровни. Кроме того, необходимо проводить самоисследование и самоанализ своей методической деятельности, что позволит ему выявлять наиболее приемлемые методы и способы формирования иноязычной коммуникативной компетенции, а также быть в курсе инновационных методик в преподавании иностранного языка.

Методы исследования, используемые нами в рассматриваемом эксперименте, следующие: теоретический анализ отечественной и зарубежной литературы научно-методического направления, педагогическое наблюдение, анкетирование студентов, сравнительный анализ результатов проведения групповой работы.

### Основная часть

Целью данной статьи является демонстрация практического опыта самоисследования методической деятельности преподавателя высшей школы. Суть представляемого опыта заключается в выявлении наиболее эффективных методов формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Понятия «коммуникативная компетенция» и «иноязычная коммуникативная компетенция» трактуются неоднозначно в научно-методической литературе, о чем свидетельствует история исследования данных феноменов (Е.И. Пассов, 2010; Е.В. Красильникова, 2009; Т.Ф. Светкина, 2013; О.Н. Ясаревская, 2015 и др.) и представление их в научно-методической литературе. В основе этих понятий лежит ключевое слово «компетенция», которая определяется как субъективное условие, заданное требование, совокупность полномочий, прав и обязанностей, обобщенный способ действий, обеспечивающий эффективное решение поставленных задач в той или иной деятельности [Непочатых 2013:247].

Аккумулируя различные дефиниции, мы будем понимать под иноязычной коммуникативной компетенцией следующее (определение по Е.В. Красильниковой): способность будущего специалиста действовать в режиме вторичной языковой личности в разнообразных детерминированных ситуациях, готовность к осуществлению межкультурного взаимодействия [Красильникова 2009:183].

Коммуникативная (языковая) компетенция состоит из следующих компонентов: *лингвистическая компетенция* (овладение определенными знаниями и навыками в различных аспектах языка: лексике, фонетике, грамматике, а также их когнитивная организация); *социолингвистическая компетенция* (способность осуществлять выбор языковых форм, использовать их и преобразовывать в соответствии с контекстом);



*прагматическая компетенция* (знания, умения, навыки, позволяющие понимать и порождать высказывания в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативным намерением) [Бочарникова 2009].

Нелегко говорить о том, о чем уже много сказано. На занятиях мы используем различные социальные формы работы с определенными заданиями и упражнениями, которые способствуют развитию иноязычной коммуникативной компетенции. Поэтому возникают вопросы, какие формы работы необходимо выбрать, чтобы наиболее быстро и эффективно добиться цели? Какие факторы влияют на эффективность процесса обучения? Что касается второго вопроса, то среди множества факторов мы выделяем такие как создание благоприятного психологического климата на занятиях; предоставление больше свободы и активности обучающимся в рамках учебного процесса; удовлетворенность обучающимся своими результатами труда. Практический интерес могут представлять примеры актуальных форм работы на учебном занятии, творческие идеи по организации обучения в целом.

Основное внимание нами уделяется принципам, помогающим подбирать необходимые упражнения и успешно развивать языковые коммуникативные компетенции учащихся. К таким *принципам*, по мнению О.Н. Великановой, относятся: принцип контекстности обучения; принцип опоры на личностный опыт студента; принцип использования аудиовизуальной наглядности, предполагающий применение специально отобранных аудиовизуальных материалов; принцип рационального отбора языкового, речевого минимума и социокультурного материала; принцип ситуативно-тематической организации обучения, принцип учета особенностей родной и изучаемой лингвокультур [Великанова 2016].

В формировании современной методики преподавания немецкого языка большую роль играет деятельность Гете-Института, занимающегося преимущественно популяризацией немецкого языка во всем мире. Гете-Институт не только предоставляет аутентичные материалы для обучения и возможности изучать немецкий, но и обучает российских учителей и преподавателей немецкого языка более эффективным способам взаимодействия с обучаемыми, позволяющими за короткий срок сформировать ключевые коммуникативные языковые компетенции. Современные подходы к обучению опираются на интерактивность, самоорганизацию и самостоятельность обучающегося, который занимает ведущее место и играет главную роль на занятиях.

Импульсом для проведения эксперимента, описанного в данной статье, и послужили материалы курсов повышения квалификации при Гете-Институте, пройденные нами в этом году (2016 г.). В разработанном и подготовленном нами проекте речь шла о применении наиболее оптимальных и соответствующих современным методическим требованиям социальных форм работы на уроке.

Социальная форма работы понимается немецкими методистами как организация взаимодействия между преподавателем и обучающимся. В зависимости от того, в какой позиции находится учебная группа, различают следующие социальные формы работы на занятиях по иностранному языку: фронтальная, индивидуальная, групповая и парная [Funk ua.2014:176].

*Фронтальная форма работы*, как правило, осуществляется на занятиях одним лицом, которое выступает перед группой слушателей. Это может быть преподаватель или слушатель, например, в роли докладчика. При фронтальной работе преподаватель управляет учебно-познавательной деятельностью обучающихся. Задача преподавателя – удержать в поле зрения весь учебный коллектив. По мнению М.С. Аристовой, фронтальная работа имеет сильные и проблемные стороны организации обучения, но главной отличительной стороной фронтальной работы является общая и одновременная работа со всем учебным коллективом [Аристова 2016]. Но как отмечают немецкие методисты, что вовремя фронтальной работы способность концентрации внимания



обучающихся при постоянном слушании только одного преподавателя быстро снижается и они теряют интерес к учебному процессу [Büttner, Schmidt-Atzert 2004].

Высшая степень индивидуализации учебного процесса достигается посредством индивидуальной работы. *Индивидуальная работа* реализуется с каждым обучаемым. В зависимости от учебной цели обучающийся закрепляет или применяет полученные знания.

Под *групповой работой* методисты понимают такую форму организации деятельности, которая реализуется в парной работе или в работе в микрогруппах. Основная цель групповой работы – это развитие мышления обучающихся и формирование социально значимых качеств. Она формирует навыки общения, сотрудничества, взаимопомощи и позволяет развивать взаимоконтроль [Байбородова и др. 2016]. Какова же роль преподавателя во время групповой работы? Мнение по этому вопросу совпадает и у российских, и немецких методистов. Они считают, что во время групповой работы преподаватель не только наблюдает за работой группы, но может ходить от одной группы к другой, разговаривать с ними, дискутировать. [Байбородова и др. 2016, Grossmann 2011].

По мнению многих методистов, *парная работа* имеет преимущества перед фронтальной и индивидуальной работой, так как создает условия для учебной ситуации общения и осуществляется в форме диалога [Шипицина 2010:116]. Под парной работой понимается форма коллективной работы, в процессе которой обучающиеся решают поставленную задачу и взаимодействуют друг с другом.

Социальные формы работы создают условия коммуникации на занятиях по иностранному языку между преподавателем и обучающимися, между самими обучающимися и способствуют организации занятия таким образом, что, с одной стороны, происходит решение социальных проблем, а с другой стороны – управление когнитивным процессом обучения. Совместная работа всех субъектов учебного процесса происходит, как уже выше упоминалось, в форме фронтальной, групповой, парной и индивидуальной работы.

Эффективное использование различных форм социальной работы и их оптимальное сочетание на занятиях по иностранному языку является важным инструментом интеграции всех участников учебного процесса и залогом успешного процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Выбор социальных форм работы зависит от культуры учебного процесса, но, скорее всего, он соответствует желаниям преподавателя. Следует заметить, что преподавателями чаще всего используется фронтальная работа. К преимуществам фронтальной работы обычно относят:

- быструю передачу учебного материала;
- одновременное транслирование информации всем студентам;
- экономию времени при организации учебного процесса;
- признанный авторитет преподавателя;
- быстрое исправление ошибок.

Тем не менее, в процессе поиска новых методов по формированию иноязычной коммуникативной компетенции мы пришли к выводу, что студенты меньше испытывают страх и пытаются больше говорить на иностранном языке, если работают в группах или парах. При этом они активны и позитивно настроены на рабочий лад. Нельзя не согласиться с мнением Е.А. Павловой, что групповая работа не только создает «языковую среду», но и позволяет обучающимся получать новые знания через сотрудничество с другими членами группы [Павлова 2011].

В последнее время популярным стал метод самоисследования своей профессионально-педагогической деятельности. Есть мнение, что высокого мастерства и профессионализма преподаватель вуза достигает при условии, когда возникает потребность в саморазвитии и проявлении мотивационно-ценностного отношения к себе и профессионально-педагогической деятельности, а именно к обучению иностранным языкам.



Каким же образом следует формировать иноязычную коммуникативную компетенцию? Для ответа на этот вопрос мы воспользовались самоисследованием, которое проводилось по теме: «Что изменится, если для учебных действий выбрать *групповую форму работу вместо фронтальной?*»

Гипотезу исследования составило предположение о том, что смена социальной формы работы (фронтальной на групповую) может способствовать активности студентов, корректному и беглому говорению на иностранном языке. Мы предположили, что при работе в группах у обучающихся не будет языкового барьера, поэтому они будут активнее работать. Мы ожидали, что обучающиеся будут помогать друг другу во время учебного процесса, тем самым способствуя развитию социальных компетенций, а также брать на себя ответственность за процесс и результат деятельности на уроке и, как следствие, их мотивация повысится.

Чтобы подтвердить гипотезу, необходимо было разработать учебный инструментарий для проведения самоисследования: выбрать группы, подготовить учебный материал и техническое оснащение, разработать раздаточный материал, составить анкету, провести педагогическое наблюдение. Особое внимание было уделено организации групповой работы в учебном коллективе, суть которого состояла в формировании микрогрупп, подготовке обучающихся к организации деятельности и взаимодействию в группе, целеполагание совместной деятельности, организация деятельности в микрогруппах, представление результатов групповой деятельности, контроль и оценивание групповой работы, анализ групповой работы.

Для подтверждения гипотезы были определены следующие критерии: студенты работают активнее в микрогруппах; больше времени говорят на иностранном языке; говорение беглое; большинство речевых фраз звучит правильно; мотивированность на речь; оказание помощи друг другу.

В ходе групповой работы выполнялись поэтапно задания коммуникативной направленности, основанные на применении аутентичных материалов, обеспечивающие процесс взаимодействия, создающие естественную ситуацию общения.

В эксперименте участвовали студенты 3 курса факультета психологии неязыковых специальностей с уровнем владения иностранным языком А1/А2 (европейская система уровней владения иностранным языком: А – элементарное владение; В – самостоятельное владение; С – свободное владение [Сафроненко 2006] и студенты 3 курса факультета иностранных языков, изучающие немецкий язык как второй иностранный.

Экспериментальное занятие студентов 3 курса неязыковых специальностей (группа состояла из 9 человек, уровень развития языковых компетенций на тот момент – А1, А2 (третий год обучения, 2 часа немецкого языка в неделю) проводилось с целью расширения лингвострановедческих и профессиональных знаний; совершенствования навыков аудирования видеодиалогов; навыков говорения и выполнения творческих заданий в сотрудничестве. Учебная группа была разделена на микрогруппы посредством случайного выбора «Сложи мозаику». Студенты выбирали один фрагмент фото, искали друг друга, чтобы составить общее фото.

Занятие проводилось в форме теледискурса с просмотром учебного фильма “Wie immer” von Zubin Sethna («Как всегда» Зубин Сетна) [Film ab!]. В процессе просмотра фильма выполнялись различные творческие задания к фильму. К заданиям были разработаны карточки «подсказки» с новой лексикой и речевыми клише. Контроль каждого задания осуществлялся в совместном обсуждении заданий, а в конце занятия состоялась дискуссия по теме видеofilmа. Оценку своей работе студенты дали посредством анкеты, отметив преимущества групповой работы по сравнению с фронтальной формой работы, такие как совместное решение проблемы, помощь товарищу и совершенствование говорения на немецком языке. Анализ анкет студентов дал следующие результаты:



- обучающиеся считают работу в группах интересной (83%), продуктивной (67%), необычной (33%), стрессовой (17%);
- что мешало обучающимся в групповой работе – ничего (50%), низкие знания по языку (50%);
- преимущества групповой работы: можно продуктивнее (33%), активнее (50%) работать и больше говорить (83%) по сравнению с фронтальной работой;
- недостатки групповой работы: нет (50%) и напряженная работа (50%);
- обучающиеся чувствуют интерес (100%), уверенность (83%), увлечены (67%);
- студенты предлагают проводить групповую работу вместо фронтальной работы иногда (67%), один раз в месяц (17%), чаще (17%);
- смена фронтальной работы на групповую мотивирует (83%), вызывает интерес (83%), вызывает усталость (17%).

Для студентов 3 курса, изучающих немецкий язык в качестве второго иностранного, экспериментальное занятие проводилось на материале домашнего чтения с целью развития коммуникативной компетенции. Группа состояла из 8 человек, уровень развития языковых компетенций на тот момент – А2 (второй год обучения, 6 часов немецкого языка в неделю). В качестве учебного материала мы использовали одну из глав адаптированной книги Э. Кестнера «Двойная Лотточка». Предварительно две наиболее успевающие студентки получили индивидуальное домашнее задание: перестроить в косвенную речь любой из двух диалогов главы (на выбор). При этом они должны были использовать придаточные дополнительные предложения, с которыми они впервые познакомились на предыдущем уроке грамматики.

Экспериментальное занятие началось с повторения правила образования и употребления дополнительных придаточных предложений, уделив при этом пристальное внимание особому порядку слов. Далее группа из 8 человек была разделена пополам, на две мини-группы, в каждой из которых наиболее сильные студентки должны были играть роль эксперта. Деление осуществлялось «по интересам»: студенты выбрали наиболее интересный для себя диалог. Таким образом, образовались две мини-группы по 4 человека, в каждой из которых был один эксперт и три участника. Участники каждой группы поочередно переводили предложения диалога в косвенную речь, диктовали, остальные записывали, эксперт исправлял ошибки. Преподаватель тоже наблюдал и контролировал весь процесс. Затем каждая из групп представила результаты своего труда.

На втором этапе групповой работы студенты пересказывали прочитанную дома главу того же произведения. Глава пособия была разбита на четыре части. Так как в каждой группе было четыре участника, каждый должен был пересказать одну из частей главы, которая досталась ему по жребию (преподаватель использовал карточки с номерками 1,2,3,4). После того, как один из студентов пересказал свою часть главы, остальные три участника группы должны были задать ему вопросы, начинающиеся со слова Warum (почему), то есть вопросы дискуссионного характера. Студент отвечал на все вопросы, затем он менялся местами со студентом из другой группы, имеющим такой же номерок. Далее слово предоставлялось студенту, пересказывающему следующую часть главы. По окончании пересказа группы полностью поменялись местами. Этот маневр был необходим для большей динамичности процесса и для возможности пообщаться с разными одноклассниками, имеющими разный уровень владения языком, разный темп речи.

Во время данного экспериментального урока отмечалась положительная психологическая атмосфера, повышенная активность и самостоятельность студентов. Устная рефлексия по окончании занятия показала, что урок показался им интересным, разнообразным, необычным и что они чувствовали себя свободнее, чем при фронтальной форме работы.

Результаты анкетирования студентов 3 курса с немецким в качестве второго языка (будущих учителей английского и немецкого языков):



- обучающие считают работу в группах интересной (100%), продуктивной (50%), необычной (25%), напряженной (87%);
- что мешает обучающимся работе в микрогруппах: ничего (62%), низкий уровень владения языком (37%);
- преимущества групповой работы: более активное участие в работе (87%), нет страха сделать ошибку (25%), нет напряжения (25%) по сравнению с фронтальной работой;
- недостатки групповой работы: почти отсутствует возможность исправления ошибок (87%);
- студенты предлагают проводить групповую работу вместо фронтальной работы один раз в неделю (37%), два раза в неделю (12%), каждый раз (25%);
- во время работы в группе студенты чувствуют интерес (75%), увлеченность (62%), уверенность (37%), неуверенность (12%);
- групповая работа влияет на студентов: мотивирует (62%), вызывает интерес (62%);
- будут ли студенты применять групповую работу в своей будущей профессии (учитель иностранного языка): все (100%), и по какой причине: хорошая смена деятельности (50%), мотивирует на активные учебные действия (25%), продуктивная форма работы (25%), развивает социальную компетенцию (25%), больше времени можно говорить на иностранном языке (12%).

Сравнительный анализ результатов анкетирования студентов показал, что в проведенных экспериментальных занятиях наблюдается положительная динамика формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Выполнение в группах разнообразных заданий по овладению лексикой и грамматикой коммуникативной направленности способствовало развитию лингвистической компетенции. Выбор языковых форм, их использование и преобразование в соответствии с контекстом развивал социолингвистическую компетенцию. Применение знаний и умений, позволяющих порождать высказывания на иностранном языке в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей коммуникативного характера содействовало развитию прагматической компетенции.

Вместе с тем, педагогическое наблюдение позволило выявить тот факт, что преподаватели вуза при подготовке и разработке занятия в групповой форме испытывают определенные затруднения. Не всегда учебная группа готова принять групповую работу, для этого необходимо потратить время, чтобы научить работать обучающихся в группе. Групповая работа требует от преподавателя умений ее организовать и больше времени на ее подготовку. Если не учесть комплектование групп, то слабые ученики могут пользоваться результатами труда более сильных обучающихся. Многие обучающихся не любят работать в группе, а индивидуально, поэтому их надо готовить к такой работе.

### **Заключение**

Таким образом, по результатам нашего самоисследования мы приходим к выводу, что есть определенные преимущества групповой работы по сравнению с фронтальной работой. Они заключаются в следующем: большее число обучающихся могут говорить одновременно на иностранном языке, что способствует развитию иноязычной коммуникативной способности; успевающие студенты могут помочь неуспевающим студентам, так что формируется отношение взаимопомощи и взаимной ответственности; интерактивность одноклассников; повышается чувство ответственности; улучшается психологический климат; студенты мотивированы возможностью представить результаты групповой работы другим группам; относительная самостоятельность в выполнении конкретных видов работы; повышается учебная и познавательная мотивация;



снижается уровень тревожности; грамотно распределяется работа в группе, появляется возможность активнее выступать, рассуждать.

Работа в группе заставляет учащихся более ответственно относиться к выполнению задания, т.к. от результата их труда зависит общий результат группы. При такой форме работы легче применить дифференциацию в обучении, так как более слабые ученики получают возможность учиться у более сильных или выполнять более простые задания. Это нацеливает их на собственный успех, поднимает самооценку и позволяет поверить в свои силы. Работая в группе, учащиеся больше времени практикуют применение языка, чем при фронтальной форме работы, т.к. несколько групп работают одновременно. Кроме того, развиваются социальные навыки обучающихся, их способность работать в команде, а это важно не только для изучения иностранного языка, но и для дальнейшей профессиональной жизни.

Во время привычной большинству преподавателей фронтальной формы работы ключевой фигурой выступает преподаватель, который объясняет новый грамматический или страноведческий материал. При использовании групповой формы работы, напротив, эта роль принадлежит самим обучающимся, учитель выполняет лишь наблюдательную функцию. В процессе обсуждения темы преподаватель также является центральной фигурой, так как задает сам вопросы, регулирует, кто будет отвечать и т.д. При работе в группе активность вынуждены проявлять сами студенты, существует также возможность распределения ролей.

Таким образом, мы видим следующие недостатки фронтальной работы:

- нет уверенности в том, что учебный материал усвоен всеми студентами;
- преподаватель занимает активную позицию, а студенты принимают на себя пассивную роль;
- интерактивность между преподавателем и студентом слабая;
- не всегда есть возможность высказаться всем студентам из-за ограничения по времени;
- традиционность, привычность формы работы не способствует повышенной мотивации и активной работе студентов.

В сравнении с вышеизложенным, хотелось бы перечислить преимущества использования групповой работы:

- студенты больше времени говорят на иностранном языке;
- более успевающие студенты помогают более слабым;
- студенты больше заинтересованы в результате своей работы;
- студенты ведут себя активнее, больше вовлечены в процесс работы;
- студенты развивают навыки самостоятельной работы, очень важные для последующего самообразования;
- студенты могут обнаружить совершенно новые аспекты проблемы в процессе ее обсуждения;
- студенты не боятся сделать ошибку, чувствуют себя более уверенно.

Единственный замеченный нами недостаток использования групповой формы работы – не всегда существует возможность оперативно исправить ошибки студентов. Однако эта проблема при грамотном подходе может быть решена. Кроме того, сиюминутное исправление речевых ошибок не всегда оправдано, это тормозит речь студента и сковывает его.

Подводя итоги вышесказанному, мы делаем вывод о важности периодической смены фронтальной формы работы на групповую для использования ее преимуществ: в первую очередь, для повышения мотивации, активности, самостоятельности студентов и создания комфортного психологического климата на уроке. Все это в целом способствует более эффективному развитию иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся.



**Библиографический список**

1. Аристова, М.С. Фронтальная работа как форма организации обучения / М.С. Аристова // Научно-методический журнал Концепт. – 2016. – Е. 43. – С. 91-101.
2. Байбородова, Л.В., Касаткина Н.Н., Данданова С.В. Групповая работа на занятиях по иностранному языку: учебно-методическое пособие / Под ред. Л.В. Байбородовой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – 101 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: [http://elibrary.ru/download/elibrary\\_27554416\\_33223397.htm](http://elibrary.ru/download/elibrary_27554416_33223397.htm) (дата обращения 03.02.2017).
3. Бочарникова, М.А. Понятие «коммуникативная компетенция» и его становление в научной среде / М.А. Бочарникова // Молодой ученый. – 2009. – № 8. – С.130-132. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://moluch.ru/archive/8/566/> (дата обращения 02.02.2017).
4. Великанова, О.Н. Дидактический комплекс упражнений по обучению коммуникативному поведению как средству социализации в иноязычной среде / О.Н. Великанова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2016. – №7 (111). – С. 44-48.
5. Европейская система уровней владения иностранным языком [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: [https://mipt.ru/education/chair/foreign\\_languages/articles/european\\_levels.php](https://mipt.ru/education/chair/foreign_languages/articles/european_levels.php) (дата обращения 8.02.2017).
6. Красильникова, Е.В. Иноязычная коммуникативная компетенция в исследованиях отечественных и зарубежных ученых / Е.В. Красильникова // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 1. – С.179-184.
7. Непочатых, Е.П. Развитие представлений о понятиях «компетенция» и «компетентность» / Е.П. Непочатых // Научные ведомости БГУ. Гуманитарные науки. – 2013. – № 20 (163). Вып. 19. – С. 243-251.
8. Павлова, Е.А. Особенности организации групповой формы работы на уроке иностранного языка / Е.А. Павлова // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 9. – С. 23-26.
9. Пассов, Е.И. Коммуникативность: прошлое, настоящее, будущее / Е.И. Пассов // Русский язык за рубежом. – 2010. – № 5 (222). – С. 26-34.
10. Сафроненко, О.И. Система и качество языковой подготовки студентов в условиях многоуровневого образования в неязыковых вузах России: диссертация ... док. пед. наук: 13.00.08 / Рост. гос. пед. уни-т. – Ростов-на-Дону, 2006. – 465 с.
11. Светкина, Т.Ф. О базовых методических понятиях «иноязычная коммуникативная компетенция» и «коммуникативная компетентность» / Т.Ф. Светкина // Вестник Университета (Государственный университет управления). – 2013. – № 9. – С. 302-305.
12. Шипицина, Т.П. Парная работа – один из методов интенсификации учебного процесса при изучении иностранного языка / Т.П. Шипицина // Современные вопросы теории и практики обучения в вузе. – 2010. – № 11. – С. 115-120.
13. Ясаревская, О.Н. Коммуникативная компетенция – основа иноязычной коммуникативной компетенции / О.Н. Ясаревская // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. – 2015. – Т. 1. – № 6 (28). – С. 178-183.
14. Büttner G., Schmidt-Atzert L. (Hrsg.) Diagnostik von Konzentration und Aufmerksamkeit. Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. Neue Folge, Band 3. Göttingen: Hogrefe, 2004, 278 S.
15. Das doppelte Lottchen / E. Kästner: двойная Лотточка: учебное пособие: продвинутый этап / О.И. Кульчицкая, А.Н. Лысенко – Белгород: Учебно-издательский центр ФИС КНИГА, 2014 – 115 с.
16. Film ab! [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: <http://www.goethe.de/lhr/prj/fab/krz/de12781494.htm> (дата обращения 08.02.2017).
17. Funk, H., Kuh, Ch., Skiba, D. Spaniel-Weise, D., Wicke, R. E. Aufgaben, Übungen, Interaktion / unter Mitarbeit von J.R. Brede. – München: Klett-Langenscheidt. Goethe-Institut, 2014, 184 S.
18. Grossmann, S. Mündliche und schriftliche Anweisungen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache, 83. Frankfurt a. M: Lang, 2011, 401 S.



### References

1. [Elektron. resurs]. Rezhim dostupa: [http://elibrary.ru/download/elibrary\\_27554416\\_33223397.htm](http://elibrary.ru/download/elibrary_27554416_33223397.htm) (data obrashcheniya 03.02.2017).
2. Bajborodova, L.V., Kasatkina N.N., Dandanova S.V. Gruppovaya rabota na zanyatiyah po inostrannomu yazyku: uchebno-metodicheskoe posobie / Pod red. L.V. Bajborodovoj. – YAroslavl': RIO YAGPU, 2016. – 101 s. [EHlektron. resurs]. Rezhim dostupa: [http://elibrary.ru/download/elibrary\\_27554416\\_33223397.htm](http://elibrary.ru/download/elibrary_27554416_33223397.htm) (data obrashcheniya 03.02.2017).
2. Bocharnikova, M.A. Ponyatie «kommunikativnaya kompetenciya» i ego stanovlenie v nauchnoj srede / M.A. Bocharnikova // Molodoj uchenyj. – 2009. – № 8. – S.130-132. [Elektron. resurs]. Rezhim dostupa: <http://moluch.ru/archive/8/566/> (data obrashcheniya 02.02.2017).
3. Velikanova, O.N. Didakticheskij kompleks uprazhnenij po obucheniyu kommunikativnomu povedeniyu kak sredstvu socializacii v inoyazychnoj srede / O.N. Velikanova // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2016. – №7 (111). – S. 44-48.
4. Evropejskaya sistema urovnej vladeniya inostrannym yazykom [Elektron. resurs]. – Rezhim dostupa: [https://mipt.ru/education/chair/foreign\\_languages/articles/european\\_levels.php](https://mipt.ru/education/chair/foreign_languages/articles/european_levels.php) (data obrashcheniya 8.02.2017).
5. Krasil'nikova, E.V. Inoyazychnaya kommunikativnaya kompetenciya v issledovaniyah otechestvennyh i zarubezhnyh uchenyh / E.V. Krasil'nikova // YAroslavskij pedagogicheskij vestnik. – 2009. – № 1. – S.179-184.
6. Nepochatyh, E.P. Razvitie predstavlenij o ponyatiyah «kompetenciya» i «ompetentnost'» / E.P. Nepochatyh // Nauchnye vedomosti BGU. Gumanitarnye nauki. – 2013. – № 20 (163). Vyp. 19. – S. 243-251.
7. Pavlova, E.A. Osobennosti organizacii gruppovoj formy raboty na uroke inostrannogo yazyka / E.A. Pavlova // Inostrannye yazyki v shkole. – 2011. – № 9. – S. 23-26.
9. Passov, E.I. Kommunikativnost': proshloe, nastoyashchee, budushchee / E.I. Passov // Russkij yazyk za rubezhom. – 2010. – № 5 (222). – S. 26-34.
9. Safronenko, O.I. Sistema i kachestvo yazykovoj podgotovki studentov v usloviyah mnogourovnevnogo obrazovaniya v neyazykovyh vuzah Rossii: dissertaciya ... dok. ped. nauk: 13.00.08 / Rost. gos. ped. uni-t. – Rostov-na-Donu, 2006. – 465 s.
10. Svetkina, T.F. O bazovyh metodicheskikh ponyatiyah «inoyazychnaya kommunikativnaya kompetenciya» i «kommunikativnaya kompetentnost'» / T.F. Svetkina // Vestnik Universiteta (Gosudarstvennyj universitet upravleniya). – 2013. – № 9. – S. 302-305.
11. SHipicina, T.P. Pamaya rabota – odin iz metodov intensivizacii uchebnogo processa pri izuchenii inostrannogo yazyka / T.P. SHipicina // Sovremennye voprosy teorii i prktiki obucheniya v vuze. – 2010. – № 11. – S. 115-120.
12. YAsarevskaya, O.N. Kommunikativnaya kompetenciya – osnova inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii / O.N. YAsarevskaya // XXI vek: itogi proshlogo i problemy nastoyashchego plyus. – 2015. – T. 1. – № 6 (28). – S. 178-183.
13. Büttner G., Schmidt-Atzert L. (Hrsg.) Diagnostik von Konzentration und Aufmerksamkeit. Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. Neue Folge, Band 3. Göttingen: Hogrefe, 2004, 278 S.
14. Das doppelte Lottchen / E. Kästner: dvojnaya Lottochka: uchebnoe posobie: prodvintyj ehtap / O.I. Kul'chickaya, A.N. Lysenko – Belgorod: Uchebno-izdatel'skij centr FIS KNIGA, 2014 – 115 s.
15. Film ab! [Elektron. resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.goethe.de/lhr/prj/fab/krz/de12781494.htm> (data obrashcheniya 08.02.2017).
16. Funk, H., Kuh, Ch., Skiba, D. Spaniel-Weise, D., Wicke, R. E. Aufgaben, Übungen, Interaktion / unter Mitarbeit von J.R. Brede. – München: Klett-Langenscheidt. Goethe-Institut, 2014, 184 S.
17. Grossmann, S. Mündliche und schriftliche Anweisungen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache, 83. Frankfurt a. M: Lang, 2011, 401 S.