



**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»**
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

На правах рукописи

БЕРЕСТИНА АНАСТАСИЯ СЕРГЕЕВНА

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ**

Направление подготовки 44.04.01. Педагогическое образование

Теория и практика преподавания иностранных языков в высшей школе

Диссертация на соискание академической степени магистра

Проверка на объем заимствований:
76,39 % авторского текста

Выполнил (а):
Студент (ка) группы ЗФ-303-142-2-1
Берестина А.С.

Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована

зав. кафедрой, доктор педагогических
наук, профессор
Быстрой Е. Б.

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Быстрой Е.Б.

Быстрой

**Челябинск
2020**

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	11
1.1. Современное состояние проблемы формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов.....	11
1.2. Система формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов	27
1.2.1. Методологические подходы построения системы формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов	27
1.2.2. Содержание системы формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов	36
1.3. Педагогические условия формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов	42
Выводы по главе 1.....	63
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ	66
2.1. Цель, задачи и этапы экспериментальной работы по формированию социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов	66
2.2. Реализация системы формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов и комплекса педагогических условий ее эффективного функционирования.....	75
2.3. Анализ, оценка и интерпретация результатов экспериментальной работы по формированию социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов	92
Выводы по главе 2.....	100
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	102

Список использованных источников	104
Приложения	119

ВВЕДЕНИЕ

С развитием экономических, политических, культурных и социальных контактов между государствами культурологическая направленность обучения иностранному языку является приоритетным направлением. На наш взгляд, социокультурный подход к обучению иностранному языку предполагает тесное взаимодействие языка и культуры, как носителей страны изучаемого языка, так и родной страны обучаемого. Результатом такого обучения можно назвать формирование иноязычной коммуникативной компетенции, одним из основных компонентов которой является социокультурная компетенция.

Культура и язык представлены в тандеме, они сосуществуют в диалоге: овладение иностранным языком как средством общения не представляется возможным без знаний особенностей культуры страны изучаемого языка.

В современном подходе к обучению иностранному языку приоритетным направлением становится формирование и совершенствование умений свободно и коммуникативно оправданно пользоваться иностранным языком при восприятии речи (слушании, чтении) и создании (говорении и письме) высказываний в различных сферах, формах и жанрах, то есть на обеспечении сознательного и компетентного использования языка во всех видах речевой деятельности и различных ситуациях общения [51].

В таких условиях возник вопрос о поиске максимально эффективных условий успешности развития речевой деятельности. Также необходимо учитывать, что высшей степенью овладения студентами иностранным языком является сформированность иноязычной коммуникативной компетенции, неотъемлемой частью которой является социокультурная компетенция (далее СК) [66]. С 2003 года Россия является равноправным участником Болонского процесса. Это событие позволило отечественной системе языкового образования начать процесс интеграции в европейскую образовательную систему. Федеральные Государственные Образовательные Стандарты (ФГОСы) считаются основой государственных гарантий уровня и качества образования. В

современной действительности условия реализации основных образовательных программ имеют единые обязательные требования. Подготовка компетентного специалиста является одной из основополагающих целей высшего образования. **Актуальность исследования** на законодательном уровне определяется требованиями ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) по профилю «Английский язык. Иностранный язык», квалификация (степень) «бакалавр».

Согласно ФГОС ВО [76], бакалавр:

- обладает навыками социокультурной и межкультурной коммуникации;
- умеет применять методы и средства познания, обучения и самоконтроля для своего интеллектуального развития, нравственного и физического самосовершенствования;
- обладает готовностью осуществлять межкультурный диалог в общей и профессиональной сферах общения [76].

Перечисленные выше требования ФГОС обуславливают необходимость развития социокультурной компетенции и способов профессионального самосовершенствования в процессе получения высшего образования.

Актуальность исследования на теоретико-методологическом уровне обусловлена необходимостью интегрировать культуру в процесс обучения иностранному языку, поскольку в настоящее время мы живем в поликультурном мире; а также сделать обучение иностранному языку максимально практико-ориентированным. Однако в большинстве вузов процесс формирования социокультурной компетенции студентов носит в определённой степени формальный характер. Это связано с инертностью классической модели образования, которая с трудом реализует инновационные педагогические технологии, направленные на развитие конкурентоспособной личности.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы и исследование организации образовательной деятельности предоставил возможность выделить следующие **противоречия** между:

- потребностью высококвалифицированных специалистов, обладающих высокой степенью профессионализма и коммуникативных умений, и недостаточно высоким уровнем их профессиональной подготовки;

- необходимостью процесса формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов и недостаточной теоретической разработанностью данной проблемы.

На основе изучения подготовки студентов лингвистических факультетов, анализа методической, психолого-педагогической литературы, мы сформулировали цель, объект, предмет и задачи исследования по теме «Формирование социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов».

Цель исследования – теоретически обосновать, спроектировать и апробировать систему формирования социокультурной компетенции, выявить и верифицировать педагогические условия ее успешного функционирования.

Объект исследования – процесс профессиональной подготовки студентов лингвистических факультетов.

Предмет исследования – процесс формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов.

В основу исследования положена **гипотеза**, согласно которой процесс формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов будет более эффективным, если:

- 1) на основе системного, деятельностного и компетентностного подходов будет разработана и внедрена система формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов, которая включает: мотивационно-когнитивный, операционально-поведенческий и результативно-рефлексивный компоненты;

- 2) система формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов будет эффективно функционировать и развиваться при следующих педагогических условиях:

- использование аутентичного учебного материала в процессе обучения иностранному языку;

- включение проектной деятельности социокультурной направленности, обеспечивающей активное взаимодействие между преподавателем и обучающимися;
- ситуативная направленность процесса формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов.

Для достижения поставленной цели и проверки гипотезы необходимо решение **задач**:

1. Изучить и проанализировать проблему формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов.
2. Разработать и теоретически обосновать систему формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов, разработанную на основе системного, деятельностного и компетентностного подходов.
3. Определить и апробировать педагогические условия эффективной реализации системы формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов
4. Провести опытно-экспериментальную работу по апробации системы и педагогических условий формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов.

Теоретико-методологическую основу исследования составили идеи и положения теорий системного подхода (В.А. Сластенин, В.П. Беспалько, Ю.А. Конаржевский, В.Г. Афанасьев, Н.В. Кузьмина, В.А. Якунин, Л. Берталанфи, И.В. Блауберг и др.), деятельностного (Л.П. Буева, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, М.В. Демин, С.Л. Рубинштейн, Н.В. Кузьмина и др.) и компетентностного (Л. Уайта Л., Э. Сепира, Н.С. Трубецкой, В.Ф. Сидоренко, А.С. Запесоцкий, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, В.А. Маслова, В.В. Сафонова, М.А. Суворова, Г.В. Елизарова и др.) подходов, концептуальные положения коммуникативного подхода (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Г.А. Китайгородская, Р.П. Мильруд, А.А. Мирошобов, Е.И. Пассов, А.Н. Щукин и др.); концепции, изучающие аспекты взаимодействия языка и культуры (Е.И. Пассов, С.Г. Тер-Минасова, Л.В. Апакова, Е.М. Верещагин, В.И. Карасик, В.В. Красных, В.В. Сафонова, П.В.

Сысоев, В.П. Фурманова, Н. Antor, К. Bering, Ch. Hall, A. Knapp-Potthoff, G. Storch и др.); теоретические положения в области межкультурной коммуникации (Т.Г. Грушевицкая, Д.Б. Гудков, В.Д. Попков, А.П. Садохин, С.Г. Тер-Минасова, О.В. Тимашёва, В. П. Фурманова, К. Кнапп, С. Stephan и др.); результаты исследования в области методики преподавания иностранных языков (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Е.И. Пассов, Е.Н. Соловова, С.Г. Тер-Минасова и др.).

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы** исследования:

- *теоретические* - анализ методической, психолого-педагогической литературы, синтез, систематизация, прогнозирование, моделирование;
- *эмпирические* - наблюдение, педагогический эксперимент, опрос, анкетирование, беседа, обобщение педагогического опыта;
- *статистические* методы обработки данных.

База проведения опытно-экспериментальной работы. Опытной-экспериментальной работа осуществлялась на базе ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» в период с 2018 по 2020 гг. в естественных условиях образовательного процесса педагогического вуза. В эксперименте приняло участие 24 студента факультета иностранных языков.

Опытной - экспериментальной работа проводилась в три этапа:

На первом этапе (2017-2018 г.) - констатирующем - нами была изучена литература по проблеме формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов. Мы проанализировали литературу в области педагогики, психологии и философии. Изучались диссертационные исследования по проблеме формирования социокультурной компетенции, проводился анализ существующих подходов, разрабатывался понятийный аппарат. На первом этапе были сформулированы цель, задачи и гипотеза нашего исследования.

На втором этапе (2018-2019 г.) – формирующем - мы изучили различные подходы к исследованию проблемы формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов. Для нашего исследования были выбраны системный, деятельностный и компетентностный подходы. На

данном этапе была разработана система формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов, определены педагогические условия её эффективного функционирования. На формирующем этапе проводился педагогический эксперимент: апробация системы формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов, проверка и уточнение полученных выводов, анализ итогов эксперимента, оценка результативности процесса формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов. На втором этапе нами использовались следующие методы: теоретические, эмпирические, статистические методы обработки данных.

На третьем этапе (2019-2020 г.) – обобщающем – мы осуществляли проверку и обработку результатов проведенной работы, анализ результативности формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов. На данном этапе обобщались, систематизировались и описывались полученные выводы, мы оформили диссертационное исследование и внедряли результаты исследования в образовательный процесс высшей школы.

Научная новизна диссертационного исследования: определены методологические подходы решения проблемы формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов; разработана система формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов, которая объединяет в себе следующие компоненты: мотивационно-когнитивный, операционально-поведенческий, результативно-рефлексивный; определены, научно обоснованы и реализованы педагогические условия функционирования разработанной нами системы формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в том, что были уточнены понятия «компетенция», «иноязычная коммуникативная компетенция», «социокультурная компетенция», «социокультурная компетенция студентов лингвистических факультетов»; обозначена структура социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов; проведен анализ проблемы формирования социокультурной компетенции

студентов лингвистических факультетов и ее современное состояние в теории и практике педагогики; теоретически обоснована система формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов с позиции системного, деятельностного и компетентностного подходов.

Практическая значимость заключается в том, что результаты опытно-экспериментальной работы способствуют развитию содержательно-практического аспекта формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов:

- разработаны задания для эффективного формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов;
- разработаны критерии, способствующие оценить уровень сформированности социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Необходимость формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов обусловлена глобализацией образования, требованиями общества и недостаточной научно-методической разработанностью данной проблемы.

2. Формирование социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов эффективно осуществляется в рамках определенной системы, созданной на основе системного, деятельностного и компетентностного подходов, а также содержащей мотивационно-когнитивный, операционально-поведенческий, результативно-рефлексивный компоненты.

3. Система формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов будет эффективно функционировать при следующих педагогических условиях:

- использование аутентичного учебного материала в процессе обучения иностранному языку;
- включение проектной деятельности социокультурной направленности, обеспечивающей активное взаимодействие между преподавателем и обучающимися;

- ситуативная направленность процесса формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов.

Обоснованность и достоверность исследовательской работы заключается в проведенном анализе психолого-педагогической литературы, определении и реализации подходов согласно цели исследования, обработке полученных результатов и в их наглядном представлении.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством:

- разработки заданий, которые в дальнейшем могут быть использованы для обучения студентов педагогических вузов;
- участия в международных научно-практических конференциях с дальнейшей публикацией научных статей по проблеме исследования: «Формирование социокультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку», «Формирование социокультурной компетенции на уроках иностранного языка при помощи фразеологизмов», «Социокультурный подход как методологическая основа формирования социокультурной компетенции».

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложений. Текст изложен на 127 страницах и содержит 22 таблицы, 8 рисунков, приложения.

ГЛАВА 1. ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

1.1. Современное состояние проблемы формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов

Вследствие возникновения новых современных тенденций в системе образования (в том числе, в России), стало необходимым создание усовершенствованной, более продуктивной образовательной парадигмы.

Впервые был выдвинут тезис о том, что знание иностранного языка определяется не только знанием грамматических правил и лексики, но и, что не менее важно, знанием социальных условий использования языковых средств. В 1975 г. Ян Ван Эк сформулировал определение иноязычной коммуникативной компетенции (далее ИКК) на основе спецификаций Совета Европы. Он полагал, что в ИКК входят следующие составляющие:

- лингвистическая компетенция (знание вокабуляра и грамматических правил);
- социолингвистическая компетенция (умение использовать и интерпретировать языковые формы в соответствии с ситуацией/контекстом);
- дискурсивная компетенция (умение понимать и логически выстраивать отдельные высказывания в целях смысловой коммуникации);
- стратегическая компетенция (умение использовать вербальные и невербальные стратегии для компенсации недостающих знаний);
- социокультурная компетенция (определённая степень знакомства с социокультурным контекстом);
- социальная компетенция (желание и готовность взаимодействовать с другими, умение управлять ситуацией) [94].

В. В. Сафонова выделяет следующие компоненты ИКК:

- языковую (грамматическую, лингвистическую);
- речевую (прагматическую, стратегическую, дискурсивную);
- социокультурную (социолингвистическую, лингвострановедческую) компетенции [63].

Внимательно рассмотрев два этих подхода к компонентам ИКК, становится очевидно, что специалисты выделяют те же самые компоненты, с единственной

разницей в используемом понятийном аппарате. Можно сказать, что сформированная на хорошем уровне ИКК – это залог успеха в межкультурной коммуникации, ведь речь идет о формировании различных умений, знаний, навыков и развитии внутренних качеств личности, необходимых для продуктивного диалога культур [38].

Следует отметить, что каждая из составляющих ИКК играет важную роль в становлении будущего специалиста – участника профессионального общения на иностранном языке в различных сферах жизни [34].

Остановимся на понятии социокультурная компетенция (далее СК), чтобы раскрыть содержание социокультурного компонента ИКК. Трактовка термина СК различается, в зависимости от методической школы и подхода к пониманию данного понятия [64].

Т.А. Жукова определяет социокультурную компетенцию как интегративное свойство личности, характеризующее ее теоретическую и практическую готовность к социокультурной деятельности. [22, с. 47]

П.В. Сысоев понимает под социокультурной компетенцией уровень знаний социокультурного контекста использования иностранного языка, а также опыт общения и использования языка в различных социокультурных ситуациях. В своем определении он подчеркивает трехуровневую структуру социокультурной компетенции: знания, опыт общения и опыт применения языка. [46, с. 101]

Можно сделать вывод о том, что социокультурная компетенция рассматривается как способность сопоставлять соизучаемые лингвокультурные общности, интерпретировать межкультурные различия и адекватно действовать в ситуациях нарушения межкультурного взаимопонимания [56].

Социокультурная компетенция, наряду с иноязычной коммуникативной компетенцией содержит многокомпонентный состав. Как правило, большинство ученых (И.Л. Бим, Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, Г.Д. Томахин, П.В. Сысоев и др.) выделяют в ней 3-4 основных компонента:

1. *лингвострановедческий*: лексические единицы с социально-культурной семантикой и умение применять их в условиях межкультурного общения;

2. *социально-психологический*: владение национально-специфическими моделями поведения;
3. *культурологический*: знание традиций и обычаев народа изучаемого языка, сведения об особенностях повседневной жизни и об основных ценностях.

Очевидно, что, для успешного взаимодействия на иностранном языке с представителями других культур, необходимо обладать знанием языка, поведенческими нормами и образцами, а также, знаниями традиций и обычаев [1].

Следует отметить, что в последнее время, особенно в отечественной педагогике, наблюдается повышенный интерес именно к знаниям культурологического характера [42]. Это неудивительно, если учесть, что в настоящее время мы живем в поликультурном мире [6]. Другими словами, понимание культурной вариативности становится ключевым фактором максимально успешной самореализации [25].

На сегодняшний день, формирование социокультурной компетенции у студентов лингвистических факультетов осуществляется с помощью различных проблемных заданий с социокультурным контекстом [81]. Такими заданиями могут стать коммуникативные и коммуникативно-познавательные игры, учебные дискуссии, научно-исследовательские проекты и др. [33]. Однако, необходимо помнить, что специалист с достаточным уровнем сформированности социокультурной компетенции должен быть готов к «диалогу культур» [52]. Следовательно, целью обучения должно стать формирование и совершенствование умений свободно и коммуникативно оправданно пользоваться иностранным языком при восприятии речи (слушании, чтении) и создании (говорении и письме) высказываний в различных сферах, формах и жанрах, то есть на обеспечении сознательного и компетентного использования языка во всех видах речевой деятельности и различных ситуациях общения [49].

Для достижения данного результата, очевидно, недостаточно использовать только один из вышеперечисленных методов. Необходимо комбинировать данные методы, что значительно повысит результаты обучающихся [22].

В данном параграфе мы переходим к анализу ее современного состояния, который, с одной стороны, продемонстрировал, что накопленный на сегодняшний

день опыт в области формирования социокультурной компетенции невозможно механически отнести к решению исследуемой нами проблемы, а с другой стороны позволил систематизировать ее понятийный аппарат. Вслед за Н.Н. Ефремовой, в структуру понятийного аппарата проблемы формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов мы включаем базовые и комплексные понятия. К базовым мы относим понятия «компетенция», «коммуникация», «культура», «студент лингвистического факультета», «формирование», а к комплексным – «иноязычная коммуникативная компетенция», «социокультурная компетенция студентов лингвистических факультетов», «формирование социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов».

Понятийный аппарат исследуемой проблемы представлен схемой на рисунке 1. Указанные понятия пронумерованы в соответствии с порядком рассмотрения их в тексте диссертации.

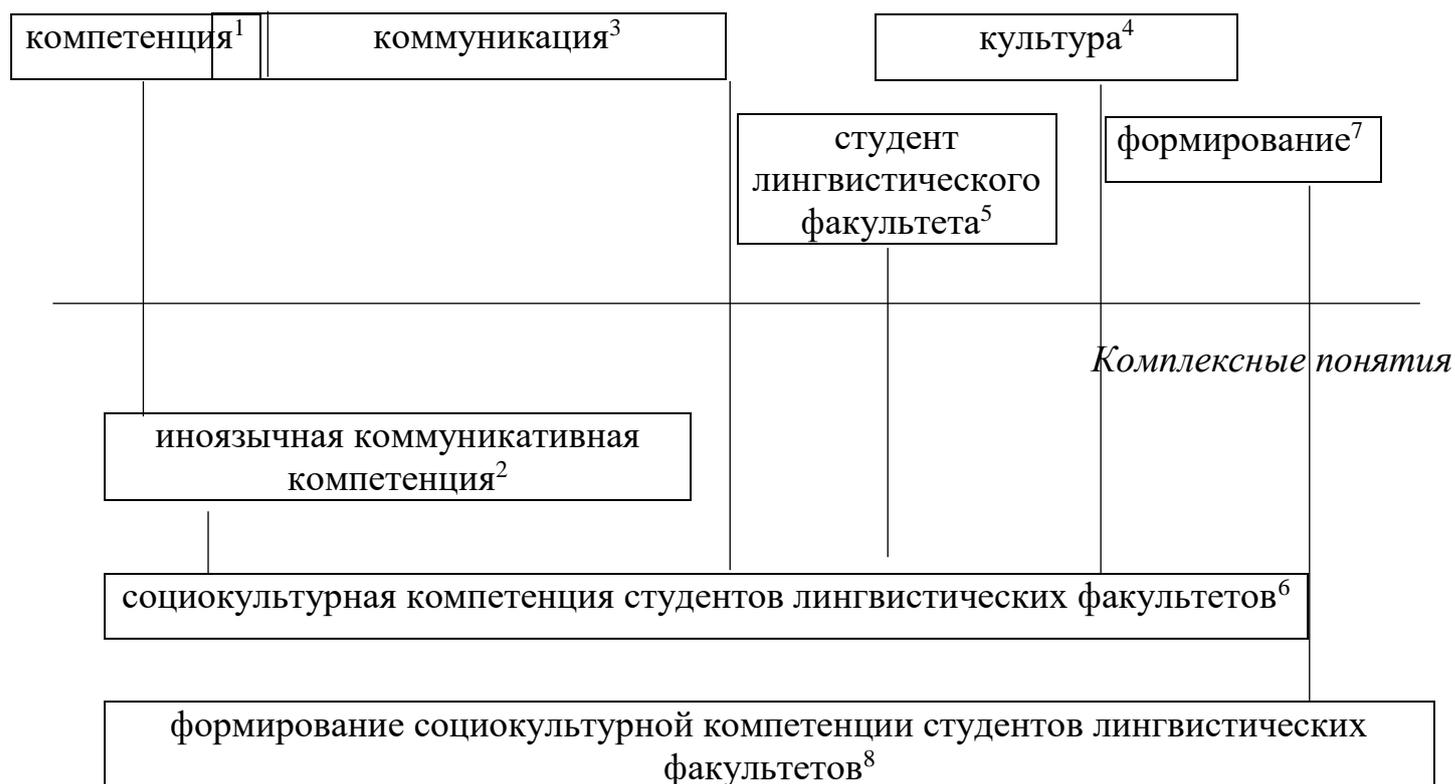


Рисунок 1 – Понятийный аппарат проблемы формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов

Разберём данные понятия более основательно.

Рассмотрим понятие **компетенции**. Проанализировав точки зрения многих современных ученых на трактовку, содержание и контекст употребления понятия «компетенция», мы пришли к выводу о том, что проблема компетенции выносится на рассмотрение в различных областях науки. Согласно многим актуальным источникам, преимущественный акцент в данном явлении направлен на две стороны. Во-первых, компетенция трактуется как власть какого-либо института или должностного лица, делающая возможным реализацию каких-либо действий в конкретной области. Во-вторых, компетенция представляет собой совокупность проблем, с которыми успешно справляется то или иное лицо.

По мнению В.Д. Шадрикова, компетенция характеризуется готовностью осуществлять какую-либо деятельность с целью решения конкретных задач на основе усвоенных знаний, умений и навыков.

О.В. Кудряшова утверждает, что компетенция должна содержать в себе определённые личностные качества, так как она коррелируется с внутренней

готовностью к взаимодействию с другими субъектами деятельности на этапе решения различных задач.

Мы разделяем взгляд А.В. Хуторского на то, что в компетенции облигаторным является наличие знаний, умений и личностных качеств у индивида, которые способствуют профессиональному осуществлению какого-либо вида деятельности.

Таким образом, мы пришли к заключению о том, что компетенция – это совокупность знаний, умений и личностных качеств индивида, которые коррелируют друг с другом и допускают профессиональное, качественное и продуктивное осуществление какого-либо вида деятельности.

Анализируя понятие **иноязычной коммуникативной компетенции** различных авторов, мы пришли к выводу о том, что оно имеет множество дефиниций. Так, Д. Хаймс рассматривает иноязычную коммуникативную компетенцию как «внутреннее знание ситуационной уместности языка, способности, которые позволяют стать участником речевой деятельности» [12. с63].

И.Л. Бим характеризует иноязычную коммуникативную компетенцию как «способность и готовность осуществлять иноязычное общение с носителями языка» [21. с 159-160].

По мнению М.Н. Вятютнева, иноязычная коммуникативная компетенция является выбором и реализацией программ речевого поведения в зависимости от темы, задач общения и личных способностей человека ориентироваться в ситуации общения» [41. с 39].

В.В. Сафонова утверждает, что иноязычная коммуникативная компетенция – это определенный уровень владения языковыми, речевыми, социокультурными знаниями, умениями, навыками, который позволяет коммуникативно приемлемо и рационально модифицировать свое речевое поведение исходя из функциональных факторов одно – или двуязычного общения» [106. с 97].

Многие отечественные и зарубежные исследователи сходятся во мнении, что понятие иноязычной коммуникативной компетенции представляется сложным и многокомпонентным явлением. В науке в настоящее время

определяют [21; 106] различные структурные элементы вышеназванной компетенции, например: языковую (лингвистическую) компетенцию, речевую компетенцию, тематическую компетенцию, социокультурную компетенцию, компенсаторную компетенцию, учебную компетенцию.

Резюмируя вышеизложенное, мы можем утверждать, что иноязычная коммуникативная компетенция обусловлена наличием в ней языковых, речевых, компенсаторных и социокультурных знаний. Кроме знаний человек должен владеть определенными речевыми умениями и навыками с целью коммуникативно грамотного изложения своих мыслей в различных ситуациях общения [108].

Проанализировав имеющиеся взгляды на истолкование понятия «коммуникация», мы пришли к выводу о том, что **коммуникация** является смысловой концепцией социального взаимодействия, сознательным, адресным и конструктивным фактором влияния на видение собеседника, основанное, главным образом, на рациональной основе.

В лингвистике «коммуникация» определяется как «сообщение или передача средствами языка содержания высказывания» [25].

В связи с тем, что для нас значимую роль играет социокультурная компетенция студентов лингвистических факультетов, имеет смысл раскрыть автономность понятия «коммуникация». В переводе с латинского («communicatio» - сообщение, связь, путь сообщения), понятие **коммуникации** включает в себе смысловую концепцию социального взаимодействия. Непосредственно сама коммуникация людей обозначает их взаимодействие друг с другом, обуславливающее способ получения или сообщения информации, необходимой для образцового осуществления функциональных и должностных обязанностей; контроль поведения людей, их состояния и модальности к целям, задачам и другим организаторским особенностям, а также удовлетворение потребности человека в коммуникации.

Приведем взгляды нескольких ученых на то, как трактуется понятие коммуникации. Как видим, коммуникация – это:

- взаимосвязь между коммуницирующими индивидами, акт обмена информацией, построенный на взаимопонимании (по Г.М. Андреевой);
- составляющая коммуникационной деятельности, характеризующая целевые установки участников коммуникации (по А.В. Соколову);
- механизм, благодаря которому обеспечивается существование и развитие человеческих отношений (по Ч. Кули);
- процесс передачи и восприятия информации по различным каналам посредством различных коммуникативных средств (С.В. Бориснев);
- смысловая концепция социального взаимодействия (М.С. Андрианов);
- средство, благодаря которому люди выстраивают и укрепляют взаимоотношения (Бакстер, Силларс и Вангелисти).

Современный российский социум тяготеет к интеграции во всех сферах жизнедеятельности человека. На наш взгляд, данную тенденцию можно считать одним из главных актуальных требований вследствие мировых процессов глобализации. Для того, чтобы отвечать современным требованиям и трендам социума, целесообразно обладать высокой коммуникативной культурой при вступлении в контакт с представителями иноязычных культур.

Следующим базовым понятием нашего исследования является понятие **культуры**.

Следует акцентировать внимание на том, что на сегодняшний день специалисты насчитывают более 500 определений культуры, что свидетельствует о многоаспектности и сложности проблемы и разнообразии подходов в ее анализе и интерпретации, что проблема культуры стала предметом изучения во многих областях знаний. Наиболее значимые труды в области философии принадлежат Э.А. Баллеру, В.С. Библеру, В.Е. Давидовичу, Л. Н. Когану, Э.С. Маркарян, В.С. Соловьеву и др., в педагогике – Н.Б. Крыловой, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенину, А.И. Щербакову и др., в области психологии – Б.Г. Ананьеву, И.С. Кону, Б.Ф. Ломову, А.В. Петровскому и др. Каждый из них дал свое определение понятию культура.

Л. Уайт рассматривал культуру как некую целостную и самонастраивающуюся систему материальных и духовных элементов, а термин

«культурология», по его мнению, выражает отношение между человеческим организмом с одной стороны и культурой – с другой.

В социологии культура описывается как специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе [448, с. 343].

Философское понимание культуры не ограничивается описанием или перечислением явлений культуры, а предполагает проникновение с помощью мышления в их сущность. Культура здесь понимается как содержание, способ бытия человека и общества, отношение человека к самому себе.

Проанализировав современную отечественную философию, мы пришли к осознанию того, что существуют различные подходы к проблеме культуры. С середины 60 – х годов культура рассматривается как совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человеком. Нам представляется, что этот подход отличается неопределенностью, так как отсутствуют точные критерии того, что же считать ценностями культуры.

В последнее время широкое применение получает понятие, в котором культура рассматривается как «встреча» культур. В диалог вступают не сами культуры, а люди, для которых соответствующие культуры очерчивают специфические смысловые и символические границы. Во – первых, богатая культура несет в себе массу скрытых возможностей, позволяющих перебросить смысловой мост к другой культуре; во – вторых, творческая личность способна выйти за пределы ограничений, налагаемых исходной культурой. Поэтому, будучи творцом культуры, человек способен найти способ диалога между различными культурами [42].

Таким образом, для формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов понятие **культура** является первостепенным для того, чтобы помочь обучающимся окунуться в мир иноязычной культуры, открыть его для себя впервые, воспринять его и стать

впоследствии посредником в общении с ним, тем самым подготовив их к жизни в мультикультурном обществе двадцать первого века.

В связи с тем, что нами исследуются способы формирования социокультурной компетенции именно студентов лингвистических факультетов, следует дать характеристику этому понятию. На сегодняшний день лингвистика считается востребованной наукой и приобретает основополагающее значение, ведь роль языка (преимущественно иностранного) играет значимую роль практически в любой из профессий. В условиях усиливающихся международных отношений между странами, студент лингвистического факультета должен активно реагировать на стремительное развитие процессов глобализации и компьютерных технологий.

Студент лингвистического факультета – это специалист в области языкознания (языковедения), предметом изучения которого являются история образования и развития языков, их структура и характерные особенности, а также современные тенденции развития педагогики, психологии и методики обучения иностранным языкам. Согласно ФГОС ВО [76], студент-бакалавр лингвистического факультета:

- обладает навыками социокультурной и межкультурной коммуникации;
- обладает готовностью осуществлять межкультурный диалог в общей и профессиональной сферах общения;
- способен моделировать возможные ситуации общения между представителями различных культур и социумов;
- способен использовать иностранный язык как инструмент общения в диалоге культур и цивилизаций;
- владеет нормами этикета, принятыми в различных ситуациях межкультурного общения [76].

Таким образом, в современных условиях студент лингвистического факультета должен уметь: применять методы и средства познания, обучения и самоконтроля для своего интеллектуального развития, ... нравственного и физического самосовершенствования; выстраивать стратегию устного и письменного общения на изучаемом иностранном языке в соответствии с

социокультурными особенностями изучаемого языка. Все вышеперечисленные умения и навыки он реализует, опираясь на специфические знания и навыки в своей предметной области, непрерывно дополняя их необходимой информацией профессионального характера.

Виды профессиональной деятельности студента лингвистического факультета и необходимые компетенции для успешного осуществления этой деятельности определяются Федеральными государственными образовательными стандартами бакалавра лингвистики.

В нашем исследовании ключевым является понятие **социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов**, которая способствует профессионально-личностному становлению студента лингвистического факультета в плане коммуникации.

В современных педагогических исследованиях под понятием социокультурной компетенции понимается интегративная личностная характеристика, предполагающая наличие знаний о различных культурных и социальных сферах, включающая готовность и способность взаимодействовать с другими людьми, опираясь на свой опыт. [5, с. 265]

При формировании социокультурной компетенции содержание обучения предполагает:

- формирование знаний о своей стране и странах изучаемого языка (географическое положение стран, их столицы, достопримечательности, политическое устройство, традиции, культурное наследие стран изучаемого языка, менталитет, стиль и ритм жизни людей определённой культуры или страны).
- развитие умений соотносить свою собственную и иноязычную культуру, воспринимая различия как норму сосуществования культур в современном поликультурном мире; гибко использовать различные стратегии для установления контакта с представителями других культур; представлять свою страну и ее культуру;

- воспитание готовности к общению и сотрудничеству с людьми в инокультурной среде, культурной непредвзятости, толерантности, речевого и социокультурного такта и вежливости.

Известно, что исторические изменения в стране, различия традиций и обычаев, особенности культуры обычно оказываются камнем преткновения при общении людей разной национальности. Особая сложность заключается не просто в различии некоторых реалий, а в отношении к ним представителей разных культур, так как эти предметы и явления живут и развиваются в разных мирах. За языковой и культурной эквивалентностью лежит понятийная эквивалентность, эквивалентность культурных представлений. Мнение о том, что знание специфики страны изучаемого языка очень важно, заставило задуматься о лингвострановедческом подходе к обучению иностранного языка. Дело в том, что страноведческая информация, представленная обучающимся, активизирует их познавательный интерес, благоприятно влияет на развитии их коммуникативных навыков, мотивирует на дальнейшее изучение языка и позволяет решить ряд воспитательных задач.

Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров утверждают, что все уровни языка «культурноносны», то есть несут страноведческий характер, поэтому изучение культурного компонента слов является важным условием успешного овладения иностранным языком. За счет обогащения и развития кругозора обучающегося с помощью страноведческой информации, изучающий иностранный язык будет способен вовлечься в интегративные процессы, происходящие в мире. Коммуникативная функция языка состоит в обеспечении межкультурного общения, но иногда участники коммуникации не способны понять друг друга, несмотря на тот факт, что используют одни и те же языковые структуры. Это объясняется тем, что средства языка, которые выбирают коммуниканты, построены на основе разных социокультурных структур [14].

Т. В. Починок выразила предположение, что достижение взаимопонимания в межкультурном общении может быть достигнуто путем создания общего коммуникативно-прагматического пространства [36].

Одним из ключевых моментов социокультурной компетенции является готовность сравнивать страны и их историческое развитие, культурный уровень и особенности людей, населяющих конкретную территорию. Очень важно объяснить обучающимся, насколько важно уважать другие культуры, их традиции и обычаи, а также выражать толерантное отношение к представителям любой нации.

Следует преподносить себя достойным представителем своей страны и ее культуры и проявлять готовность в предвосхищении трудностей со стороны слушателей. И в то же самое время необходимо уметь защищать свою точку зрения и найти нужные аргументы, уважать соотечественников, но не зависеть от их мнения.

Таким образом, в итоге рассмотрения данного вопроса следует еще раз отметить, что формирование социокультурной компетенции на уроках иностранного языка сложно переоценить. Принимая во внимание тот факт, что социокультурная компетенция является компонентом иноязычной коммуникативной компетенции можно смело заявить, что овладение иностранным языком без приобщения к культуре и менталитету страны изучаемого языка не может осуществляться в полной мере.

Рассмотрим аспекты формирования данного вида компетенции.

В педагогической литературе понятие «формирование» трактуется как придание чему-либо определенной формы, завершенности, законченности. Английский психолог Дж. Равен, рассматривая проблему формирования личности как профессионала, акцентирует внимание на ценностно-мотивационную сторону личности, которая выражается в личностном принятии и осознании социального значения профессионально значимых целей [99; 276].

Мы разделяем точку зрения В.Г. Крысько и полагаем, что **формирование** – это становление личности под воздействием различных факторов, достижение зрелости, обуславливающей успешное и ответственное выполнение разнообразных социальных ролей [66].

Чтобы охарактеризовать процесс **формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов** и разработать способы

его эффективной реализации, нужно провести анализ существующих исследований по данной проблеме.

Очевидно, что, для успешного взаимодействия на иностранном языке с представителями других культур, необходимо обладать знанием языка, поведенческими нормами и образцами, а также, знаниями традиций и обычаев [1].

В настоящее время проблема формирования социокультурной компетенции обучающихся остается актуальной проблемой в силу расширения межгосударственных и межличностных контактов представителей различных культур. Так, в диссертационном исследовании «Формирование социокультурной компетенций у младших школьников на интегрированных уроках» Магомедова З.М. уточняет понятие «социокультурные компетенции младших школьников», выявляет их сущность и содержание, выделяя основные компоненты и критерии их сформированности. Она акцентирует значимость высокого педагогического потенциала интегрированных уроков в процессе формирования выше названных компетенций у младших школьников. Ею разработана комплексная программа формирования данных компетенций на интегрированных уроках.

В своей диссертации «Формирование социокультурной компетенции у учащихся старшей ступени обучения на материале англоязычной поэзии» Риске И.Э. утверждает, что в процессе формирования данной компетенции методически оправданным является использование аутентичных текстов, которые характеризуются естественностью лексического наполнения и грамматических форм, а также ситуативной адекватностью языковых средств. Ею разработана технология формирования исследуемой компетенции на материале англоязычной поэзии, критерии отбора поэтических текстов и приемы формирования данной компетенции.

Пахотиной С.В. обоснована модель процесса формирования социокультурной компетентности студентов факультета физической культуры, определен комплекс педагогических условий, лежащий в основе модели формирования социокультурной компетентности студентов факультета физической культуры педагогического вуза; усилен социокультурный аспект содержания обучения иностранному языку на основе комплекса аутентичных

текстов, а также проведен педагогический мониторинг знаний, умений и качеств, входящих в содержание социокультурной компетентности.

В диссертационном исследовании «Формирование социокультурной компетентности будущего учителя как педагогическая проблема» Болина М.В. проанализировала концептуальные подходы к профессионально-творческой подготовке будущего учителя в рамках интеграции культур в условиях парадигмы гуманистической педагогики и выявила педагогические условия функционирования и развития системы формирования социокультурной компетентности будущего учителя. Ею разработана система формирования рассматриваемой компетентности, ключевым пунктом которой является культурологический проект исследовательского и игрового характера с открытой координацией.

В своей диссертации «Формирование социокультурной компетенции студентов экономического вуза в процессе преподавания иностранного языка» Белова Т.А. придает особую важность понятию «социокультурная компетенция студента экономического вуза» как фундаментального и связующего компонента иноязычной коммуникативной компетенции. Ею разработан факультативный курс «Формирование социокультурной компетенции студентов экономического вуза», модель процесса формирования социокультурной компетенции студентов экономического вуза, диагностические материалы и система учебных заданий.

Петрищевой Н.С. в диссертации «Методика формирования социокультурной компетенции студентов специальности «Юриспруденция» посредством учебных Интернет-проектов: английский язык» выявлен компонентный состав социокультурной компетенции студентов специальности «Юриспруденция», состоящий из знаний правовых реалий стран родного и изучаемого языков и умений адекватно оперировать, интерпретировать, обобщать и представлять информацию о сходствах и различиях в культурно-правовых реалиях контактирующих культур при межкультурном общении. Ею разработана методическая система формирования социокультурной компетенции студентов специальности «Юриспруденция» посредством учебных Интернет-проектов.

Резюмируя вышеизложенное, мы можем утверждать, что в педагогике и смежных с ней дисциплинах прослеживается позитивный опыт формирования социокультурной компетенции. Хотя наличие данных работ и является хорошей предпосылкой для формирования исследуемой нами компетенции, их результаты не могут быть перенесены механически в нашу диссертацию. Они должны быть экстраполированы в плоскость нашего исследования и сфокусированы на его предмете. Недостаточная научно-методическая разработанность проблемы привела нас к необходимости создания целостной, эффективно функционирующей системы.

Кроме того, следует учитывать тот факт, что с изменением социально-экономических условий современного общества меняются и современные подходы к проблеме формирования социокультурной компетенции обучающихся разных профилей. В частности, введение ФГОС 3++ детерминирует необходимость создания целостной системы формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов, чему и посвящен второй параграф нашей диссертации.

1.2. Система развития социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов

Проанализировав научную литературу, следует отметить тот факт, что в теории и практике профессиональной подготовки студентов лингвистических факультетов на сегодняшний день накоплены обширные знания формирования профессиональных компетенций. Тем не менее, проблема формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов остается одной из наиболее актуальных, но не в достаточной степени разработанных. Невозможность актуального использования для ее решения существующих педагогических систем привела нас к необходимости разработки авторской системы, которая бы соответствовала современным условиям профессиональной подготовки в вузе. Во-первых, нужно рассмотреть теоретико-методологические подходы, на основе которых построена разработанная нами система формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов.

1.2.1. Методологические подходы построения системы формирования интерактивной компетенции будущих учителей

Для любого педагогического исследования представляется актуальной проблема выбора его принципиальной методологической ориентации. То есть, необходимость определения позиции исследователя по поводу того, в каком ракурсе он будет рассматривать свой объект изучения [140].

Основными методологическими подходами в педагогике являются: системный (В.А. Сластенин, В.А. Якунин, Н.В. Кузьмина); компетентностный (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, О.Е. Лебедев); системно-деятельностный (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин и др.); лично-

ориентированный (В.В. Сериков, И.С. Якиманская, Е.В. Бондаревская, А.Г. Маслоу, К. Роджерс и др.); коммуникативный (Е.И. Пассов, Р.П. Мильруд, К. Джонсон, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова и др.); культурологический (Н.Б. Крылова, М.С. Каган, Е.В. Бондаревская).

Процесс формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов представляется сложным феноменом, требующим комплексного изучения с применением различных теоретико-методологических подходов. Исходя из этого, мы считаем целесообразным комбинирование в нашем исследовании системного, деятельностного и компетентностного подходов.

Обоснуем причины выбора данных подходов. Во-первых, в связи с тем, что задачей нашего исследования является разработка системы формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов, становится необходимым использование системного подхода, с целью раскрытия структурно-компонентного состава данной системы и ее внутренних связей. Во-вторых, реализация формирования исследуемой нами компетенции студентов лингвистических факультетов возможна только в рамках соответствующей деятельности, в специализированном учебном процессе, что и обуславливает применение деятельностного подхода. В-третьих, для диагностирования качеств и наполнения формируемой нами компетенции мы применяем компетентностный подход.

Таким образом, системный подход позволяет нам определить структуру данной системы, идентифицировать единство взаимосвязи всех компонентов педагогической системы, маркировать общие свойства и характеристики отдельных компонентов; деятельностный подход позволяет нам определить наиболее оптимальные условия развития личности в процессе деятельности; компетентностный подход позволяет нам квалифицировать содержание формируемой нами компетенции.

Проведем анализ каждого из подходов применительно к нашему исследованию.

Согласно задачам нашей диссертации, а также ввиду анализа литературы и наблюдений, мы пришли к выводу о том, что целесообразной является такая

система организации подготовки студентов лингвистических факультетов, которая бы ориентировалась на формирование у них социокультурной компетенции.

С философской точки зрения, **системный подход** обозначает рассмотрение явлений действительности с точки зрения целостности, комплексной организации изучаемых объектов, а также их внутреннего функционирования и динамики. Применение системного подхода в педагогических исследованиях уточняется в работах Ю.А. Конаржевского, Н.В. Кузьминой, Л.И. Новиковой, Т.А. Ильиной и др.

В.Г. Афанасьев уточняет, что под понятием системности понимается способность процессов и явлений мира создавать системы, наличие систем, системного строения материальной действительности и форм ее познания.

Многоуровневая иерархическая структура объекта, представленного в виде системы, позволяет охарактеризовать специфику каждого из уровней и одновременно представить их в единстве. С позиций этого утверждения, формирование социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов следует рассматривать не только как процесс, совокупность последовательных действий для реализации поставленной цели, но и как систему определенных взаимосвязанных действий, формирующих иерархическую структуру.

В исследуемой нами литературе фигурирует множество дефиниций «система». По мнению одного из основоположников современной «общей теории систем» Л. Берталанфи, система есть комплекс элементов, находящихся во взаимодействии. И. Миллер уточняет, что система является множеством элементов вместе с отношениями между ними. Согласно Р. Акоффу, система – это сеть взаимосвязанных элементов любого типа концепций, объектов, людей. Суммируя вышеизложенное, система является совокупностью объектов, взаимодействие которых вызывает появление новых, интегративных качеств, не свойственных отдельно взятым образующим систему компонентам.

Таким образом, принцип целостности позволил нам создать единую систему формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов, которая обладает специфическими свойствами.

Принцип структурности позволил описать созданную нами систему как целостную структуру, состоящую из компонентов, которые взаимосвязаны и взаимодействуют друг с другом.

Принцип иерархичности позволил нам рассматривать созданную нами систему формирования исследуемой компетенции и как самостоятельную систему, и как элемент системы профессиональной подготовки студентов лингвистических факультетов, учитывая при этом взаимосвязь внешних и внутренних факторов системы.

Обеспечивая изучение системных свойств исследуемого нами феномена и определяя общие характеристики созданной нами системы, вышеназванный подход не акцентирует ее деятельностные характеристики, что требует дополнения системного подхода деятельностным.

На сегодняшний день **деятельностный подход** имеет общетеоретический статус наравне с системным и другими подходами.

Как известно, формирование компетенции может происходить только в процессе деятельности, которая является основой, средством и фактором развития личности. Деятельность, являясь формой активности человека, позволяет ему преобразовывать себя, свое отношение к миру (окружающей среде и социуму) и самому себе. Таким образом, деятельность является ведущей категорией деятельностного подхода.

Чтобы осуществить подобные преобразования, человеку необходимо осознанно изменить идеальный образ своих действий, замысел деятельности. Элемент осознанности позволяет индивиду овладевать общечеловеческими и общекультурными ценностями, анализировать свои действия с позиции критического самоанализа и самооценки, которые способствуют коррекции деятельности и улучшению взаимоотношений с окружающим миром.

По мнению Н.О. Яковлевой, деятельностный подход:

- позволяет глубже увидеть основы взаимодействия педагога и воспитанника в ракурсе методологических подходов;
- способствует экстраполяции основных положений теории деятельности в плоскость педагогики, что позволяет глубже проникнуть в специфику взаимодействия участвующих в педагогическом процессе субъектов;
- позволяет рассматривать педагогическую деятельность как интегративную характеристику взаимообусловленного сотрудничества педагога и воспитанника;
- способствует признанию деятельности как одной из важных причин, дающих импульс развитию личности обучающегося;
- рассматривает образовательный процесс как постоянное чередование разнообразных видов деятельности;
- позволяет структурировать образовательный процесс в соответствии с компонентами деятельности студента [151, с. 91-92].

Согласно данному подходу, деятельность выступает в качестве основы, средства и главного условия развития и формирования личности; ориентирует личность на организацию творческого труда как наиболее эффективное преобразование окружающего мира; позволяет определить наиболее оптимальные условия развития личности в процессе деятельности.

Реализация деятельностного подхода к решению исследуемой нами проблемы формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов, осуществлялась в соответствии со следующими положениями:

- процесс формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов представляет собой совместную деятельность преподавателя и студента лингвистического факультета;
- методами выступают проблемный, проектный и др.;
- к средствам относятся наглядные материалы, учебно-техническое оборудование.

Несмотря на то, что реализация системного и деятельностного подходов способствует выявлению структурных и деятельностных характеристик разработанной нами системы, они не позволяют четко представить содержание

формируемой нами компетенции, что говорит о необходимости применения компетентностного подхода.

Компетентностный подход на современном этапе превратился в наиболее актуальный способ построения данной образовательной парадигмы. Предполагается, что компетентностный подход ориентируется на формирование профессиональных компетенций, а также на развитие индивидуальных способностей и их актуализацию. Данный подход согласует личностную потребность индивида интегрироваться в социум с потребностью общества использовать потенциал личности. [11].

Анализ литературы показывает, что путь становления и развития компетентностного подхода условно можно разделить на три основных этапа. Важно также отметить вклад ученых в развитие компетентностного подхода на каждом из этапов (см. таблицу 1).

Таблица 1 – Этапы развития компетентностного подхода и вклад ученых в развитие подхода на каждом из этапов

Этап	Характеристика	Ученые и их вклад в развитие подхода на каждом из этапов
1. 1960-1970 гг.	В научный категориальный аппарат вводится понятие «компетенция», появляются предпосылки к разделению понятий компетенция и компетентность.	1. Р. Уайт, американский психолог, впервые вводит понятие компетенция в своей работе «Motivation reconsidered: the concept of competence», 1959 г. [37]. 2. Н. Хомский, американский лингвист, интерпретирует понятие «компетенция», 1965 г. [40].
2. 1970-1990 гг.	Отмечается осмысление и разведение понятий «компетенция» и «компетентность».	1. Дж. Равен даёт определение компетентности, а также акцентирует внимание на 37 видах компетентностей в своей работе «Компетентность в современном обществе», 1984 г. [58].
3. 90-е годы XX века	Профессиональная компетентность становится предметом	1. Н.В. Кузьмина даёт характеристику видам педагогической компетенции.

	специальных исследований в таких научных областях, как психология и педагогика.	<p>2. А.К. Макарова исследует профессиональную компетентность в контексте психологии труда.</p> <p>3. Жак Делор определяет основополагающие компетентности в своем докладе «Образование: сокровище сокровище», 1996г. [40].</p>
--	---	---

Анализируя работы отечественных исследователей в области компетентностного подхода в образовании (И. А. Зимняя, А. В. Хуторской, Б. Д. Эльконин, и др.), можно отметить, что в педагогике существуют различные подходы к определению понятия «компетентностный подход», но большинство специалистов полагают, что данный подход основывается на следующих основных положениях. Во-первых, ключевым понятием в подготовке специалиста является социальный опыт. Именно на нем основаны как способность обучающихся самостоятельно решать различные задачи, так и само содержание обучения.

Во-вторых, для формирования у обучающихся умения самостоятельно принимать решения, учебный процесс должен быть построен, исходя из этой цели.

В-третьих, при оценке прогресса обучающихся учитывается уровень образованности, достигнутый ими на определённом этапе обучения.

На наш взгляд, наиболее точно охарактеризовала компетентностный подход И. А. Зимняя [29, 30]. Она считает, что отличительной чертой данного подхода является усиление прагматического и гуманистического начал образовательного процесса. Действительно, можно сказать, что компетентностный подход имеет практико-ориентированный характер, исходя из ранее упомянутого определения компетентности. Что же касается гуманизации образования при этом подходе, она проявляется в субъектно-субъектных отношениях между преподавателем и обучающимися, что и способствует большей самостоятельности и свободе.

Можно сказать, что внедрение компетентностного подхода в систему высшего образования имеет следующие основные цели:

- улучшение взаимодействия с рынком труда;
- обновление содержания, методологии и соответствующей среды обучения;
- повышение конкурентоспособности специалистов [80].

Одним из главных предметов обсуждения в связи с принятием Болонской декларации и переходу к компетентностному подходу является разработка эффективных и вместе с тем гибких критериев для оценки и описания результатов образования. Во многих европейских вузах вводится кредитно-модульная система, которая позволяет составлять образовательные программы с учётом индивидуальных параметров обучаемых [67]. Согласно компетентностному подходу, необходимо строить учебный процесс таким образом, чтобы суть учебного процесса соотносилась с результатами образования: иными словами, в учебную программу или курс изначально должны быть заложены четкие параметры описания (или дескрипторы) того, что студент будет знать, уметь и чем владеть в конце обучения [85].

Таким образом, компетентностный подход в образовании выявил необходимость к всестороннему развитию студентов и формированию у них целой интегрированной системы знаний, умений и навыков (практических наряду с теоретическими) [3].

Рассмотрев основные методологические подходы и теоретические аспекты иноязычной коммуникации в профессиональной сфере, мы можем приступить к созданию системы формирования СК студентов лингвистических факультетов.

Под системой понимается искусственно созданное для изучения явление (предмет, процесс, ситуация), схожий с другим явлением, изучение которого вызывает трудности или же вовсе невозможно. [78; 54].

Анализ существующих систем обучения иностранному языку студентов лингвистических факультетов вузов показал, что, к сожалению, ни одна из них не является универсальной. В большинстве случаев они носят узкопрофильный характер. Таким образом, возникает необходимость разработки такой системы формирования СК, которая обеспечит успешность и результативность языковой подготовки студентов лингвистических факультетов.

Комплексное описание процессов формирования СК и ее составляющих у студентов лингвистических факультетов реализуется современными исследователями через педагогические системы, которые по содержанию отличаются друг друга. Так, ученые предлагают следующие структурные компоненты или блоки своих систем формирования компетенций:

- целевой, содержательный, процессуальный, диагностический, результативный (К.С. Григорьева);
- целевой, методически - содержательный, результативный (Е.К. Иванов);
- целевой, теоретический, технологический, оценочно-результативный (Е.М. Шульгина);
- целевой, содержательный, технологический, результативный (Е.Г. Жарикова);
- теоретико-методологический, целевой, содержательный, процессуально - технологический, результативно-оценочный (А.О. Багатева).

В процессе построения системы нами были сформулированы следующие **задачи** формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов:

1. Понимать систему ценностей инокультурной общности, другими словами, адекватно отражать особенности той или иной национально-культурной общности.
2. Развивать способности ориентироваться в ситуации общения и использовать различные коммуникативные стратегии в зависимости от ситуации общения.
3. Развивать готовность вступать в коммуникацию с представителями другой культуры, что предполагает формирование адекватного иноязычного коммуникативного поведения, максимально приближенного к модели коммуникативного поведения носителя языка.

В таблице 2 представлено выявленное нами наполнение социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов.

Таблица 2 – Наполнение социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов

Компоненты	Наполнение
	коммуникативный аспект
Когнитивно-лингвострановедческий (знания)	<ul style="list-style-type: none"> - знания социальных реалий страны изучаемого языка; - знание традиций и обычаев народа изучаемого языка; - сведения об особенностях повседневной жизни и об основных ценностях и др.
Операционально-поведенческий (умения)	<ul style="list-style-type: none"> - умение вести беседу с представителями иноязычных культур; - владение национально-специфическими моделями поведения; - умение оперативно ориентироваться в изменяющейся обстановке; - умение компенсировать в процессе данного общения уязвимые места; - умение вербально выразить различные эмоционально окрашенные состояния согласно изменяющимся ситуациям межкультурного общения и др.
Личностный (профессионально значимые личностные качества)	<ul style="list-style-type: none"> - коммуникабельность; - гибкость; - открытость; - эмпатия и др.

Таким образом, наполнение исследуемой нами компетенции было произведено на основе компетентностного подхода. Для её формирования нами была разработана специальная педагогическая система, содержание которой мы подробнее раскроем в следующем пункте нашего диссертационного исследования.

1.2.2. Содержание системы формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов

Недостаточная освещённость выявленной проблемы послужила причиной разработки целостной системы формирования социокультурной компетенции

студентов лингвистических факультетов сквозь призму системного, деятельностного и компетентностного подходов, состоящей из трёх структурных компонентов. Далее мы раскроем содержание каждого из них подробно.

Реалии сегодняшнего дня, дефицит высококвалифицированных и компетентных специалистов в современном обществе диктуют цели обучения в вузе. Во время обучения будущих студентов лингвистических факультетов у них должна быть сформирована социокультурная компетенция, которая является одной из приоритетных для их профессионального становления. В процессе профессиональной подготовки студентов лингвистических факультетов следует стремиться к достижению такого уровня сформированности социокультурной компетенции, при котором студент лингвистического факультета сможет коммуницировать с представителями иноязычных культур, учитывая при этом национально-специфические модели поведения, а результатом общения будет являться достижение цели совместного взаимодействия.

Ядром системы служит содержательная совокупность, включающая следующие компоненты: мотивационно-когнитивный, операционально-поведенческий и результативно-рефлексивный.

В рамках **мотивационно-когнитивного компонента** мы воздействуем на мотивационную сферу студентов лингвистических факультетов, стимулируем их познавательную активность и интерес к стране изучаемого языка, в следствие чего у студентов формируется стремление к овладению социокультурной компетенцией. Мотивация студентов лингвистических факультетов реализуется посредством стимулирующих методов, средств и форм (например, обращение к личностным интересам студентов, убеждение и т.д.). Мотивация является динамическим процессом внутреннего, психологического и физиологического управления поведением, содержащим его инициацию, направление, организацию и поддержку. Нами выдвинуты на первый план следующие этапы формирования мотива: осознание побуждения, осмысление личностной значимости потребности, закрепление мотива.

Операционально-поведенческий компонент направлен на непосредственное формирование у студентов лингвистических факультетов

составляющих социокультурной компетенции – знаний, умений и профессионально значимых личностных качеств – через совокупность определённых методов, форм и средств.

Операционально-поведенческий компонент характеризуется наличием у студентов лингвистических факультетов умений и навыков успешного осуществления необходимых действий на базе имеющихся знаний; ориентирован на ценностную значимость не только коммуникативной, но и социокультурной составляющей профессиональной деятельности. Данный компонент включает в себя следующие умения:

- общаться в повседневных ситуациях;
- вести беседу с представителями иноязычных культур;
- оперативно ориентироваться в изменяющейся обстановке;
- компенсировать в процессе данного общения уязвимые места;
- вербально выражать различные эмоционально окрашенные состояния согласно изменяющимся ситуациям межкультурного общения и др.

Таким образом, рассмотренный нами компонент создает условия формирования у студентов лингвистических факультетов поведенческих образцов, умений адекватно вести себя в профессиональном общении, а также формирования необходимых для него личностных качеств.

Результативно – рефлексивный компонент ориентирован на оценивание степени сформированности социокультурной компетенции у студентов лингвистических факультетов, а также соответствия полученных результатов запланированным.

Основой данного компонента является диагностика, полностью охватывающая процесс формирования исследуемой нами компетенции и определяющая переход от одного компонента системы к другому. Стартовая диагностика обеспечивает анализ степени сформированности мотива и личностных качеств, являющихся значимыми в процессе формирования социокультурной компетенции, а также определяет переход к мотивационно-когнитивному или операционально-поведенческому компонентам. Промежуточная диагностика соединяет мотивационно-когнитивный и

операционально-поведенческий компоненты. Итоговая диагностика подразумевает выявление степени сформированности целого комплекса составляющих социокультурную компетенцию компонентов. Нами подчёркнуты три этапа мониторинга: организационный этап, этап сбора данных и этап интерпретации полученных данных.

В связи с тем, что формирование социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов можно рассмотреть с точки зрения поэтапного процесса усложнения действий, существенной задачей становится выявление уровней сформированности исследуемой компетенции, а также критериев, позволяющих охарактеризовать изучаемое явление на каждом выделенном уровне.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы позволили нам выделить следующие критерии сформированности социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов: когнитивно-лингвострановедческий, операционально-поведенческий и личностный.

Мы полагаем, что необходимо также обозначить уровни сформированности социокультурной компетенции: низкий уровень, средний уровень и высокий уровень.

В рамках результативно-рефлексивного компонента разработанной нами системы профессиональная подготовка студентов лингвистических факультетов основана на стремлении повысить у них интерес к своей профессиональной деятельности, удовлетворить потребность в самосовершенствовании и саморазвитии.

Таким образом, данный компонент тесно связан с другими компонентами системы. Согласно диагностическим данным, полученным в процессе апробации системы, преподаватель определяет переход или возврат к следующему компоненту системы.

Система формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов представлена на рисунке 2.



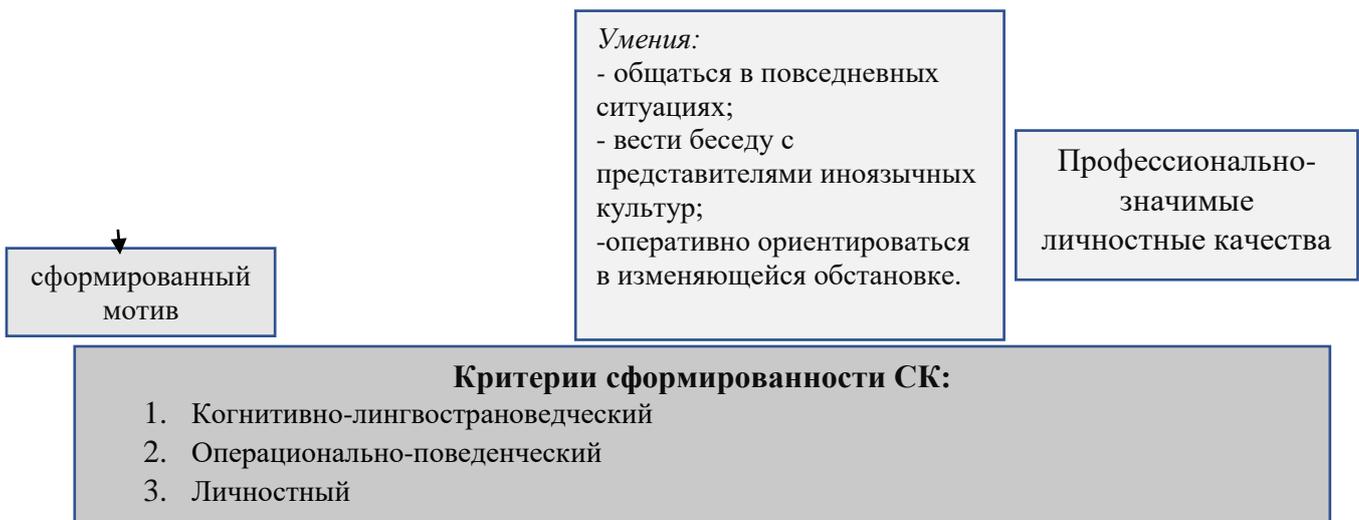


Рисунок 2 – Система формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов

Таким образом, в данном параграфе нашего диссертационного исследования система формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов, разработанная на основе взаимодополняющей реализации трёх методологических подходов, построенная с учётом современной ситуации на рынке труда, требований работодателей, включает в свою структуру мотивационно-когнитивный, операционально-поведенческий и результативно-рефлексивный компоненты. Разработанная нами система формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов характеризуется открытостью (способностью к взаимодействию с окружающей средой), целостностью (интеграцией целей, содержания, форм и методов компонентов системы), интегративностью (комплексным характером ее содержания, результата, методического наполнения).

Вместе с тем следует отметить, что разработанная нами система формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов будет успешно реализована при реализации педагогических условий, анализу которых будет посвящен следующий параграф.

1.3. Педагогические условия формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов

Успешное функционирование разработанной нами системы формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов не представляется возможным без реализации соответствующих педагогических условий. При их выборе необходимо руководствоваться спецификой профессиональной подготовки студентов лингвистических факультетов.

По мнению Н.Ю. Посталюк, педагогические условия можно охарактеризовать как основу эффективного функционирования и совершенствования любого педагогического процесса. [182]

Намеренно создаваемые педагогические условия повышают эффективность координирования и успешного развития педагогического процесса. Они унифицируют все компоненты педагогического процесса. Благодаря педагогическим условиям, в определённой мере, создаётся «аура» учебно-воспитательного процесса, делающая его более логичным, стройным и совершенным. [31]

В настоящее время ученые выделяют различное количество условий. Например, Ю.К. Бабанский [90] выделяет такие группы условий как внешние, к числу которых можно отнести социальные, общественные и культурные, и

внутренние, к числу которых можно отнести такие условия, которые связаны с внутренним состоянием субъекта образования.

Вслед за Н.О. Яковлевой [149], под **педагогическими условиями** мы понимаем систему элементов воздействия на учебно-воспитательный процесс, которая способствует либо достижению необходимого уровня сформированности какого-либо качества личности, либо достижению обучающимися необходимого уровня знаний, умений и навыков. Мы сходимся во мнениях с идеями, представленными Е.В. Яковлевым и Н.О. Яковлевой, утверждающими, что комплекс педагогических условий должен иметь гибкий и динамичный характер. Кроме того, он должен быть вариативным согласно меняющимся социальным требованиям к системе высшего образования, а также обладать свойствами необходимости и достаточности [146, с. 186]. В этой связи следует выделить необходимые и достаточные условия эффективного формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов. Вслед за Е.В. Яковлевым мы полагаем, что необходимость условий доказывается путем анализа психолого-педагогической литературы по теме исследования с учетом опыта работы исследователя и результатов констатирующего этапа эксперимента. Достаточность же педагогических условий может быть доказана только результатами вариативной и пролонгированной опытно-экспериментальной работы [144].

В Философской энциклопедии [127] достаточные условия представлены как некоторое множество объектов, где каждый элемент этого множества является необходимым условием, а полная совокупность необходимых условий образует достаточные условия. Под необходимыми и достаточными условиями мы понимаем полный набор условий, из которых нельзя исключить ни одного компонента, не нарушив обусловленности данного явления. Поэтому мы будем говорить о совокупности условий, подчеркнув, что случайные, разрозненные условия не могут решить поставленную задачу эффективно.

Педагогические условия формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов детерминированы (определены)

социальным заказом общества, требованиями к подготовке специалистов, изложенными в ФГОС ВО.

Проанализировав теорию и практику подготовки специалистов в вузе, результаты констатирующего эксперимента, подтвердившие необходимость формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов, мы определили следующие педагогические условия:

- использование аутентичного учебного материала в процессе обучения иностранному языку;
- включение проектной деятельности социокультурной направленности, обеспечивающей активное взаимодействие между преподавателем и обучающимися;
- ситуативная направленность процесса формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов.

Раскроем, каким образом выделенные нами условия могут способствовать эффективному построению учебной деятельности при формировании данной компетенции.

Первым условием формирования исследуемой нами компетенции выступает наличие аутентичного учебного материала. Это условие влияет на успешность разработанной нами системы путем имитации погружения будущих студентов-лингвистов в естественную иноязычную речевую среду, с целью подготовки к выполнению задач в профессиональной сфере на иностранном языке. Обращение к аутентичным материалам в процессе обучения иностранному языку способствует повышению интереса обучающихся к изучаемому материалу. Кроме того, их использование характеризуется высокой степенью их функциональности, под которой понимается ориентация их на реальное использование, у обучающихся создаётся ощущение приобщения к языковой среде, что способствует более успешному протеканию процесса овладения иностранным языком. Аутентичные материалы представляют собой оптимальное средство обучения, отображая особенности изучаемого языка на данном этапе развития и иллюстрируя процесс его функционирования.

Преимущества аутентичных материалов как средства обучения очевидны, они получили широкое освещение в методической литературе как отечественных, так и зарубежных авторов (Мильруд Р.П. [26], Носонович Е.В. [26]; Жоглина Г.Г. [4], Scarcella R.C. [16], и др.):

- Язык, представленный в аутентичных материалах, выступает как средство реального общения, отражает реальную языковую действительность, особенности функционирования языка как средства коммуникации и естественного окружения.

- С применением аутентичных материалов уменьшается опасность искажения иноязычной действительности: являясь свидетельствами современной цивилизации в стране изучаемого языка, они отражают идеи и суждения, распространенные в данный момент в обществе.

- Благодаря отсутствию дидактической направленности, информация, предъявляемая с помощью аутентичных материалов в условиях неязыковой среды, обладает высоким уровнем авторитетности; естественность вызывает большую познавательную активность, в то время как учебные материалы выполняют чисто учебную функцию и отражают фиктивные ситуации, не существующие вне занятия, снижая тем самым мотивацию, достоверность представленных сведений, их использование может впоследствии затруднить переход к пониманию материалов, взятых из «реальной жизни».

Таким образом, аутентичные тексты представляют собой тексты, созданные в учебных целях и наиболее приближенные к естественным образцам языковой коммуникации. Тексты, отражающие сведения об истории страны изучаемого языка, ее традициях и обычаях, столице и праздниках не только способствуют расширению кругозора обучающихся, но и являются одним из средств обучения иностранному языку. Так, на сегодняшний день в учебниках представлено большое количество текстов, отражающих различные жизненные обстоятельства аутентичного характера. Работа с данными текстами знакомит студентов с фразеологией, лексическим материалом, речевыми клише, которые связаны с различными сферами жизни носителей языка, принадлежат к разным речевым стилям [3, 47-58].

Адаптированный аутентичный учебный материал помогает студентам лучше понять содержание дисциплины, представленное на иностранном языке. Достигается это путем визуализации данных, добавлением в текст определений, глоссария, а также путем перефразирования, опущения ненужной информации, делением длинных предложений на более короткие.

Использование аутентичных мультимедийных источников (видеоклипы, подкасты, флеш-анимация) и средств (интерактивная доска, проектор) повышает мотивацию и способствует быстрому вовлечению в процесс обучения. Мультимедиа может служить основой для создания различных заданий с высокой степенью когнитивной нагрузки, направленных на развитие осмысленного применения иностранного языка и развитие творческого мышления. Применение мультимедиа позволяют моделировать ситуации общения в ходе дискуссий, ролевых игр и т.д., которые в будущем студенты смогут применять в профессиональной деятельности.

Способы визуализации данных, а именно, наполнение контента графиками, диаграммами, таблицами, заметно облегчает студентам восприятие новой информации на иностранном языке. Использование визуальных и графических образов уместно на любом этапе урока. В данном случае учитываются также индивидуальные особенности студентов и их умственные способности.

Второе условие формирования исследуемой нами компетенции – проектная деятельность (далее ПТ) социокультурной направленности.

Сегодня можно отчетливо проследить тенденцию к технологизации педагогической науки. Согласно Е. Е. Щербаковой, педагогическая технология рассматривается как спроектированный педагогический процесс, который воплощается на практике благодаря выверенным действиям педагога [82].

М. Г. Алимова под педагогической технологией понимает системный метод реализации процесса обучения, сочетающий человеческие и технические ресурсы и направленный на оптимизацию образовательного процесса [3]. В нашем исследовании педагогическая технология рассматривается как организационно-методический комплекс, связывающий в единую технологическую цепочку задачи, содержание, средства обучения, деятельность преподавателя и студентов

[2]. Педагогическая технология – это более крупная, чем отдельные методы, методическая целостность, которая ориентирована на достижение высокого результата обучения, отвечающего определенным задачам [19]. Отличительными признаками технологии являются диагностическое целеполагание и результативность, экономичность, оптимальность, алгоритмичность, управляемость, проектируемость, корректируемость [18].

Отличительной чертой проектной технологии от других педагогических технологий является то, что она базируется на активизации и интенсификации деятельности студентов, при этом деятельность преподавателя носит в основном организаторский, контролирующий и координирующий характер [21]. Реализуя проектную технологию, преподаватель не обучает студентов, а управляет средствами обучения, стимулирует и координирует их действия [65]. Характерной особенностью проектной технологии является и то, что проектная деятельность предполагает создание конечного продукта, который можно использовать в каких-либо целях [16].

Согласно А. В. Прожиловой, проектные технологии развились из метода проектов, и обозначились в литературе по педагогике под термином «метод проектов» [57]. Метод проектов – это, на сегодняшний день, далеко не новое явление в мировой педагогике. У истоков метода проектов стоял американский философ и педагог Дж. Дьюи [23], а также его ученики и последователи. Джон Дьюи являлся сторонником образовательной теории прагматизма и полагал, что при решении какой-либо задачи обучающиеся проходят через несколько стадий, а именно:

- предположение;
- интеллектуализация;
- выбор ведущей идеи и рассуждение;
- практическое подтверждение [23].

Для эффективной работы над проектом необходимо соблюдать этапность работы: подготовительный этап, этап организации и планирования, этап работы над проектом, этап презентации.

Все вышеперечисленные стадии соотносятся с этапами работы над проектом, которые можно условно разделить на четыре основных этапа:

1. Подготовительный \longrightarrow Предположение;
2. Планирование \longrightarrow Интеллектуализация;
3. Основной \longrightarrow Выбор ведущей идеи и рассуждение;
4. Заключительный \longrightarrow Практическое подтверждение [47].

Каждый этап должен быть тщательно продуман во избежание потери студентами мотивации и для реализации поставленных учебных целей. Эти этапы универсальны и подходят для любого типа проектов [43].

Таким образом, в общем виде эти действия представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Этапы работы над проектом

Этап и его содержание	Деятельность преподавателя	Деятельность обучающихся	Результат проектной деятельности
Подготовительный	Обозначает круг возможных проблем, альтернативные цели и задачи, ориентирует обучающихся на конечный продукт	Обсуждают в группе (и с преподавателем) проблему, цель, задачи, критерии оценки.	Выбор проблемы, постановка цели, определение конечного продукта и критериев оценки, выбор направления, постановка задач
Организация и планирование	Консультирует, оказывает помощь	Составляют общий план и поэтапную программу с указанием промежуточных результатов.	План и программа, промежуточные результаты, виды проектной и вспомогательной деятельности
Основной:	Оказывает помощь,	Осуществляют	Рабочие записи,

выполнение проекта	участвует в обсуждении и оценке промежуточных результатов.	в и	подбор информации, составляют наброски рабочих вариантов. Обсуждают результаты сбора данных, определяют содержание проекта	тексты, наброски и т.д. Рабочий вариант проекта
Заключительный: презентация и подкрепление	Выполняет отведенную ему роль по сценарию презентации. Предлагает альтернативные виды работ и формы поддержки	ему	Осуществляют презентацию по составленному и согласованному сценарию. Обсуждают и выбирают формы и виды работ по поддержке проекта	Конечный продукт проекта, возможная видеозапись или протокол презентации. Отчет о проекте, включающий перспективы его использования.

Презентация проектов должна быть организована специальным образом. Здесь открываются самые широкие возможности для творческого поиска преподавателем организационных форм презентации. Вот только некоторые из них:

- выставка;
- аукцион;
- спектакль;
- концерт;
- видеожурнал;
- демонстрация видеофильма.

Исходя из того факта, что последней стадией является представление конечного продукта познавательной деятельности, можно сделать вывод, что проектная технология оценивает учебно-познавательную деятельность студентов, исходя из результата, которым и является проект [26].

Популярность проектной технологии во всём мире обусловлена тем, что она сочетает в себе теоретические знания и их практическое применение для решения конкретных проблем [41]. Прагматический аспект данной технологии подчеркивал и последователь Дьюи, В. Х. Килпатрик [91]. Исследователь считал, что основная идея проектной технологии заключается в утверждении: «Всё из жизни – всё для жизни» [91, с. 123]. Несомненно, данное утверждение актуально и на сегодняшний день, когда речь идет о подготовке гибких, легко адаптирующихся к изменениям специалистов [93].

Проектная технология особенно актуальна сегодня, так как в отличие от традиционных технологий, основанных на воспроизведении и усвоении готовых знаний, она, обладая рядом преимуществ (см. таблицу 4), формирует самостоятельность и мотивирует учащихся на самообразование в рамках концепции «образование через всю жизнь» [7]. Другими словами, проектная технология хороша тем, что с ее помощью можно всесторонне развивать личность студентов, ориентировать их на самостоятельное обучение и помогать максимально эффективно социализироваться в современном обществе [90].

Таблица 4 – Достоинства и недостатки проектной технологии

Достоинства ПТ	Недостатки ПТ
ПТ направлена на формирование критического мышления обучающихся.	ПТ является достаточно сложной (она использует приёмы различных проблемных методов, например: дискуссии, ролевые игры, рефлексии, элементы обучения в сотрудничестве и «мозговая атака»)
Большое внимание уделяется личности студента, учитываются его индивидуальные особенности [28].	ПТ требует немало времени на подготовку проекта
Обучающиеся сталкиваются с нестандартными ситуациями и ищут пути решения возникающих проблем.	Предполагает высокий уровень сформированности профессиональной компетентности педагога
Роль преподавателя не столь велика, как в других методах обучения иностранному языку.	Деятельность преподавателя носит в основном организаторский, контролирующий и координирующий

	характер, что при недостаточной сформированности профессиональной педагогической компетенции может привести к попустительству в работе
Приоритетным становится самостоятельное изучение иностранного языка.	
Иностранный язык используется студентами не только как средство межкультурного взаимодействия, но и как средство поиска новой информации, расширения своего кругозора и получения новых знаний в различных сферах [26].	
ПТ задаёт обучающимся хорошую мотивацию, так как тема проекта, как правило, имеет связь с реальной жизнью.	

Этот тезис подтверждается исследователями в области педагогических технологий. Е. С. Полат приходит к выводу, что проектная технология необходима в современной системе образования и служит, чтобы:

- научить обучающихся самостоятельному критическому мышлению, умению работать с информацией;
- научить размышлять, опираясь на знание фактов, закономерностей науки, делать обоснованные выводы;
- научить принимать самостоятельные аргументированные решения;
- научить работать в команде, выполняя различные социальные роли [53].

М. В. Буланова-Топоркова считает, что цель проектного обучения заключается в создании таких условий обучения, при которых студенты:

- самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из разных источников;
- учатся пользоваться приобретёнными знаниями для решения познавательных и практических задач;
- приобретают коммуникативные умения, работая в различных группах;

- развивают у себя исследовательские умения (умения выявления проблем, сбора информации, наблюдения, проведения экспериментов, анализа, обобщения, построения гипотез);

- развивают системное мышление [9].

Данные цели проектного обучения совпадают с основными аспектами развивающей, воспитательной и образовательной целей и подтверждают, что проектная технология может успешно использоваться в учебных заведениях [88].

Для того чтобы работа над проектом была успешной, необходимо ориентироваться на то, что проект, выполняемый студентами, должен иметь образовательную, познавательную и воспитательную ценность. Данную точку зрения разделяет Е. С. Полат [55], полагая, что хороший проект должен отвечать следующим требованиям:

1. предполагать проведение студентами самостоятельных исследований;
2. иметь практическую ценность;
3. быть гибким в направлении работы и скорости ее выполнения;
4. включать возможность решения актуальных проблем;
5. давать студенту возможность учиться в соответствии с его способностями;
6. содействовать налаживанию взаимодействия между обучающимися;
7. способствовать проявлению способностей студента при решении задач более широкого спектра [55].

Также необходимо учитывать принципы работы над проектом, которые не зависят от типа проекта, его продолжительности и других факторов. К таким принципам можно отнести:

1. Вариативность деятельности (речь идет о различных видах и формах работы, необходимости включать разные типы упражнений).
2. Интерес к деятельности (для повышения интереса к проекту тема должна быть актуальна и вызывать интерес студентов).
3. В центре проекта находится проблема, требующая решения.
4. Личностный фактор (в процессе работы над проектом есть возможность рассказать о себе, лучше узнать себя и свои способности) [12].

Очевидно, что соблюдение таких общих принципов повысит результативность использования проектной технологии, а также замотивирует студентов на продуктивную работу (как самостоятельную, так и в группах).

Однако, это лишь общие принципы, рекомендованные к применению вне зависимости от типа проекта. Для оптимального эффекта от работы над проектом педагог, в зависимости от уровня познавательной активности, интеллектуального и духовного развития студентов, может выбрать один из типов проектов.

Студентам необходимо знать ступени организации проектной деятельности, иметь четкие критерии оценки конечного продукта [70]. Практически это может решаться путем создания памяток для студентов, которые призваны снять трудности на каждом из этапов работы над проектом. Подробная инструкция для студентов представлена в таблице 5.

Таблица 5 – Инструкция по работе над проектом

Выбор темы	Ответьте на следующие вопросы:	Определите к какой группе относится Ваша тема:
	<ul style="list-style-type: none"> - Какая область знаний вам наиболее интересна? - Какая дисциплина вам наиболее интересна? - Какую дополнительную литературу вы читаете? - Какую познавательную литературу вы прочитали за последний год? - Какие у вас хобби? - Какие из научных проблем вам кажутся наиболее актуальными? - В каком мероприятии вам бы хотелось поучаствовать? - Кого вы бы хотели привлечь к своей работе? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Практические темы. 2. Теоретические темы. 3. Информационные темы. 4. Творческие темы. 5. Игровые темы.
Определение цели	Ответьте на вопрос: Зачем проводится работа над проектом?	
Возможные	- решить реальную проблему;	

ответы	- найти нужную информацию; - доказать/опровергнуть гипотезу; - использовать имеющийся социальный опыт и попробовать себя в новых ролях.	
Формулировка гипотезы	Гипотеза может начинаться со слов:	Как проверить гипотезу?
	допустим возможно что если предположим	Нужно проверить следствия, которые логически из нее вытекают. В результате проверки гипотезу подтверждают или опровергают.
Составление плана работы	Ответьте на вопрос: Как мы можем узнать что-то новое о выбранной теме?	Список методов: - изучить источники информации (книги, монографии, статьи); - провести анкетирование; - провести эксперимент; - провести наблюдение; - воспользоваться интернет-ресурсом.
Выбор форм презентации		
<ul style="list-style-type: none"> • выставка; • аукцион; • спектакль; • концерт; • видеожурнал; • демонстрация видеофильма; • дегустация; • рекламная акция; • демонстрация моделей и т.д. 		

Кроме качественной организации проектной деятельности развитие социокультурной компетенции требует комплекса проектных заданий социокультурной направленности. В соответствии с выделенными в нашем исследовании компонентами социокультурной компетенции мы выделяем проекты лингвострановедческие, культурологические и страноведческие (см. таблицу б).

Таблица 6 – Соответствие направленности социокультурных проектов их содержанию

Направленность проектов	Соответствующий компонент СКК	Содержание проектов
Лингвострановедческая	Предполагает наличие	Проекты, направленные

направленность	знаний лексики с социокультурным компонентом и умение их оправданно и эффективно применять в ситуациях межкультурного общения.	на изучение и использование непереводимой лексики, различные пословицы, поговорки и идиомы.
Культурологическая направленность	Предполагает наличие знаний культурологического, исторического характера, а также умение ими пользоваться.	Проекты, направленные на изучение культуры и истории страны изучаемого языка.
Страноведческая направленность	Предполагает наличие сведений о географическом положении, природных и климатических условиях; о быте и досуге; о социальном, экономическом и политическом положении стран изучаемого языка.	Проекты, направленные на изучение, географического положения, природных и климатических условий; быта и досуга; социального, экономического и политического положения страны.

В рамках реализации данного педагогического условия, мы выделяем следующие элементы проектной технологии, которые иерархически связаны между собой и образуют неразрывное единство. Первым системообразующим элементом проектной технологии является планирование проектной деятельности, который включает следующие подэтапы: выбор темы; выбор вида работы над проектом (индивидуальный или групповой); рекомендации для распределения в группы; выбор доминирующей деятельности учащихся; выбор продолжительности проекта. *Выбор тем* необходимо осуществлять с позиций личностно-ориентированного подхода [11]. Для выявления склонностей и интересов студентов можно использовать анкетирование.

- Какая область знаний вам наиболее интересна?

- Какой дисциплина вам наиболее интересна?
- Какую дополнительную литературу вы читаете?
- Какую познавательную литературу вы прочитали за последний год?
- Какие у вас хобби?
- Какие научные проблемы вам кажутся наиболее актуальными?
- В каком мероприятии вам бы хотелось поучаствовать?
- Кого вы бы хотели привлечь к своей работе?

При выборе вида работы над проектом (индивидуальный или групповой) следует руководствоваться поставленными целями, а также особенностями студентов. Если преподаватель проводит групповой проект, то он может воспользоваться следующей схемой распределения обучающихся на группы:

1 шаг. Определение примерного количества участников одной группы.

2 шаг. Условное распределение учащихся по группам с учетом результатов анкетирования.

3 шаг. Корректировка состава групп с учетом пожеланий обучающихся.

Далее преподаватель может переходить к *выбору ведущей проектной деятельности*. Исходя из выбора ведущей проектной деятельности преподаватель получает возможность наметить возможные формы продуктов проектной деятельности (см. таблицу 7).

Таблица 7 – Возможные продукты проектной деятельности

Тип проекта	Возможный продукт
Практико-ориентированный проект	Макеты, модели, инструкции, рекомендации.
Исследовательский проект	Результат исследования, оформленный в установленном порядке.
Информационный проект	Схемы, таблицы данных.
Творческий проект	Песни, стихотворения, произведения прикладного или декоративного искусства.
Ролево-игровой	Мероприятия, праздники, экскурсии, викторины.

Далее преподаватель определяет *продолжительность работы над проектом* (см. таблицу 8).

Таблица 8 – Типы проектов по продолжительности и их особенности

Тип проекта	Продолжительность	Особенности
Мини-проект	1 - 4 академических часа	Продуктивен для курса иностранного языка
Краткосрочный проект	Несколько дней	Основная работа по изготовлению продукта и подготовке презентации выполняется дома
Проект средней продолжительности	Неделя - несколько месяцев	Возможно сочетание таких форм работы как мастерские, лекции, экскурсии и т.д.
Долгосрочный проект	До 1 года	Внеаудиторная работа

Заключительным элементом проектной технологии является оценка проекта. Мы разработали систему критериев оценивания проектной деятельности, которые представили в таблице 9.

Таблица 9 – Критерии оценки проектной деятельности

Критерии оценки	Высокая оценка: 3 балла	Средняя оценка: 2 балла	Низкая оценка: 1 балл
Постановка цели и обоснование проблемы проекта	3	2	1
Планирование путей достижения цели	3	2	1
Глубина раскрытия темы проекта	3	2	1
Разнообразие источников информации, обоснованность их использования	3	2	1
Соответствие требованиям оформления	3	2	1
Качество презентации	3	2	1
Качество конечного продукта	3	2	1
Творческий подход в работе над проектом	3	2	1
Итого:	24 балла	16 баллов	8 баллов

В рамках нашего научного исследования, суммируя вышеизложенное, для наглядности мы представили методические рекомендации по организации проектной деятельности в таблице 10.

Таблица 10 – Методические рекомендации

Рекомендация	Содержание рекомендации
<p>1. Соблюдение ключевых требований к учебному проекту</p>	<p>Проект должен отвечать следующим требованиям:</p> <ul style="list-style-type: none"> - предполагать проведение обучающимися самостоятельных исследований; - иметь практическую ценность; - быть гибким в направлении работы и скорости ее выполнения; - включать возможность решения актуальных проблем; - давать студенту возможность учиться в соответствии с его способностями; - содействовать налаживанию взаимодействия между обучающимися; - способствовать проявлению способностей студента при решении задач более широкого спектра.
<p>2. Планирование проектной деятельности</p>	<p>1. Выбор тем для проектной работы (анкета для диагностики интересов обучающихся).</p> <p>2. При выборе вида работы над проектом (индивидуальный или групповой) следует руководствоваться поставленными целями, а также особенностями обучающихся. Для этого преподаватель может воспользоваться перечнем преимуществ индивидуальных и групповых проектов.</p> <p><i>Преимущества персональных проектов:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - обучающемуся необходимо самому составлять план работы над проектом; - быстрее и эффективнее происходит формирование чувства ответственности; - выполняя задачи каждого этапа, студент приобретает опыт; - прогресс в области формирования знаний, умений и навыков становится проще отследить.

	<p><i>Преимущества групповых проектов:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - обучающиеся учатся работать в коллективе, проявлять толерантность; - проект может быть более сложным и объемным; - существует возможность для реализации потенциала каждого студента (речь идет о распределении ролей в группе); - конкуренция и дух соперничества могут привести к лучшим результатам. <p>Если преподаватель проводит групповой проект, то он может воспользоваться следующей схемой распределения студентов на группы:</p> <p><i>1 шаг.</i> Определение примерного количества участников одной группы.</p> <p><i>2 шаг.</i> Условное распределение студентов по группам с учетом результатов анкетирования.</p> <p><i>3 шаг.</i> Корректировка состава групп с учетом пожеланий студентов.</p> <p>3. Исходя из выбора ведущей проектной деятельности преподаватель получает возможность наметить возможные формы продуктов проектной деятельности (см. таблицу 7).</p> <p>4. Выбор продолжительности проекта: мини-проект, краткосрочный проект, проект средней продолжительности, долгосрочный проект).</p>
<p>3. Организация проектной деятельности</p>	<p>Каждый этап должен быть тщательно продуман во избежание потери обучающимися мотивации и для реализации поставленных учебных целей. Эти этапы универсальны и подходят для любого типа проектов (см. таблицу 3).</p>
<p>4. Оценивание проекта</p>	<p>На заключительном этапе оценивания должен фигурировать рефлексивный компонент, который может быть реализован с помощью рефлексивных методов:</p> <ul style="list-style-type: none"> - диалоговые методы; - рефлексивные дискуссии; - рефлексивный полилог;

	<p>- рефлексивный тренинг.</p> <p>Для получения более объективной оценки преподаватель может совместно со студентами воспользоваться критериями оценивания проектной деятельности (см. таблицу 9).</p>
--	--

Мы полагаем, что соблюдение такого педагогического условия, как включение проектной деятельности социокультурной направленности, обеспечивающей активное взаимодействие между преподавателем и обучающимися, способствует эффективному и комплексному формированию социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов.

Третьим условием формирования исследуемой нами компетенции является ситуативная направленность процесса обучения иностранному языку. В связи с тем, что современная концепция обучения иностранным языкам отражает не только гуманистическую направленность, но и индивидуальный подход к обучающимся, самостоятельную работу в процессе обучения и максимальную реализацию творческого замысла преподавателя, методическим стандартом на сегодняшний день можно назвать коммуникативно направленный метод обучения иностранным языкам. В рамках современного обучения иностранному языку ситуативность является одним из важнейших принципов коммуникативно-ориентированного обучения. Таким образом, процесс обучения должен быть выстроен на ситуативной основе с целью усиления мотивов продуктивной и рецептивной речевой деятельности и оптимизации процесса овладения активно-познавательной деятельностью иноязычной речью. В психолого-педагогической литературе существует множество трактовок данного понятия.

Как отмечает Д.Н. Узнадзе, в условиях осложнённой ситуации – ввиду недостаточности отражения установкой – поведение, возникшее на её основе, уже не соответствует внешней действительности, что и принуждает человека разобраться в причинах затруднения. В данной ситуации человек фокусируется на этих затруднениях, повторно переживает, осознаёт их, превращает их в объект осознания [3]. В создавшейся ситуации приводятся в действие «механизмы мотивации говорения» по И.А. Зимней, возникает потребность в речевой коммуникации. Если потребность в обмене информацией в достаточной степени

выражена хотя бы у одного из участников общения, то она становится основным детерминантом речевой коммуникации. Коммуникативная потребность имеет свой «идеальный предмет» по И.А. Зимней, который в форме мысли отражает осуществляемую деятельность и является мотивом высказывания. Вербальное воплощение мысли есть промежуточная цель речевой коммуникации, речевая форма участия в деятельности. Отношение мысли как мотива коммуникации к цели осуществляемой деятельности раскрывает роль и место речевой коммуникации в деятельности, т.е. её смысл.

Ситуативные обстоятельства общения непосредственно мотивируют речь, являются её опосредованным источником. Обучение иностранной речи на основе ситуативности характеризует процесс говорения с точки зрения деятельностно-смысловой направленности. Являясь элементарными единицами коммуникации, минимальные речевые действия вербализуют речевой замысел в простейшей речевой ситуации – ситуации речевого действия. По Д.Б. Эльконину, внутренняя готовность обучающихся к речевому действию в заданной ситуации зависит от того, насколько данное действие является «внутренне готовым». Таким образом эффективность предварительной разработки ситуаций является важным условием успешной организации речевой деятельности. В условиях предлагаемых ситуативных обстоятельств, способ формирования коммуникативного мотива является способом выражения смысла речевых действий. Принимая участие в ситуации, обучающиеся имитируют соответствующую деятельность. Основное содержание такой ситуации составляет воссоздание отношений между людьми и принципиально возможные действия и события.

В речевой ситуации источником речемыслительной активности можно назвать её проблемность. С умелым созданием проблемных ситуаций нередко связывают успешность обучения иноязычной устной речи. Утверждается, что «упражнение должно создать для обучающегося проблемную ситуацию» [1]. В практической деятельности типичной является «поведенческая модель проблемной ситуации» по А.М. Матюшкину. Проблемная ситуация характеризуется психологическим состоянием субъектов, возникающим в

процессе выполнения такого совместного задания, которое требует открытия новых знаний. Речевая коммуникация в процессе решения проблемы становится необходимой, если у обучающихся возникают различные гипотезы. Подготовка обучающихся к речевой ситуации заключается в том, чтобы обеспечить их широкую осведомлённость в контексте обсуждаемых проблем, а также индивидуализацию позиции в споре.

Речевая ситуация создает условия для коммуникативности, последовательного усложнения учебного материала, разнообразия учебных речевых действий, обеспечивает повторение усвоенного лексико-грамматического материала. Обучение на ситуативной основе позволяет реализовать процесс овладения иноязычной речью с учётом интересов обучающихся, расширения кругозора, активизации речемыслительной деятельности.

Таким образом, разработанная нами система формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов будет эффективно функционировать при соблюдении выявленного нами комплекса педагогических условий. Под педагогическими условиями формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов мы понимаем совокупность мер в учебно-воспитательном процессе, определяющих специфику процесса формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов, создающих предпосылки для его более эффективного функционирования. Выявление и обоснование вышеназванных педагогических условий будет способствовать успешной реализации разработанной нами системы формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов.

Выводы по главе 1

1. Актуальность проблемы формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов определяется необходимостью повышения качества профессионального образования студентов лингвистических факультетов, способных эффективно овладеть социокультурной компетенцией и осуществлять профессиональную педагогическую деятельность; создания теоретических основ формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов; разработки системы формирования исследуемой нами компетенции и педагогических условий ее эффективного функционирования.

2. Понятийный аппарат исследуемой проблемы включает следующие базовые и специальные понятия:

компетенция – это совокупность знаний, умений и личностных качеств индивида, которые коррелируют друг с другом и допускают профессиональное, качественное и продуктивное осуществление какого-либо вида деятельности;

иноязычная коммуникативная компетенция – определенный уровень владения языковыми, речевыми, социокультурными знаниями, умениями, навыками, который позволяет коммуникативно приемлемо и рационально модифицировать свое речевое поведение исходя из функциональных факторов одно – или двуязычного общения;

социокультурная компетенция – интегративная личностная характеристика, предполагающая наличие знаний о различных культурных и социальных сферах, включающая готовность и способность взаимодействовать с другими людьми, опираясь на свой опыт;

социокультурная компетенция студентов лингвистических факультетов – это совокупность знаний, умений и их личностных качеств, которые коррелируют друг с другом и позволяют студенту лингвистического факультета квалифицированно, качественно и продуктивно взаимодействовать с обучающимися, что обуславливает повышение эффективности процесса формирования речевых умений и навыков обучающихся;

формирование – это становление личности под воздействием различных факторов, достижение зрелости, обуславливающей успешное и ответственное выполнение разнообразных социальных ролей;

формирование социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов – это комплексные позитивные количественные и качественные изменения в ее структуре и функционирование всех структурных элементов в целенаправленно реализуемом образовательном процессе профессиональной подготовки в вузе.

3. Система формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов будет функционировать на основе системного, деятельностного и компетентностного подходов. Системный подход определяет структуру данной системы, выявляет целостность всех компонентов педагогической системы, отражает общие свойства и характеристики данных

компонентов; деятельностный подход дает возможность выявить наиболее эффективные условия для личностного развития в процессе деятельности; компетентностный подход характеризует содержание формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов.

4. Система формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов включает в себя 3 компонента: мотивационно-когнитивный, операционально-поведенческий, результативно-рефлексивный.

5. Условиями эффективного функционирования системы формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов являются:

- 1) использование аутентичного учебного материала в процессе обучения иностранному языку;
- 2) включение проектной деятельности социокультурной направленности, обеспечивающей активное взаимодействие между преподавателем и обучающимися;
- 3) ситуативная направленность процесса формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов.

Выявление и обоснование вышеназванных педагогических условий будет способствовать успешной реализации, разработанной нами системы формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов, что и будет рассмотрено нами во второй главе. На проверку выдвинутых положений направлена практическая часть нашего исследования.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ

2.1. Цель, задачи и этапы экспериментальной работы по формированию социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов

В первой главе диссертационного исследования нами было раскрыто состояние проблемы формирования исследуемой нами компетенции, разработана система ее формирования, выявлен комплекс педагогических условий ее эффективного функционирования. В подтверждение научной достоверности выдвинутых нами теоретических положений требуется проведение педагогического эксперимента.

Методике проведения педагогических исследований уделяется большое внимание в научной литературе. Проблема организации и планирования

педагогического эксперимента выступает в теории и практике педагогики высшей школы как одна из основных общетеоретических проблем, решение которой ведется в трудах многих известных педагогов: С.И. Архангельского, В.И. Журавлева, Ю.К. Бабанского, В.И. Михеева, В.И. Загвязинского, А.И. Пискунова.

Слово «эксперимент» происходит от латинского слова *experimentum* – «проба», «опыт», «испытание». В педагогике под экспериментом подразумевается «комплекс методов исследования, который обеспечивает научно-объективную и доказательную проверку правильности выдвинутой гипотезы» [120].

Педагогический эксперимент является одним из методов исследования, который позволяет выявить эффективность функционирования педагогических систем и моделей в процессе реализации соответствующих педагогических условий. В процессе педагогического эксперимента происходит верификация выдвинутой исследователем гипотезы; осуществляется совместная деятельность испытуемых и экспериментатора, который выполняет активную роль, разрабатывая программу эксперимента и осуществляя его ход. Необходимо учитывать тот факт, что педагогический эксперимент должен носить вариативный и лонгитюдный характер. В частности, при апробации комплекса педагогических условий исследователю необходимо быть уверенным в том, что именно данный комплекс условий обладает такими качествами, как необходимость и достаточность, которые позволяют успешно функционировать созданной им системе. В процессе педагогического эксперимента исследователь имеет возможность учитывать влияние тех или иных условий на изучаемые явления, изменять одни условия, оставляя инвариантными другие.

В процессе педагогического эксперимента применяются различные методы исследования: наблюдение, анкетирование, опрос, интервьюирование и др., которые выполняют на начальной стадии его проведения диагностику педагогического явления, делая картину полной и содержательной, что позволяет наметить программу усовершенствования дидактического процесса. В ходе экспериментальной работы накапливаются количественные данные, на основе которых можно судить о типичности или случайности изучаемых явлений.

В методической литературе различают следующие виды обучающего эксперимента в зависимости от целей эксперимента, условий, длительности и методики его проведения. По целям он может быть разведывательным (или поисковым), основным (или базовым), повторным (дополнительным, проверочным), по условиям – естественным (или классовым, лабораторно-групповым, индивидуальным); по методике проведения – традиционным, перекрестным; по срокам – длительным (или систематическим) и кратковременным (или эпизодическим) [76].

Проведенный нами эксперимент являлся естественным по условиям и месту его проведения, так как было сохранено естественное содержание деятельности студентов.

В классическом эксперименте формируются контрольная и экспериментальная группы, последняя подвергается воздействию нового фактора.

На этапе констатирующего эксперимента мы ставили перед собой задачу выявления уровня сформированности социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов. Кроме того, нам удалось констатировать в процессе проведения данного этапа эксперимента общее состояние проблемы, необходимость создания системы формирования исследуемой компетенции.

В рамках формирующего эксперимента внедрялась разработанная нами система и выявлялись необходимость и достаточность педагогических условий ее эффективного функционирования.

Целью педагогического эксперимента являлась проверка эффективности разработанной нами системы и педагогических условий ее функционирования.

Исходя из цели, были сформулированы следующие основные **задачи** экспериментальной работы:

- разработка критериев и показателей определения уровней сформированности социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов;
- определение реального состояния уровня развития исследуемой компетенции студентов;

- апробация системы ее формирования и проверка влияния комплекса педагогических условий на эффективность ее функционирования;
- обобщение полученных результатов.

С целью проверки выдвинутой нами гипотезы были применены следующие методы педагогического исследования:

- теоретические – анализ отечественной и зарубежной литературы, анализ выполненных ранее диссертационных исследований, а также Федерального государственного образовательного стандарта; синтез, систематизация, прогнозирование, моделирование;
- эмпирические – наблюдение, педагогический эксперимент, опрос, анкетирование, беседа, обобщение педагогического опыта;
- статистические методы обработки данных.

Такое комплексное использование методов научно-педагогического исследования дало возможность определить уровень сформированности исследуемой компетенции студентов факультетов иностранных языков на всех этапах экспериментальной работы.

В психолого-педагогических исследованиях выделяют *констатирующий, формирующий и обобщающий* этапы эксперимента.

Указанные методы связаны между собой и дополняют друг друга, выступая в каждом конкретном исследовании в особой связи и соотношении. Поскольку образовательный процесс представляет собой сложную многоплановую систему, его эффективное исследование может быть обеспечено только применением всей совокупности общенаучных и специфических, собственно педагогических методов исследования.

Первый этап – **констатирующий**. На данном этапе исследования нами изучались становление и развитие исследуемой проблемы в теории и практике образования, определялись цель, объект, предмет, гипотеза, задачи, разрабатывался понятийный аппарат, проводился анализ Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению 44.03.05. Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) уровень образования: бакалавриат, профиль направленности:

Английский язык. Иностранный язык, анализировались диссертационные исследования.

Целью констатирующего этапа эксперимента стало выявление исходного уровня сформированности социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов.

Задачи констатирующего этапа эксперимента:

- подбор диагностических методик;
- определение уровня сформированности социокультурной компетенции;
- разработка занятий, содержание которых направлено на формирование социокультурной компетенции.

Второй этап – **формирующий**. Содержанием данного этапа являлась реализация системы формирования социокультурной компетенции, разработка и внедрение педагогических условий её эффективного функционирования.

Целью формирующего этапа являлась апробация функционирования разработанной нами системы формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов и достаточность педагогических условий её эффективного функционирования.

Задачи формирующего этапа эксперимента:

- апробация системы формирования социокультурной компетенции;
- проверка теоретических положений на практике путем применения соответствующего учебно-методического обеспечения, направленного на формирование социокультурной компетенции.

Третий этап – **обобщающий** – заключался в обработке результатов апробирования разработанной нами системы, осуществлении оформления диссертационного исследования.

Целью обобщающего этапа эксперимента является оценка степени сформированности социокультурной компетенции после обучения студентов с применением разработанной нами системы.

Задачи обобщающего этапа эксперимента:

- сравнить степень сформированности социокультурной компетенции студентов до и после обучения с применением разработанной нами системы в экспериментальной группе;

- оценить эффективность разработанной нами системы и педагогических условий в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой при реализации определенных педагогических условий;

- обработать результаты эксперимента с применением методов статистической обработки данных;

- определить практическую значимость нашего исследования.

Рассматривая проблему определения уровней сформированности социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов, мы считаем необходимым провести анализ понятий «критерий» и «уровень». Так, словарь иностранных слов определяет «критерий» как «признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо» [26, с. 268]. Проявляется критерий через показатели, под которыми в настоящее время понимают «измерители, характеризующие состояние явления» [18].

Понятие «критерий» исследовали многие ученые, например, Ю.К. Бабанский [8], В.П. Беспалько [16; 17], В.М. Вергасов [37], В.И. Загвязинский [54], И.Я. Лернер [72], А.В. Усова [123]. Философский энциклопедический словарь дает следующее определение понятия «критерий». Критерий, выполняя функцию мерила оценки, средства проверки эффективности какого-либо вида деятельности, является признаком, на основании которого производится данная оценка [128]. В данном определении дается характеристика свойственного только этому предмету и этому явлению признака, который может выступать в качестве способа их оценивания. Каждый педагог, занимающийся проблемами оценивания эффективности учебно-воспитательного процесса, разрабатывает критерии, исходя из сферы своего научного интереса.

По мнению А.М. Новикова [83], критерии должны соответствовать следующим требованиям: объективность, однозначность, валидность, нейтральность. Следуя данным требованиям, П.Я. Гальперин [44], Э.Ф. Зеер [56], В.А. Сластенин [114], Н.Ф. Талызина [120] внесли вклад в разработку критериев

эффективности реализации учебно-воспитательного процесса в различных типах образовательных учреждений.

Таким образом, критерии – это качества, признаки изучаемого объекта, на основании которых производится оценка его состояния и уровня функционирования. Показатели – это количественные или качественные характеристики каждого свойства, признака изучаемого объекта, являющиеся мерой сформированности того или иного критерия.

Мы предлагаем следующие критерии сформированности социокультурной компетенции: когнитивно-лингвострановедческий, операционально-поведенческий, личностный.

Когнитивно-лингвострановедческий (лексические единицы с социально-культурной семантикой и умение применять их в условиях межкультурного общения; сведения о географическом положении, природных и климатических условиях; о быте и досуге; о социальном, экономическом и политическом положении стран изучаемого языка, знание традиций и обычаев народа изучаемого языка, сведения об особенностях повседневной жизни и об основных ценностях, знания лексики с социокультурным компонентом и знания о нюансах межличностного общения в различных ситуациях речевого общения).

Операционально-поведенческий (владение национально-специфическими моделями поведения; умение коммуницировать с представителями иноязычных культур; умение компенсировать в процессе данного общения уязвимые места; вербально выражать различные эмоционально окрашенные состояния согласно изменяющимся ситуациям межкультурного общения).

Личностный (личностное отношение к фактам культуры; в том числе способностью преодолевать, разрешать социокультурные конфликты при общении, что может определяться мотивацией к проявлению социокультурной компетенции). В таблице 2 представлено выявленное нами наполнение социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов.

Критерии и уровни (степень проявления формируемого качества) сформированности социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов рассматриваются нами как два взаимосвязанных компонента. Для

определения уровней сформированности социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов мы использовали уже наработанный в данной области педагогики и психологии опыт: Ю.К. Бабанский, В.А. Беликов, В.П. Беспалько, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьева и др. В основном ученые выделяют высокий, средний и низкий уровни сформированности умений (Ю.К. Бабанский, Н.А. Томин, А.В. Усова, Н.М. Яковлева). В основе данной классификации уровней лежит понятие этапности осуществления познавательной деятельности обучающихся. И мы в своём исследовании выделяем 3 уровня сформированности социокультурной компетенции: низкий, средний и высокий.

1. **Низкий уровень** характеризуется отсутствием понимания ценности социокультурной компетенции в общении, тотальным непониманием важности социокультурной компетенции для успешного формирования будущей профессиональной деятельности, отсутствием мотивации к осуществлению учебных действий познавательного характера, невысоким уровнем сформированности профессионально направленных личностных качеств, непониманием структуры самой компетенции, а также поверхностными и бессистемными знаниями о проблеме процесса обучения социокультурной направленности.

2. **Средний уровень** предполагает недостаточное осознание ценности социокультурной компетенции в своей будущей деятельности, положительное отношение к проблеме формирования социокультурной компетенции, периодическое проявление одного или двух качеств, проявление стремления к их развитию, общее представление о структуре социокультурной компетенции, иногда неадекватная реакция на полученную информацию, частичные затруднения при общении с партнерами, фрагментарно сформированные умения, необходимые для процесса обучения социокультурной направленности.

3. Для **высокого уровня** характерно полное осознание ценности социокультурной компетенции в своей будущей деятельности, осознание важности социокультурной компетенции для результативного осуществления взаимодействия между педагогом и изучающими иностранный язык, глубокая уверенность в необходимости развития коммуникативных навыков и умений,

способствующих формированию социокультурной компетенции, стабильное проявление всех личностных качеств, осознанное стремление к их развитию, четкое представление о структуре социокультурной компетенции, отсутствие конфликтности и адекватное поведение в ситуациях взаимодействия при общении.

Таким образом, под уровнем сформированности социокультурной компетенции понимается степень выраженности изложенных выше критериев сформированности. При продвижении от уровня к уровню степень выраженности критериев исследуемой нами социокультурной компетенции увеличивается. Характеристика критериев и уровней сформированности социокультурной компетенции приведена в таблице 13.

Таблица 13 – Критериально-уровневая таблица формирования социокультурной компетенции

Критерии	Уровни		
	<i>Низкий</i>	<i>Средний</i>	<i>Высокий</i>
Когнитивно-лингвострановедческий	Студент с трудом может воспроизвести знания о стране изучаемого языка, о духовных ценностях, культурных традициях, об особенностях национальной ментальности поведения.	Студент обладает недостаточным объемом знаний о стране изучаемого языка, о духовных ценностях, культурных традициях, об особенностях национальной ментальности поведения.	Студент обладает глубокими знаниями о стране изучаемого языка, о духовных ценностях, культурных традиций, об особенностях национальной ментальности поведения.
Операционально-поведенческий	Осуществление коммуникативног о процесса представляется затруднительным. Студент теряет	Студент в целом способен применять модели речевого поведения, соответствующие ситуациям общения,	Студент уверенно себя чувствует при общении практически во всех ситуациях общения, восприимчив к

	в выборе приемлемого стиля общения. Может неверно трактовать явления иноязычной культуры.	хорошо ориентируется в выборе стиля общения, но ему не всегда удается спонтанно отреагировать на изменение речевой ситуации.	сходству и различиям международных и иноязычных социокультурных полей.
Личностный	Студент не принимает инокультурную парадигму, стереотипно воспринимает чужую культуру.	У студента развито чувство принадлежности к родной культуре, лояльно относится к инокультурной парадигме, но у студента отсутствует стабильная готовность к ведению диалога культур.	Студент имеет уважительное, позитивное и гибкое отношение к вариативности мировой культуры. Индивидуальная культурная интеграция означает готовность к ведению диалога культур.

2.2. Реализация системы формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов и комплекса педагогических условий ее эффективного функционирования

Экспериментальная работа осуществлялась на базе филиала ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» в г. Челябинск в период с 2018 по 2020 гг. в естественных условиях образовательного процесса вуза. В эксперименте приняло участие 24 человека. В начале эксперимента было сформировано 2 группы: одна контрольная (КГ) и одна экспериментальная группа (ЭГ) по направлению подготовки 44.03.05. Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) уровень образования: бакалавриат, профиль: Английский язык. Иностранное языковое образование.

Эксперимент проводился нами в три этапа: констатирующий, формирующий и обобщающий. Нами случайным образом были выбраны 2 группы: контрольная

(11 человек) и экспериментальная (13 человек). На начальном этапе уровень владения языком был приблизительно одинаковым.

На констатирующем этапе эксперимента нам было необходимо выявить уровень сформированности социокультурной компетенции. Социокультурная компетенция состоит из трех компонентов: когнитивно-лингвострановедческий, операционально-поведенческий и личностный. Исходя из структуры данной компетенции и согласно критериям нами был определен уровень сформированности исследуемой компетенции.

С целью определения уровня сформированности **личностного критерия** разработанной нами системы мы применяли такие методы педагогического исследования, как тестирование, анкетирование, метод ранговых оценок, самооценка.

На данном этапе был проведен тест на определение заинтересованности личности (тестом личности являются психодиагностические приемы, направленные на оценку эмоционально-волевых компонентов психической деятельности – отношений, интересов, эмоций, мотивации и особенностей поведения индивида), в ходе которого нам предстояло выявить, насколько студенты мотивированы на изучение иностранного языка. Вопросы анкетирования представлены в Приложении 1.

Для возможности дифференцирования обучающихся по уровню мотивации использовался метод балльных оценок:

В заданиях 2, 6, 7 каждый выбранный вариант обучающегося оценивается в 1 балл. Максимальное количество баллов первого задания составляет 10 баллов, максимальное количество баллов второго задания насчитывает 5 баллов; за третье задание – максимальное количество 3 балла.

Оценивание вариантов в заданиях 1, 3, 4, 5:

1 задание

а) 3 балла

б) 2 балла

в) 1 балл

3 задание

- а) 3 балла
- б) 2 балла
- в) 0 баллов

4 задание

- а) 1 балл
- б) 0 баллов

5 задание

- а) 1 балл
- б) 2 балла

Максимальное количество баллов за пройденный обучающимися тест составляет 24 балла.

24 – 21 балл – высокий уровень мотивации;

20 – 13 баллов – средний уровень мотивации;

12 – 9 баллов – ниже 10 баллов – низкий уровень мотивации.

Результаты анкетирования, проведенного на констатирующем этапе эксперимента для определения уровня мотивации изучения иностранного языка, представлены в таблице 14.

Таблица 14 – Результаты анкетирования уровня мотивации изучения иностранного языка на констатирующем этапе эксперимента

Группа	Кол-во человек	<i>Низкий уровень</i>		<i>Средний Уровень</i>		<i>Высокий уровень</i>	
		Кол-во человек	%	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
КГ	11	2	18%	6	55%	3	27%
ЭГ	13	2	15%	8	61%	3	23%

Для наглядной иллюстрации распределения студентов по уровню мотивации изучения иностранного языка представим результаты анкетирования в виде диаграммы на рисунке 3.

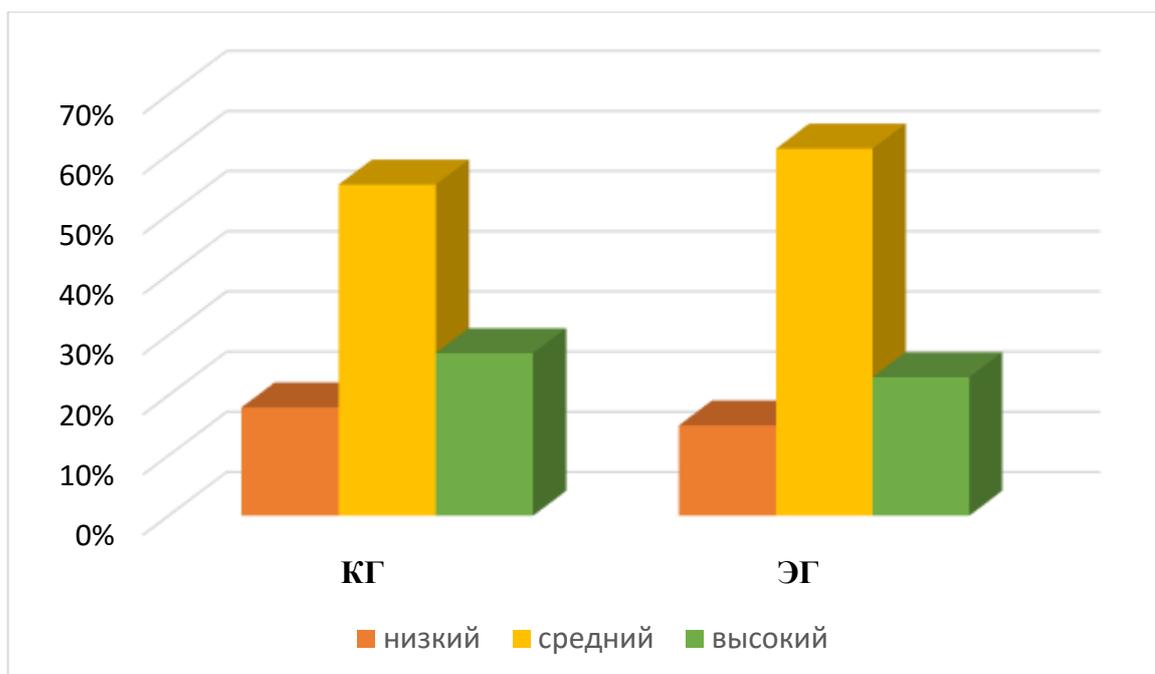


Рисунок 3 – Диаграмма распределения студентов в группах по уровню мотивации изучения иностранного языка

Таким образом, анализ результатов анкетирования на констатирующем этапе эксперимента выявил, что уровень мотивации изучения иностранного языка в данных группах примерно одинаковый: 15-18% студентов обладают уровнем мотивации изучения иностранного языка, соответствующий низкому, 54-55% - среднему уровню, 27-31% - высокому уровню.

Для определения уровня сформированности **КОГНИТИВНО-ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА** мы применяли на практике следующие методы педагогического исследования: беседа, опрос, тестирование, самооценка. В данном случае были использованы тесты достижения, в связи с тем, что они способствуют выявлению степени владения испытуемыми конкретными знаниями, умениями и навыками. (Приложение 2). Обучающимся мы предложили ответить на вопросы, включающие в себя проверку знаний о социокультурной компетенции, а также знаний о стране изучаемого языка, о традициях, обычаях, социальных реалиях и культурных особенностях.

Для возможности оценивания когнитивно-лингвострановедческого критерия формирования социокультурной компетенции была использована следующая шкала:

7 правильных ответов – «5»

6-5 правильных ответов – «4»

4-3 правильных ответов – «3»

2-0 правильных ответов – «2»

Результаты выполненных заданий и их анализ свидетельствуют о том, что большинство обучающихся имеют недостаточный объем знаний.

Результаты тестирования, проведенного на констатирующем этапе эксперимента для определения уровня сформированности когнитивно-лингвострановедческого компонента социокультурной компетенции, представлены в таблице 15.

Таблица 15 – Результаты тестирования уровня сформированности когнитивно-лингвострановедческого компонента социокультурной компетенции на констатирующем этапе эксперимента

Группа	Кол-во человек	<i>Низкий уровень</i>		<i>Средний Уровень</i>		<i>Высокий уровень</i>	
		Кол-во человек	%	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
КГ	11	4	36%	5	46%	2	18%
ЭГ	13	5	39%	6	46%	2	15%

Распределение студентов по уровням сформированности когнитивно-лингвострановедческого компонента социокультурной компетенции в экспериментальной и контрольной группах представлено на рисунке 4 в виде диаграммы.

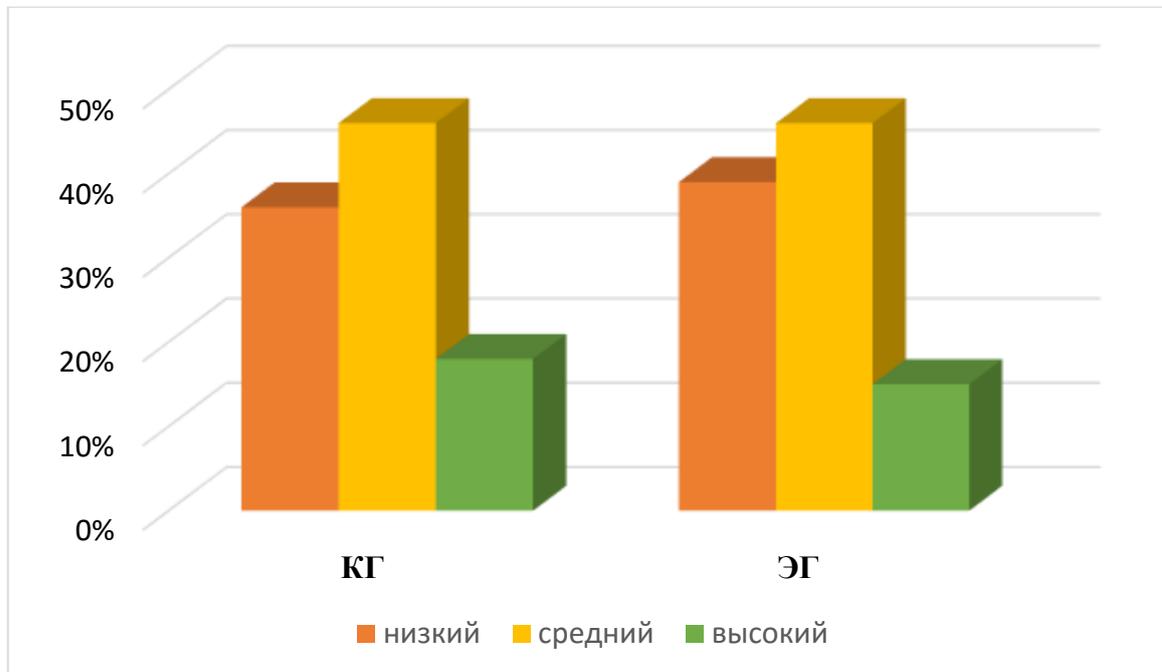


Рисунок 4 – Диаграмма распределения студентов в группах по уровню сформированности когнитивно-лингвострановедческого компонента социокультурной компетенции

Таким образом, анализ результатов тестирования в ходе констатирующего эксперимента выявил, что по когнитивно-лингвострановедческому компоненту социокультурной компетенции студенты распределены следующим образом: 36-39% студентов обладают низким уровнем сформированности когнитивно-лингвострановедческого компонента социокультурной компетенции, 46% имеют средний уровень сформированности когнитивно-лингвострановедческого компонента социокультурной компетенции, 15-18% - высокий уровень сформированности когнитивно-лингвострановедческого компонента социокультурной компетенции.

Уровень сформированности исследуемой компетенции определялся также при помощи **операционально-поведенческого** критерия. На данном этапе исследования мы использовали такие методы педагогического исследования, как самооценка, тестирование, наблюдение, беседа. он представляет собой способность использовать свои знания социокультурного характера в сфере профессиональной деятельности, сотрудничать с целью достижения лучших результатов, а также проявлять самостоятельность и творческую активность. Для проверки данного компонента применялись тексты с различными заданиями, в

том числе конкретные ситуации (Приложение 4). Тем самым это позволило нам судить о том, насколько хорошо они владеют навыками иноязычного речевого поведения на основе социокультурной компетенции.

Результаты диагностирования третьего критерия представлены в таблице 16.

Таблица 16 – Результаты тестирования уровня сформированности операционально-поведенческого компонента социокультурной компетенции на констатирующем этапе эксперимента

Группа	Кол-во человек	<i>Низкий уровень</i>		<i>Средний Уровень</i>		<i>Высокий уровень</i>	
		Кол-во человек	%	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
КГ	11	3	27%	6	55%	2	18%
ЭГ	13	4	31%	7	54%	2	15%

Для наглядной иллюстрации распределения студентов по уровню сформированности операционально-поведенческого компонента социокультурной компетенции в экспериментальной и контрольной группах приведем диаграмму, представленную на рисунке 5.

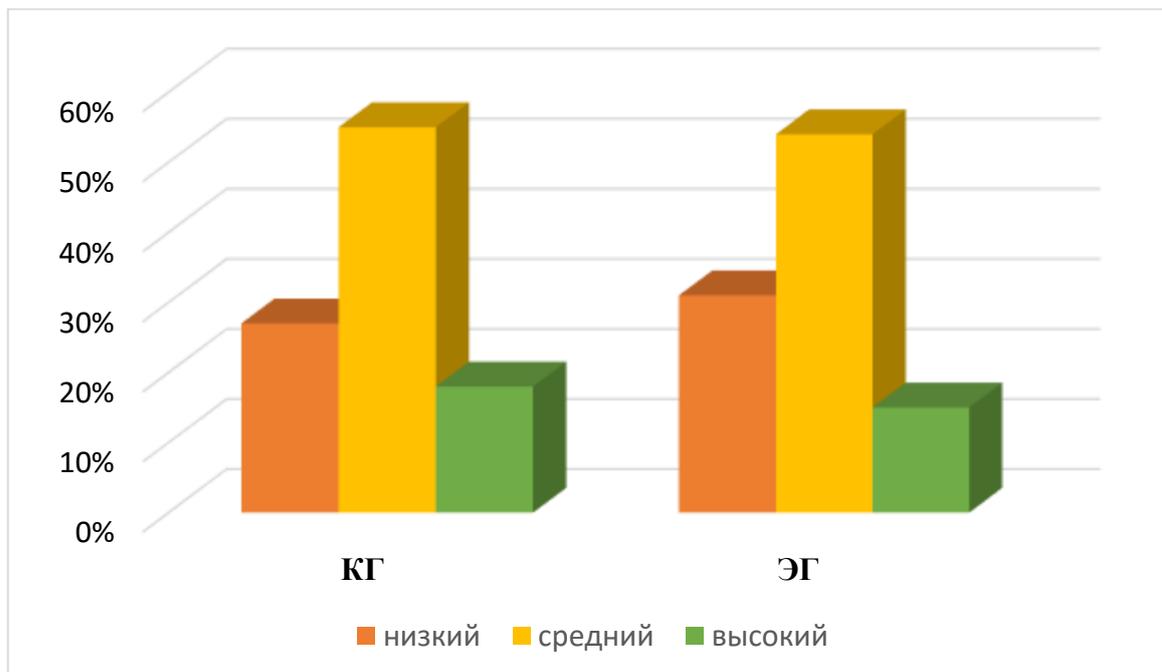


Рисунок 5 – Диаграмма распределения студентов в группах по уровню сформированности операционально-поведенческого компонента социокультурной компетенции

Нами были проанализированы результаты выполнения предложенных заданий. По результатам анализа мы констатируем, что незначительная часть студентов обладает достаточными умениями в области коммуникации, больше половины испытывают сложности в процессе делового общения, большая часть студентов не в должной мере владеет необходимыми для межкультурного общения умениями или же не имеет таковых.

Сравнительный анализ данных констатирующего этапа показал, что уровень сформированности социокультурной компетенции контрольной и экспериментальной групп почти в полной мере идентичен. Это позволяет сделать вывод о том, что выбранные нами для проведения эксперимента группы позволят считать его результаты достоверными.

Такое распределение данных доказало необходимость апробации разработанной нами системы формирования социокультурной компетенции. Для достижения поставленной цели мы провели формирующий этап эксперимента.

Процесс внедрения разработанной нами системы осуществлялся с использованием комплекса необходимых педагогических условий. Таким образом, целью **формирующего этапа** эксперимента являлась экспериментальная проверка эффективности разработанной системы с использованием комплекса необходимых педагогических условий.

На формирующем этапе педагогического эксперимента нами внедрялись все компоненты системы формирования исследуемой компетенции и создавались необходимые педагогические условия её эффективного функционирования, а именно: использование аутентичного учебного материала в процессе обучения иностранному языку; включение проектной деятельности социокультурной направленности, обеспечивающей активное взаимодействие между преподавателем и обучающимися; ситуативная направленность процесса формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов.

Опытное обучение проводилось по теме «Was ist typisch deutsch?».

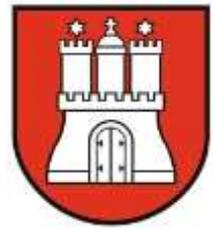
Первое педагогическое условие - использование аутентичного учебного материала в процессе обучения иностранному языку, способствует более глубокому проникновению студентов в мир иноязычной культуры, их знакомству не только с традициями и обычаями страны изучаемого языка, но и с социально-значимыми реалиями, к числу которых можно отнести знания об административном устройстве Германии в историческом ракурсе. В частности, знакомство с гербами федеральных земель.

В качестве одного из заданий задания обучающимся было предложено найти соответствие между гербами и федеральными землями, опираясь на страноведческую карту, а затем правильно их подписать.

Aufgabe 1

Bundesländer Deutschlands

Unterschreibt jedes Bundesland je nach seinem Wappen. Diese Landeskarte hilft euch dabei.





К культуре любой страны относятся значимые достопримечательности, поэтому реализуя первое педагогическое условие, студентам лингвистических факультетов необходимо владеть знаниями о культуре страны изучаемого языка.

Перед обучающимися стояла задача, на основе прочитанной информации об известнейших достопримечательностях Германии, соотнести и подписать каждую верно подходящую картинку с достопримечательностью.

Aufgabe 2

Sehenswürdigkeiten Deutschlands

Unterschreibt die bekanntesten Sehenswürdigkeiten Deutschlands.



После прочтения аутентичных текстов о таких праздниках как Октоберфест, Пасха, Рождество, Масленица (Приложение 3) студентам экспериментальной

группы было предложено следующее задание: обучающимся необходимо соотнести названия праздников с подходящими картинками и ответить на вопросы, касающиеся специфики каждого праздника.

Aufgabe 3

Feste Deutschlands

a) Ordnet die Namen der Feste mit den richtigen Bildern zu.



a) Oktoberfest

c) Ostern

b) Weihnachten

d)

Fasching

b) Beantwortet die Fragen, die diesen Festen gewidmet sind.

<p>1. Wo feiert man Oktoberfest?</p> <p><i>a. in Berlin</i></p> <p><i>b. in München</i></p> <p><i>c. in Hamburg</i></p>	<p>2. Ende des Karnevals ist ...?</p> <p><i>a. der Aschermittwoch</i></p> <p><i>b. der Rosenmontag</i></p> <p><i>c. der Tulpendienstag</i></p>
<p>3. Das Symbol von Ostern ist ...?</p> <p><i>a. der Osterhühnchen</i></p> <p><i>b. der Osterkater</i></p> <p><i>c. der Osterhase</i></p>	<p>4. Wann feiert man Weihnachten?</p> <p><i>a. am 13. Januar</i></p> <p><i>b. am 25. Dezember</i></p> <p><i>c. am 1. Februar</i></p>

Немаловажную роль в процессе формирования социокультурной компетенции играет ситуативная направленность процесса обучения иностранному языку. Рассмотрим один из апробированных нами кейсов, связанных с особенностями менталитета страны изучаемого языка.



Анна – ученица 10 класса, принявшая участие в международной программе школьного обмена обучающихся. Она приехала на двухмесячное обучение в Германию, в гимназию Берлина и поселилась в немецкоговорящей семье. Через некоторое время Анна обзавелась школьными друзьями, и ее пригласили на день рождения. Она долго размышляла над тем, как поздравить свою новую подругу. Анне хотелось, чтобы выбранный подарок всегда напоминал иностранной подруге об их знакомстве, поэтому она решила сделать его своими руками. Анна сделала красочный коллаж с их совместными фотографиями и написала различные пожелания для именинницы на двух языках. Придя на вечеринку и вручив плакат своей подруге, она не увидела восторга на ее лице. В ответ она услышала: «И это всё?» Анна была поражена,

не понимала реакцию своей подруги и не знала, как ей поступить: уйти с вечеринки, сказать, что главный сюрприз она вручит позже или объяснить, что в России самым ценным подарком является подарок, сделанный своими руками?

Почему, по-Вашему мнению, подарок не понравился имениннице?

(1) Именинница была избалованной девочкой, которая любила только дорогие подарки.

(2) У немецких подростков принято дарить друг другу только покупные подарки.

(3) Именинница пригласила Анну с целью получения памятного сувенира из России.

(4) Именинница хотела поставить Анну в неловкое положение перед гостями, так как неискренне с ней дружила.

Каждый ответ прокомментирован. Три комментария маловероятны, а один ответ лучше всего объясняет удивление немецкой именинницы, получившей в подарок коллаж, сделанный своими руками.

В группе обсуждаются различные результаты выбора решений, обыгрываются и другие ситуации. Главное – в процессе работы каждый обучающийся переходит от неточного варианта к правильному ответу, описывающему особенности поведения с учетом иноязычной культурной специфики.

По результатам проведенного нами кейса, мнения обучающихся разделились. Однако, выслушав каждого, нами были зачитаны комментарии к каждому ответу и сделан вывод о том, какой из них самый верный и почему.

Таким образом, реализуемое нами педагогическое условие позволило, с одной стороны, описать конкретный эпизод, имеющий место при столкновении культур, а с другой стороны, посредством собственной отстраненности дал возможность более или менее объективной оценки и поиска путей разрешения ситуации.

Aufgabe 4

Seht euch den Comic an. Besprecht dann in Gruppen die Geschichte, die dargestellt ist. Nennt die Problemen, denen dieser Comic gewidmet ist.

В качестве следующего задания представлен комикс, погружающий обучающихся в проблемы взаимоотношения немецких детей и родителей, с которыми сталкивается немецкая молодежь. Обучающимся необходимо в группах обсудить проблемы взаимоотношения немецких детей и их родителей, которым посвящен данный комикс. Кроме того, необходимо провести параллель с идентичными проблемами подростков в России, определить общие черты и черты различия.



Familie – ein Erfolgsmodell?

A) Alleinerziehende

B) Wohngemeinschaft mit Kindern

C) Living-apart-together

D) Kleinfamilie

E) Adoptivfamilie

F) Kinderlose Ehepaare

G) Patchworkfamilie

H) Großfamilie

1. Eltern nehmen ein oder mehrere Kinder an, ohne Rücksicht auf die biologische Abstammung.

2. Mindestens ein Elternteil hat ein oder mehrere Kinder aus einer früheren Beziehung in die neue Familie eingebracht.

3. Familie, die aus zwei Erwachsenen und deren Kindern besteht. Sie umfasst nur eine geringe Zahl in einem Haushalt lebender Familienmitglieder zweier Generationen.

4. Form der Partnerschaft, bei der die beiden Partner in getrennten Haushalten wohnen, aber fest zusammenleben.

5. Eine größere Gruppe von Personen, die über mehrere Generationen hinweg verwandt sind, leben in einem Haushalt,

6. Mehrere unabhängige Personen, teilweise mit Kind(ern), wohnen in einer Wohnung oder in einem Haus zusammen.

7. Eine Frau und ein Mann, die mit einander verheiratet sind und kein Kind haben.

8. Ein Elternteil (ledig, verwitwet, dauernd getrennt lebend oder geschieden) betreut und erzieht ein oder mehrere minderjährige Kinder allein.

A	B	C	D	E	F	G	H
8	6	4	3	1	7	2	5

В ходе проведения занятий по разработанной нами системе, обучающиеся находились под наблюдением. В процессе наблюдения за экспериментальной группой, где учебный процесс осуществлялся с активным применением разнообразных методов, ориентированных на формирование социокультурной компетенции, и при сравнении их вовлеченности на уроке с работой обучающихся контрольной группы, где занятия были организованы по традиционной системе, мы определили следующие факты:

- Обучающиеся экспериментальной группы были вовлечены в учебный процесс, о чем свидетельствовала высокая активность на занятии.
- Занятия в экспериментальной группе проходили в непринужденной форме; у обучающихся не возникало боязни совершить ошибку; каждый стремился к более высоким результатам, что обусловило максимальную реализацию сформированных умений и навыков.
- Обучающиеся стали более заинтересованными в изучении культуры и реалий страны изучаемого языка.

2.3. Анализ, оценка и интерпретация результатов экспериментальной работы по формированию социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов

На обобщающем этапе эксперимента мы провели повторное тестирование по определению уровня сформированности социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов в контрольной и экспериментальной группах. Результаты тестирования, реализуемого на обобщающем этапе эксперимента для определения уровня мотивации изучения иностранного языка, отражены в таблице 17.

Таблица 17 – Результаты анкетирования уровня мотивации изучения иностранного языка на обобщающем этапе эксперимента

Группа	Кол-во человек	<i>Низкий уровень</i>		<i>Средний Уровень</i>		<i>Высокий уровень</i>	
		Кол-во человек	%	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
КГ	11	2	18%	7	55%	3	27%
ЭГ	13	1	8%	8	62%	4	30%

Для наглядной иллюстрации распределения студентов по уровню мотивации изучения иностранного языка представим результаты анкетирования в виде диаграммы на рисунке 6.

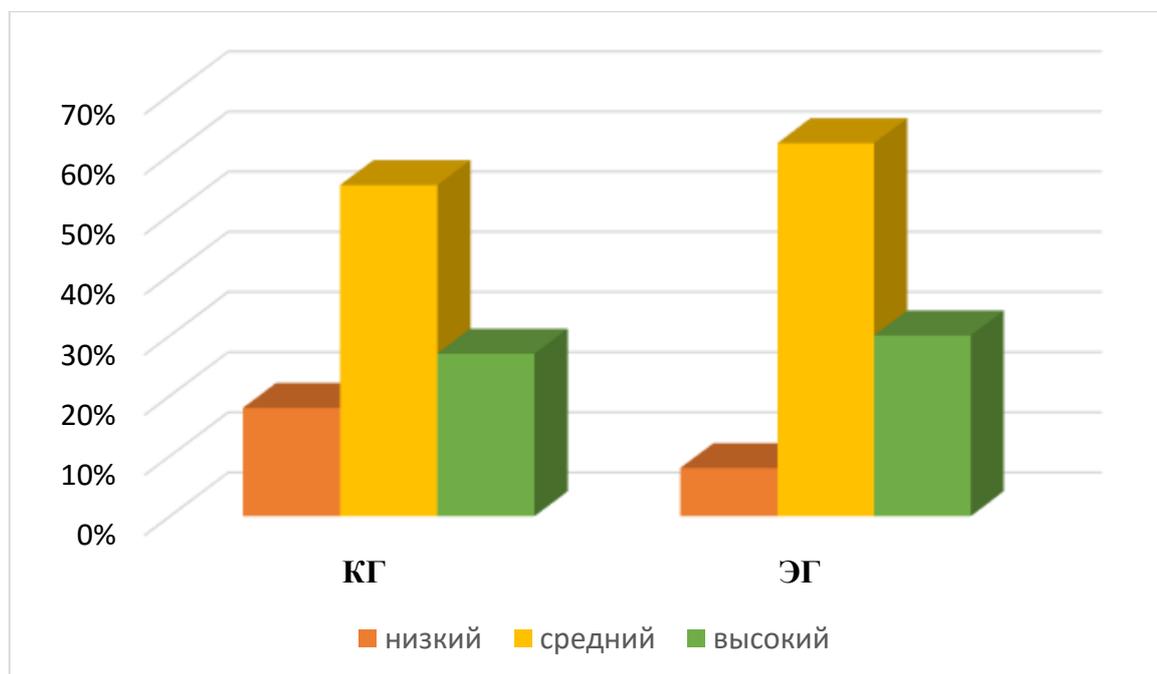


Рисунок 6 – Диаграмма распределения студентов в группах по уровню мотивации изучения иностранного языка

Таким образом, оценивая мотивационно-личностный компонент разработанной нами системы, мы предложили студентам пройти повторное анкетирование, в ходе которого нам предстояло выявить, насколько изменился уровень замотивированности студентов на изучение иностранного языка. Процент замотивированных студентов на изучение иностранного языка в экспериментальной группе повысился приблизительно на 10%, результаты контрольной группы остались без изменений.

Для определения уровня сформированности когнитивно-лингвострановедческого компонента социокультурной компетенции мы повторно предложили обучающимся ответить на вопросы, включающие в себя проверку знаний о социокультурной компетенции, а также знаний о стране изучаемого языка, о традициях, обычаях, социальных реалиях и культурных особенностях.

Результаты тестирования, проведенного на обобщающем этапе эксперимента для определения уровня сформированности когнитивно-лингвострановедческого компонента социокультурной компетенции, представлены в таблице 18.

Таблица 18 – Результаты тестирования уровня сформированности когнитивно-лингвострановедческого компонента социокультурной компетенции на обобщающем этапе эксперимента

Группа	Кол-во человек	<i>Низкий уровень</i>		<i>Средний Уровень</i>		<i>Высокий уровень</i>	
		Кол-во человек	%	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
КГ	11	3	27%	6	55%	2	18%
ЭГ	13	2	15%	8	62%	3	25%

Распределение студентов по уровням сформированности когнитивно-лингвострановедческого компонента социокультурной компетенции в экспериментальной и контрольной группах представлено на рисунке 7 в виде диаграммы.

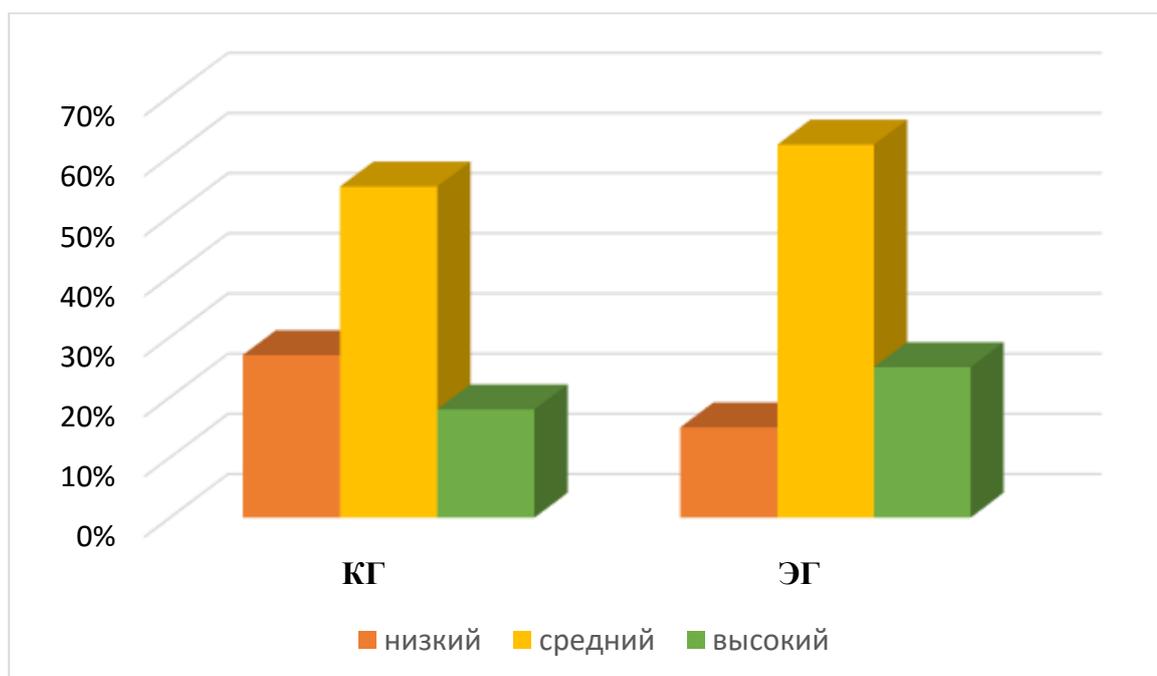


Рисунок 7 – Диаграмма распределения студентов в группах по уровню сформированности когнитивно-лингвострановедческого компонента социокультурной компетенции

Вследствие проведения анализа результатов тестирования в ходе обобщающего эксперимента было идентифицировано, что по когнитивно-лингвострановедческому компоненту социокультурной компетенции студенты экспериментальной группы показали более высокие результаты, чем на констатирующем этапе исследования. Результаты контрольной группы остались примерно на прежнем уровне.

С целью определения уровня сформированности операционально-поведенческого компонента социокультурной компетенции аналогичным образом применялись тексты с различными заданиями, в том числе конкретные ситуации. Тем самым, это позволило нам сделать вывод о том, насколько хорошо они владеют навыками иноязычного речевого поведения на основе социокультурной компетенции.

Результаты диагностирования третьего критерия представлены в таблице 19.

Таблица 19 – Результаты тестирования уровня сформированности операционально-поведенческого компонента социокультурной компетенции на обобщающем этапе эксперимента

Группа	Кол-во человек	<i>Низкий уровень</i>		<i>Средний Уровень</i>		<i>Высокий уровень</i>	
		Кол-во человек	%	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
КГ	11	3	27%	6	55%	2	18%
ЭГ	13	2	15%	8	62%	3	23%

Для наглядной иллюстрации распределения студентов по уровню сформированности операционально-поведенческого компонента

социокультурной компетенции в экспериментальной и контрольной группах отражена диаграмма, представленная на рисунке 8.

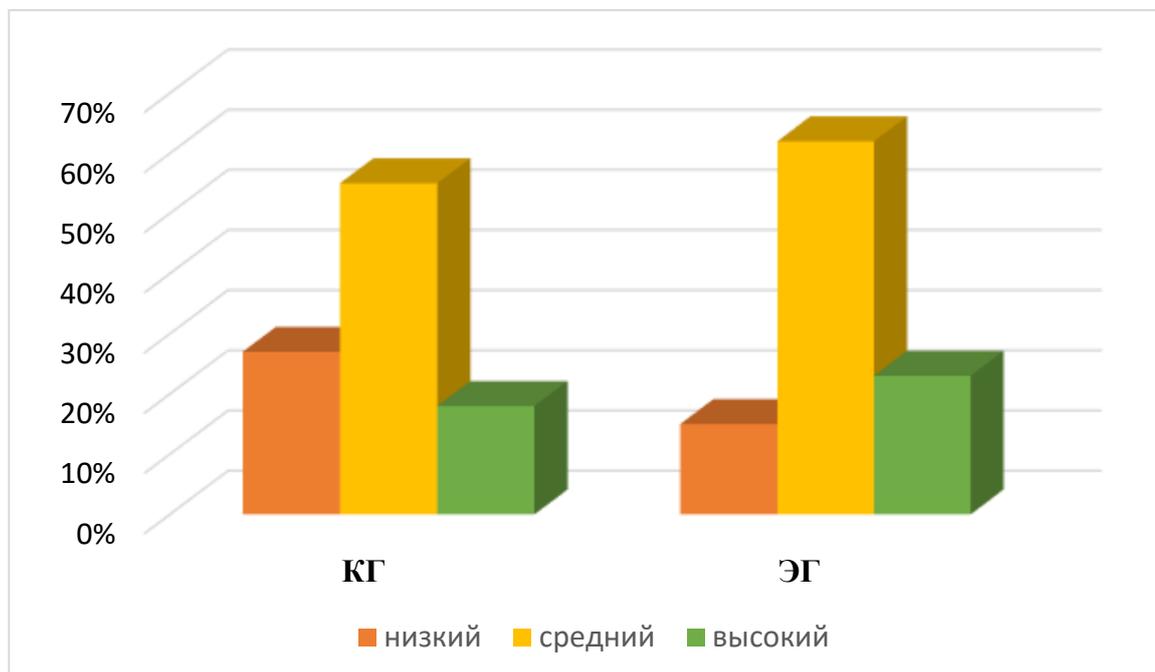


Рисунок 8 – Диаграмма распределения студентов в группах по уровню сформированности операционально-поведенческого компонента социокультурной компетенции

Вследствие проведенного сравнительного анализа на констатирующем и обобщающем этапах выявлено повышение уровня владения социокультурной компетенцией. Результаты сравнительного анализа по трём критериям на констатирующем и обобщающем этапах экспериментальной группы представлены в таблицах 20, 21, 22.

При сопоставлении результатов тестирований в ходе констатирующего и обобщающего этапов эксперимента можно сделать вывод о том, что в экспериментальной группе уровень владения социокультурной компетенцией с учётом личностного критерия у студентов изменился. Число студентов с низким уровнем в ЭГ уменьшилось с 15% до 8%, со средним уровнем изменилось с 54% до 62%. Количество студентов с высоким уровнем повысилось с 23% до 30% соответственно. Для наглядного отображения сравнительной характеристики уровней сформированности социокультурной компетенции обучающихся на констатирующем и обобщающем этапах

эксперимента в экспериментальной группе (личный критерий) представлена таблица 20.

Таблица 20 – Сравнительная характеристика уровней сформированности социокультурной компетенции обучающихся на констатирующем и обобщающем этапах эксперимента в экспериментальной группе (личный критерий)

Этап	Кол-во человек	<i>Низкий уровень</i>		<i>Средний Уровень</i>		<i>Высокий уровень</i>	
		Кол-во человек	%	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
Констатирующий	13	2	15%	7	54%	3	23%
Обобщающий	13	1	8%	8	62%	4	30%

Проведя анализ результатов тестирований в ходе констатирующего и обобщающего этапов эксперимента в экспериментальной группе, можно наблюдать положительную динамику уровня владения социокультурной компетенцией на основе когнитивно-лингвострановедческого критерия. Число студентов с низким уровнем уменьшилось с 39% до 15%, со средним уровнем изменилось с 46% до 62%. Количество студентов с высоким уровнем повысилось с 15% до 25% соответственно.

Результаты сравнительной характеристики уровней сформированности социокультурной компетенции обучающихся на констатирующем и обобщающем этапах эксперимента в экспериментальной группе (когнитивно-лингвострановедческий критерий) представлены в таблице 21.

Таблица 21 – Сравнительная характеристика уровней сформированности социокультурной компетенции обучающихся на констатирующем и обобщающем этапах эксперимента в экспериментальной группе (когнитивно-лингвострановедческий критерий)

Этап	Кол-во человек	<i>Низкий уровень</i>		<i>Средний Уровень</i>		<i>Высокий уровень</i>	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%

		человек		человек		человек	
Констатирующий	13	2	39%	7	46%	3	15%
Обобщающий	13	1	15%	8	62%	4	25%

Анализируя результаты тестирований в ходе констатирующего и обобщающего этапов эксперимента в экспериментальной группе, можно сделать вывод о том, что уровень владения социокультурной компетенцией студентов лингвистических факультетов на основе операционально-поведенческого критерия изменился в положительную сторону. Количественный показатель студентов с низким уровнем уменьшился с 31% до 15%, со средним уровнем изменился с 54% до 62%. Количество студентов с высоким уровнем повысилось с 15% до 23% соответственно.

Результаты сравнительной характеристики уровней сформированности социокультурной компетенции обучающихся на констатирующем и обобщающем этапах эксперимента в экспериментальной группе (операционально-поведенческий критерий) представлены в таблице 22.

Таблица 22– Сравнительная характеристика уровней сформированности социокультурной компетенции обучающихся на констатирующем и обобщающем этапах эксперимента в экспериментальной группе (операционально-поведенческий критерий)

Этап	Кол-во человек	<i>Низкий уровень</i>		<i>Средний Уровень</i>		<i>Высокий уровень</i>	
		Кол-во человек	%	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
Констатирующий	13	2	31%	7	54%	3	15%
Обобщающий	13	1	15%	8	62%	4	23%

Положительная оценка со стороны обучающихся была получена на применении в учебном процессе подавляющего количества аутентичных материалов, а также рассмотренных ситуаций социальных реалий страны изучаемого языка. Появилось так называемое «ощущение реальности» в сознании

и поведении студентов. И, как следствие, появилась уверенность, осознанность и четкость высказываний мыслей студентов.

Суммируя вышеизложенное, можно констатировать тот факт, что опытное обучение, реализуемое на применении разработанной нами системы, с использованием определенного набора педагогических условий по формированию социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов, обосновало ее эффективность. Проверенная в опытном обучении система может использоваться в практике преподавания иностранного языка.

Результаты опытно – экспериментальной работы подтвердили гипотезу исследования: процесс формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов, осуществляемый в соответствии с разработанной системой, включающей определенные педагогические условия, стало более эффективным. Выявленные нами педагогические условия являются достаточными и необходимыми.

Выводы по главе 2

1. В экспериментальной работе по реализации системы формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов ставились и решались следующие задачи:

- разработка критериев и показателей определения уровней сформированности социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов;
- определение реального состояния уровня развития исследуемой компетенции студентов;
- апробация системы ее формирования и проверка влияния комплекса педагогических условий на эффективность ее функционирования;
- обобщение полученных результатов.

2. Результаты эксперимента на констатирующем этапе показали, что студенты обладали достаточно низким уровнем сформированности социокультурной компетенции. С помощью результатов констатирующего этапа проведенного эксперимента мы доказали, что формирование социокультурной компетенции в должной мере осуществляется в рамках высшего образования в вузе.

3. В процессе опытно-экспериментальной работы были определены критерии и уровни сформированности социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов. Апробация разработанной нами системы проходила в естественных условиях, в рамках образовательного процесса профессиональной подготовки в высшем учебном заведении. Результаты в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе по уровню сформированности социокультурной компетенции являлись

почти в полной мере идентичными. Комплекс выявленных педагогических условий реализовывался в экспериментальной группе.

4. На обобщающем этапе эксперимента анализ результатов показывает, что формирование социокультурной компетенции осуществляется более успешно в рамках определенной системы. По итогам внедрения разработанной нами системы на основе выявленного комплекса педагогических условий мы можем утверждать, что цель эксперимента была достигнута. Образовательный процесс в контрольной группе осуществлялся по традиционной системе подготовки педагогических кадров. Следует отметить, что в конце эксперимента повышение уровня сформированности социокультурной компетенции наблюдалось только в экспериментальной группе. Продвижение студентов контрольной группы от уровня к уровню протекало не так динамично, как в экспериментальной группе, где оказывалось целенаправленное педагогическое воздействие.

Следовательно, применение комплекса выявленных нами педагогических условий нацелено на повышение уровня сформированности социокультурной компетенции. Таким образом можно полагать, что реализуемые нами педагогические условия являются эффективными и необходимыми, а также достаточными для формирования исследуемой нами компетенции.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучение психолого-педагогической литературы, результаты опытно-экспериментальной работы обусловили потребность в разработке новой эффективной системы изучения иностранного языка. Данные актуальные проблемы стали основной причиной выбора темы нашего диссертационного исследования «Формирование социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов» и определяют её научную новизну, теоретическую и практическую значимость.

Первая глава нашего исследования посвящена анализу состояния проблемы формирования социокультурной компетенции. Мы разработали понятийно-категориальный аппарат по проблеме исследования и рассмотрели научные исследования отечественных и зарубежных ученых через призму данной проблемы. В теоретической части нашего исследования мы рассмотрели структуру социокультурной компетенции, разработали и теоретически обосновали систему формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов.

Система формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов основывается на системном, деятельностном и компетентностном подходах. Данные подходы и компоненты разработанной нами системы взаимосвязаны и достигают цели нашего исследования. Проведённое исследование показало, что система формирования

социокультурной компетенции успешно функционирует и развивается при реализации комплекса определенных педагогических условий.

Педагогические условия в рамках нашего диссертационного исследования определяются как наиболее эффективные способы формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов. Результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают гипотезу и позволяют сделать следующие выводы:

1. Повышение качества профессиональной подготовки студентов лингвистических факультетов, уровень развития их социокультурной компетенции, рассматривается с точки зрения одной из важнейших педагогических проблем, требующих дополнительного изучения и решения.

2. Опытно-экспериментальная работа, проведенная в нашем исследовании, показала, что наиболее эффективным для решения проблемы повышения качества подготовки студентов лингвистических факультетов является системный, деятельностный и компетентностный подходы, которые дают нам возможность рассмотреть объект, как целостную систему.

3. Система формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов, созданная нами на основе системного, деятельностного и компетентностного подходов, состоит из мотивационно-когнитивного, операционально-поведенческого и результативно-рефлексивного компонентов.

Все компоненты данной системы взаимосвязаны и достигают поставленной цели в совокупности.

4. Комплекс педагогических условий, включающий использование аутентичного учебного материала в процессе обучения иностранному языку; включение проектной деятельности социокультурной направленности, обеспечивающей активное взаимодействие между преподавателем и обучающимися; ситуативную направленность процесса формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов,

является необходимым и достаточным для эффективного функционирования системы формирования социокультурной компетенции.

Результаты, полученные в экспериментальной группе на формирующем этапе нашего исследования, на котором была реализована система формирования данной компетенции можно охарактеризовать в более высокой степени, чем полученные результаты в контрольной группе. Таким образом, проведенное нами опытно-экспериментальное исследование показало значимость внедрения полученных результатов.

Список использованных источников

1. Абдуллина, Г.Т. Развитие интеллектуальных умений будущего учителя в компетентностно-ориентированном образовательном процессе вуза // *Фундаментальные исследования*. – 2011. – № 12 (часть 4). – С. 723-731.
2. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности. - М: Наука, 1980. - 335с.
3. Агеев, В.С. Влияние факторов культуры на восприятие и оценку человека человеком. // *Вопросы психологии*, 1985. - №3. - С.15-18.
4. Агеев, В. С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. - М., 1990. - 240 с.
5. Агеева, А.В. Формирование коммуникативной компетенции у студентов/ А.В. Агеева // *Новая наука: опыт, традиции, инновации: Международная научно-практическая конференция*. – Стерлитамак, 2015. – 250с. – С.3-5.
6. Александров, Г.Н. Основы методики проведения практических занятий / Г.Н. Александров // *Вопросы методики проведения практических занятий : метод, рекомендации*. - Уфа.: Уфим. авиац. ин-т, 1975. - Вып. 3.-С. 3-19.
7. Алексеева, Л.Е. Методика обучения профессионально-ориентированному иностранному языку / Л.Е. Алексеева. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ, 2007. – 25 с.

8. Алехина, Н.В. Формирование дискурсивно-ценностной компетенции будущих лингвистов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Алехина Надежда Викторовна. – Челябинск, 2014. – 197 с.
9. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
10. Анцыферова, Л.И. Системный подход к изучению и формирования и развития личности // Проблемы психологии личности. М., 1982. - С. 140-148.
11. Арыкова, О.Б. Мотивация успешной деятельности учащихся посредством совершенствования профессиональной компетенции учителя // Инновационные проекты в языковом образовании : сборник научных статей / О.Б. Арыкова; под ред. Ю.Б. Кузьменковой. – М. : Центр по изучению взаимодействия культур ФИЯР МГУ им. М.В. Ломоносова, 2007. – С. 136 – 145.
12. Афанасьева, О. Ю. Генезис и современное состояние идеи осуществления иноязычного образования студентов вузов / О.Ю. Афанасьева // Вестник Чел. гос. пед. ун-та. - 2007. - №3. - С. 3-14.
13. Бабанский, Ю.К. Выбор и применение методов исследования в дидактике / Ю.К. Бабанский. Избранные педагогические труды. – М: Педагогика, 1989. – 495 с.
14. Бабанский, Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: дидактический аспект / Ю.К. Бабанский. - М. : Педагогика, 1982. - 192 с.
15. Байденко, В.И. Болонские преобразования: проблемы и преобразования / В.И. Байденко // Высш. образование в России. – 2009. – № 11. – С. 26-40.
16. Байденко, В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): метод. пособие / В.И. Байденко. – М., 2005. – 106 с.

17. Байжанова, А.А. Ролевые игры в преподавании иностранного языка / А.А. Байжанова // Интеграционная стратегия становления профессионала в условиях многоуровневого образования: Материалы 69 Международной научно-практической конференции 22-24 июня 2007г. – Котлас: СПГУВК, изд-во «Старая Вятка», 2007. – С. 334 –336.
18. Балицкая, И.В. Интерактивные методы обучения и воспитания в США: монография / И.В. Балицкая. - Южно-Сахалинск: Изд-во СахГУ, 2004.-108 с.
19. Беликов, В.А. Формирование у учащихся понятия «система познавательной деятельности» / В.А. Беликов // Совершенствование процесса формирования научных понятий: тез. докл. / Челябинский государственный педагогический институт. – Челябинск, 1986. – С. 17-26.
20. Белоусова, Т.Ф., Довгалева Е.О. Использование интерактивных методов и форм работы в обучении иностранным языкам // Успехи современной науки и образования. – 2016. – Т. 1. – № 12. – С. 125–127.
21. Бердичевский, А.Л., Соловьёва И.К. Диалог культур на уроках родного и иностранного языка. // ИЯШ. 1993. - № 6. - С. 6,7.
22. Беспалько, В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М.: Высшая школа, 1989. – 144 с.
23. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. - М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
24. Биболетова, М.З. Теоретические основы контроля обученности школьников иностранному языку // Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку: метод. пособие / под ред. А.А. Миролубова. - Обнинск : Титул, 1999. - С. 17—40.
25. Бим, И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И.Л. Бим. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.
26. Бим, И.Л. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ. пособие / Под ред. Е.В. Шаповалова. – М.: Высшая школа, 1992. – 445 с.

27. Боброва, В.Г., Кузьмина, Н.Н., Скрынник, Н.А. О путях формирования профессионально-педагогических умений у студентов — будущих учителей // Сочетание теоретических и практических занятий по педагогике как условие эффективности формирования учителя в педвузе. Сб. научных трудов. – М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1981. – 144 с.
28. Богданов, Е.Н. Формирование профессионально-нравственной культуры будущего учителя / Е.Н. Богданов. – М., 1995. – 112 с.
29. Большой российский энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 2003. – 1888 с.
30. Большой словарь иностранных слов / сост. А.Ю. Москвин. – М.: ЗАО Изд-во «Центрполиграф», 2006. – 816 с.
31. Боргоякова, Е.П. Интерактивные подходы к обучению английскому языку в условиях внедрения ФГОС. В сб.: Образование и наука: современное состояние и перспективы развития сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 10 частях. – 2013. – С. 30–32.
32. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
33. Вербицкий, А.А. Деловая игра как метод активного обучения / А.А. Вербицкий // Современная высшая школа. – Москва, 1982. – № 3. – С. 139 – 141.
34. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании / А.А. Вербицкий. – М.: Логос, 2009. – 229 с.
35. Витлин, Ж. Л. Эволюция методов обучения иностранным языкам в XX веке / А. В. Вартанов // Иностр. яз. в шк. - 2001. - № 2. - С. 21-25.
36. Вятютнев, М.Н. Понятие языковой компетенции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков // ИЯШ, 1975. - №6. - С. 55-64.
37. Гаджиева, П.Д. Интерактивные методы как средство модернизации правового образования / П.Д.Гаджиева // Инновации в образовании. - 2011. - №1. - С.81-87.

38. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. – 3-е изд., перераб. и доп. / Н.Д. Гальскова. – Москва: АРКТИ, 2004. – 192 с.
39. Гальскова, Н.Д. Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин.яз. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 336 с.
40. Гальскова, Н.Д. Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки учащихся в области изучения иностранных языков / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 6 – 11.
41. Гарбовский, Н.К. Сравнительный социокультурный компонент в преподавании иностранных языков. // Россия и Запад: диалог культур. - М.: МГУ, 1994. - С.37.
42. Гейхман, Л.К. Обучение общению во взаимодействии: интерактивный подход / Л.К. Гейхман // Образование и наука. - 2002. - № 6 (18).- С. 135-146.
43. Герасимов, А.В. Информационно-коммуникативные технологии в изучении иностранного языка / А.В. Герасимов, Е.Ю. Лаптева // Инновационные образовательные стратегии в преподавании иностранного языка в школе: Материалы городской научно-практической конференции. – Казань, 2013. – С. 32-34.
44. Григорьева, Т.Ю. Коммуникативная компетенция как основа коммуникативного подхода при обучении иноязычной коммуникативной деятельности / М. В. Григорьева // Сборник трудов Северо– Кавказского государственного технического университета. Серия «Гуманитарные науки». –№10 – Ставрополь, 2013. – С. 138.
45. Губайдуллина, А.Е. Тенденции развития педагогической технологии преподавания иностранных языков: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Казань, 2012. – 21 с.

46. Гулакова, М. В., Харченко Г.И. Интерактивные методы обучения в вузе как педагогическая инновация [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – № 11 (ноябрь). – С. 31–35. – Режим доступа: <https://e-koncept.ru/2013/13219.htm.%2015/03/2016>.
47. Гуркина, А.Л. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции как основная цель обучения иностранному языку / А.Л. Гуркина // Молодой ученый. — 2015. — №12. — С. 726–729.
48. Гусарова, Е.Н. Современные педагогические технологии: учебно-методическое пособие для студентов и преподавателей вузов культуры и искусств / Е.Н. Гусарова. – М. : АПК и ПРО, 2004. – 174 с.
49. Джонсон, Д. Методы обучения: обучение в сотрудничестве / Д. Джонсон. – С-Петербург, 2001. – 256 с.
50. Добрынина, Т.Н. Педагогические условия применения интерактивных форм обучения в педагогическом вузе /Т.Н.Добрынина: автореф.дис.канд.пед.наук. - Новосибирск, 2003. - 24 с.
51. Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации // Психологическая наука и образование. –2002. –№2. – С. 42 - 45.
52. Заир-Бек, Е.С. Активные формы обучения: Методические рекомендации для учителей / Е.С.Заир-Бек, Т.Г.Сорокина. - СПб: РГПУ им.А.И.Герцена, 1991. - 44 с.
53. Зайцева, А. В. К вопросу о социокультурном подходе в обучении иностранным языкам // Изв. Пенз. гос. пед. ун-та им. В. Г. Белинского. 2007.- № 7. - С. 208-210.
54. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23-30.

55. Зеер, Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 1998. – 126 с.
56. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учебное пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
57. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
58. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова: Учебно-метод. пособие. - М.: АПК и ПРО, 2003. - 101 с.
59. Кашлев, С.С. Интерактивные методы обучения педагогике: учеб. пособие / С.С. Кашлев. - Мн.: Высш. шк, 2004. - 176 с.
60. Китайгородская, Г.А. Новые подходы к обучению иностранным языкам / Г.А. Китайгородская // Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. - 1998. - № 1. - С. 32-39.
61. Кларин, М.В. Интерактивное обучение - инструмент освоения нового опыта / М.В. Кларин // Педагогика. - 2000. - №7. - С.12-18.
62. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А. Ю. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ МарТ, 2005. – 448 с.
63. Козлова, Н.В. Методика использования интерактивных приемов в обучении немецкому языку студентов языковых вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. - Горно-Алтайск, 2008. - 22 с.
64. Колкер, Я.М. Практическая методика обучения иностр. яз.: учеб. пособ. / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова, Т.М. Еналиева. - М.: Издат. центр «Академия», 2000. - 264 с.

65. Колмогорова, Л.А. Формирование коммуникативной компетентности личности: учебное пособие / Л.А. Колмогорова. - Барнаул: АлтГПУ, 2015. - 205 с.
66. Кононова, А.Ф. Профессионально-направленное обучение английскому языку студентов 5 курса факультета начального образования (на материале детской англоязычной литературы): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2004. – 18 с.
67. Кропачева, Т.Б. Интерактивные методы обучения в подготовке будущего учителя к реализации образовательного стандарта второго поколения / Т.Б.Кропачева, М.В.Кропачева // Педагогическое образование и наука. - 2012. №10. - С.71-74.
68. Крысько, В.Г. Социальная психология: словарь-справочник / В.Г. Крысько. – М., 2001. – 96 с.
69. Кузьмина, Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки / Н.В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1980. – 352 с.
70. Кульневич, С.В. Современный урок. Часть I: Научнопрактич. пособие для учителей, методистов, руководителей учебных заведений, студентов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК / С.В. Кульневич, Т. П. Лакоценина. – Ростов-н/Д : Изд-во «Учитель», 2004. – 288 с.
71. Леонтьев, А.А. Принцип коммуникативности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам / А.А. Леонтьев // Русский язык за рубежом. - 1982. - №4. - С.48-52.
72. Ляудис, В.Я. Формирование учебной деятельности студентов / В.Я. Ляудис. - М. : Изд-во МГУ, 1989. - 239 с.
73. Маликова, И.А. К проблеме различия понятий «коммуникативная компетенция» и «коммуникативная компетентность» // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. – 2010. – № 1. – С. 90-98.
74. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов; Кн. для учителя.– М.: Просвещение, 1990. – 192с.

75. Матяш, О.И. Что такое коммуникация и нужно ли нам коммуникативное образование. – Сборник научных трудов «Теория коммуникации & прикладная коммуникация». Вестник Российской коммуникативной ассоциации, выпуск 2 / Под общ. ред. И.Н. Розиной. – Ростов н/Д: ИУБиП, 2004. – 244 с. – С. 103-122.
76. Миляева, Д.А. Интерактивное обучение как форма организации познавательной деятельности обучающихся иностранному языку на начальном этапе // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек и общество. – 2013. – № 3. – С. 130–132.
77. Мирза, Н.В. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка в условиях ВУЗа \ Н.В. Мирза, Е.О. Аккерман // Международный журнал экспериментального образования. – Пенза, 2016. - № 4–2. – С. 249–253.
78. Мясоед, Т.А. Интерактивная технология обучения. Специальный семинар для учителей / Т.А. Мясоед. – М., 2004. – 151 с.
79. Никитина, Е.Ю. Педагогическое управление профессиональным образованием студентов вузов: перспективные подходы: монография / Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева. - Москва: МАНПО, 2006.-154 с.
80. Николина, В.В. Интерактивные педагогические технологии в подготовке учителя как способ развития его профессиональной компетентности / В.В.Николина // Оломоуцкие дни русистов. Сборник XIX конференции. 30.09.2007. - Оломоуц. Чехия. - 2008. - С.241-245.
81. Новиков, А.М. Как работать над диссертацией: пособие для начинающего педагога-исследователя. – М.: Изд-во «Эгвес», 2003. – 104 с.
82. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И.Ожегов. - М.: Оникс, 2008. - 736 с.
83. Падей, Е.В. Психолого–педагогические исследования формирования коммуникативной компетенции на начальном этапе обучения иностранному языку / Е.В. Падей // Молодой ученый. — 2013. — № 2. — С. 388–390.

84. Панфилова, А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога / А.П.Панфилова: под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. - М.: Академия, 2006. - 370 с.
85. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. - М. : Рус. яз., 1989. - 222 с.
86. Пассов, Е.И. Урок иностранного языка в средней школе / Е.И. Пассова. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1988. – 223 с.
87. Пац, М.В., Медведев, В.А. Роль педагогического сопровождения в профессиональном самоопределении будущего учителя [Электронный ресурс] / М.В. Пац, В.А. Медведев // Дискуссия. – 2014. – №2 (43). – Режим доступа: www.journal-discussion.ru/publication.php?id=1039.
88. Плужник, И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Плужник И.Л. - Тюмень, 2003. - 29 с.
89. Подгурецки, Ю.Ю., Домбровска, А.Ю. Языковая и коммуникативная компетенции в контексте современной парадигмы культур / Ю. Ю. Подгурецки, А.Ю. Домбровска // Образование и саморазвитие. – 2012. – № 5. – С. 44–49.
90. Подымова, Л.С. Интерактивные методы в обучении и воспитании школьников. / Л.С.Подымова. - М.: УЦ «Перспектива», 2011. - 32 с.
91. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. – М. : Академия, 2002. – 134 с.
92. Полат, Е.С. Обучение в сотрудничестве / Е.С. Полат // Иностр. яз. в shk. - 2000. - № 1.-С. 4-11.
93. Попова, Е.В. Психолого-педагогическая компетентность: дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Попова. – Ростов н/Д., 1996. – 172 с.
94. Постановление Правительства Российской Федерации «О Федеральной целевой программе развития образования на 2011-2015 годы» от 07.02.2011 г. № 61.

95. Поторочина, Г.Е., Серебрякова К. А. Обучение в сотрудничестве как один из видов взаимодействия обучающегося и учителя на уроках иностранного языка / Г.Е. Поторочина // Вестник педагогического опыта. – Глазов: Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко, 2018. – № 42. – С. 49–52.
96. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М.: Когнито-Центр, 2002. – 396 с.
97. Ракитина, Г.А. Формирование профессиональной компетенции учителя иностранного языка в образовательном процессе педагогического вуза на современном этапе модернизации российского образования / Г. А. Ракитина // Научно–методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 44. – С. 282–285.
98. Рожнова Е.А., Симакова С.М. К вопросу об использовании интерактивных форм в профессионально ориентированном обучении иностранному языку в техническом вузе // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2013. – № 1 (19). – С. 123–129.
99. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. - М. : Просвещение, 1991. - 287 с.
100. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1971. – 424 с.
101. Сагантаева, С.Х., Салпебаева, С.Т., Тилембаева, А.А., Рахманова, А.М. Формирование интерактивной компетенции при обучении студентов // Пресс-служба КазНМУ. Казанский национальный медицинский университет. – Казань, 2018. – С. 65–69.
102. Сафонова, В.В. Изучение языков межкультурного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В.В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996. – 237 с.

103. Сафонова, В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. Москва: ВШ интернэшнл, 1991. - 305с.
104. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г.К.Селевко. - М.: Народное образование, 1998. - 256 с.
105. Сергеев, И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений / И.С. Сергеев. – М.: АРКТИ, 2008. – 80 с.
106. Сериков, В. В. Личностно-ориентированное образование / В. В. Сериков // Педагогика. - 1994. - № 5. - С. 16-20.
107. Сластенин, В.А. Формирование социально активной личности учителя // Советская педагогика. – 1981. – №4. – С. 76-84.
108. Сластенин, В.А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура функционирования / В.А. Сластенин. – М.: Просвещение, 1978. – 175 с.
109. Смирнова, М.В. Педагогические условия развития культуры иноязычного делового общения у буд. учителей / М.В. Смирнова. - Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2007. - часть II.-47 с.
110. Смолкин, А.М. Методы активного обучения: научно-методическое пособие / А.М.Смолкин. - М.: Высшая школа, 1991. - 176 с.
111. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2003. – 238 с.
112. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс: пособие для студ. пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М. : АСТ Астрель, Полиграфиздат, 2010. – С. 141–163.
113. Сорокина, Н.В. Кейс-стади как метод педагогического исследования / Н.В. Сорокина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки». – 2011. – № 6. – С. 7–11.

114. Спири́н, Л.Ф. Формирование общепедагогических умений будущего учителя (На материале подготовки студентов педвуза к воспитательной работе) : дис. ... д-ра пед. наук / Спири́н Л.Ф. - М., 1989. - 585 с.
115. Суслóва, О.В. Развитие коммуникативно-интерактивной компетенции студентов вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. - Челябинск, 2007. - 30 с.
116. Сухих, О.В. Средства обучения иностранным языкам в деятельности учителя и учащихся / О.В. Сухих. – Пятигорск : Изд-во ПГЛУ, 2000. – 166 с.
117. Талызина, Н.Ф. Деятельностный подход к построению модели специалиста / Н.Ф. Талызина // Вестн. высш. шк. - 1986. - № 3. - С. 10-14.
118. Тер-Минасова, С.Г. Изучение иностранных языков и культур на университетском уровне / С.Г. Тер-Минасова // Веста. МГУ. Сер. 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация. - 1998. - № 2. - С. 7-19.
119. Трайнев, В.А. Деловые игры в учебном процессе: методология разработки и практика проведения / В.А.Трайнев. - М.: Дашков и К, 2002. - 359 с.
120. Уемов, А.И. Системный подход и общая теория системы / А.И. Уемов. – М.: Мысль, 1978. – 272с.
121. Фатыхова, Р.М. Личностно-ориентированное общение и профессиональное становление специалистов в высшей школе // Материалы Всероссийской научно-практической конференции 26 мая 1999 г. Часть II. / Под общ. Ред. С.М. Усманова. - Бирск: Бирск. Гос. пед. Ин-т, 1999. - 163 с.
122. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273–ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2017–2016 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>
123. Халеева, И.И. Интеркультура - третье измерение межкультурного взаимодействия? / И.И.Халеева // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации. - М.: МГЛУ, 1999. - С. 5-15.

124. Хомский, Н.М. Аспекты теории синтаксиса / Пер. с англ. А.Е. Кибрика, В.В.Раскина, ЕШ. Шовкуна / Н.М. Хомский. - М.: Изд-во Московского университета - 1972. - 259 с.
125. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2001. – №2. – С. 58-64.
126. Циулина, М.В. Методология психолого-педагогических исследований: учебное пособие / М.В. Циулина. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – 239 с.
127. Шишканова, В. В. Формирование социокультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку// ИЯШ. - 2012. - №2. – С. 80-86.
128. Щеглова, Н.В. Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранным языкам / Н.В. Щеглова // ИСОМ. – 2011. – №4. – С.105–107.
129. Щеколдина, А.В. Развитие дискуссионных умений как компонента интерактивной компетенции у студентов неязыковых вузов: На материале английского языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. - Волгоград, 2005. - 24 с.
130. Щеколдина, А.В. Роль интерактивных форм работы в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку. В сб.: Современные проблемы лингвистики и лингводидактики: концепции и перспективы. 2015. – С. 123–127.
131. Щерба, Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе: общие вопросы методики / Л.В. Щерба. – М. : Академия, 2002. –160 с.
132. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр.и.доп.- М.; Филоматис, 2006.- 480 с.
133. Яковлев, Е.В., Яковлева Н.О. Сопровождение как педагогический феномен // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2010. – № 4. – С. 74-83.

134. Яковлева, Л.В. Формирование готовности будущего учителя к педагогической рефлексии (на материале педагогических училищ): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Яковлева Людмила Владимировна. – М., 1991. – 20 с.
135. Яковлева, Н.О. Сопровождение как педагогическая деятельность // Вестник ЮУрГУ. – 2012. – № 4. – С. 46-49.
136. Ярыгин, О.Н. «Компетентность» и «компетенция» как эмерджентные 220 свойства деятельности человека /О.Н.Ярыгин // Вектор науки ТГУ. - 2011. - №1(15). - С.345-348.
137. Hymes, D. On communicative competence; in J.B. Pride & J. Homes: Sociolinguistics Harmondsworth: Penguin. – 1972. – p. 269.
138. Kilpatrick, W.H. The Project Method / W.H. Kilpatrick. – Teachers college record, 1918. – 335 p.
139. Lado, R. Testen im Sprachunterricht / R. Lado. - Muenchen: Max Hueber Verlag, 1971.- 454 S.
140. Lauffer, J. Kommunikative Kompetenz in einer sich veraendenden Medienweh V/Hrsg.: Volkmer I. - Opladen. - S. 223-233.
141. Lustig, M.W., Koester, J. Intercultural Competence. Interpersonal communication across cultures. Fourth Edition.- Boston, 2003. - P. 47-56.
142. Vielau, A. Methodik des kommunikativenn Fremdsprachenunterrichts. - Berlin: Comelesen, 1997. -354 S.
143. Weigmann, J. Unterrichtsmodelle für Deutsch als Fremdsprache.- Max Hueber Verlag. - 1995.- 160 S.
144. White, R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence / R. W. White // Psychological review. – 1959. – № 66. – P. 297–333.
145. Wright, A. Games for Language Learning / A. Wright, M. Buckby, Beettridge D. - Cambridge, 1984. – 318 p.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Анкета для оценки уровня мотивации обучающихся к изучению немецкого языка

1. Вы изучаете немецкий язык

- а) это ваш личный выбор
- б) это выбор ваших родителей
- в) другое

2. С какой целью Вы изучаете немецкий язык?

- а) он мне нравится
- б) хочу поехать в страну изучаемого языка
- в) вынужден
- г) хочу построить будущую карьеру

- д) хочу самостоятельно путешествовать
- е) хочу изучить менталитет людей, культуру и традиции страны изучаемого языка
- ж) заставляют родители
- з) хочу продолжить учебу за границей
- и) хочу свободно излагать свои мысли на иностранном языке
- й) хочу читать литературу и просматривать фильмы в оригинале

3. Какое место для Вас занимает немецкий язык как учебный предмет среди всех остальных предметов по важности?

- а) первое
- б) 2, 3 ...
- в) последнее

4. Вы посещаете уроки немецкого языка с удовольствием?

- а) да
- б) нет

5. Какие уроки немецкого языка вызывают у тебя интерес?

- а) традиционные
- б) нетрадиционные

6. Чем Вы больше всего любите заниматься на уроках немецкого языка?

- а) читать
- б) рассказывать монологи
- в) общаться друг с другом на немецком языке
- г) заниматься письменной речью
- д) переводить
- е) расширять словарный запас
- ж) отрабатывать лексический материал
- з) изучать различные грамматические явления

7. Чем бы Вы еще хотели заниматься на уроках немецкого языка?

- а) просматривать и обсуждать фильмы о социальных реалиях страны изучаемого языка

- б) прослушивать и анализировать песни на иностранном языке
- в) изучать иностранный язык посредством игровой деятельности

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Landeskunde Deutschlands.

Kreuzt die richtige Antwort an.

1. Wie heißt die Hauptstadt von Deutschland?
 - a) München
 - b) Hamburg
 - c) Berlin
 - d) Frankfurt
2. Was ist das Wappentier Deutschlands?
 - a) der Schimpanse
 - b) der Adler

- c) das Pferd
 - d) der Löwe
3. Wie viele Bundesländer hat Deutschland?
- a) 14
 - b) 12
 - c) 16
 - d) 18
4. Welcher dieser Städte ist kein Bundesland?
- a) Berlin
 - b) München
 - c) Bremen
 - d) Hamburg
5. Wie heißt der höchste Berg Deutschlands?
- a) Jungfrau
 - b) Matterhorn
 - c) Großglockner
 - d) Zugspitze
6. Wo ist der größte deutsche Hafen?
- a) in Bremen
 - b) in Köln
 - c) in Hamburg
 - d) in München
7. Wie viele Nachbarländer hat Deutschland?
- a) 6
 - b) 7
 - c) 8
 - d) 9
8. An welches Land grenzt Deutschland nicht?
- a) Belgien

- b) Italien
 - c) Luxemburg
 - d) Dänemark
9. Welches Meer bildet eine Grenze zu Deutschland?
- a) der Ostsee
 - b) das Mittelmeer
 - c) der Königsee
 - d) das Schwarze Meer
10. Welche Insel gehört zu Deutschland?
- a) Mallorca
 - b) Korsika
 - c) Sardinien
 - d) Sylt

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Oktoberfest

In München gibt es ein Fest, das in der ganzen Welt bekannt ist. Es beginnt jedes Jahr Mitte September und dauert etwa zwei Wochen. Wieder Schluss mit Feiern ist am ersten Oktoberwochenende. Und daher hat das Fest auch seinen Namen: Oktoberfest. Immer findet es am gleichen Platz statt - und zwar auf der Theresienwiese, südlich des Münchener Hauptbahnhofs. Im Jahr 2010 konnte das Oktoberfest einen runden Geburtstag feiern: zweihundert Jahre "Wiesn"! Inzwischen ist die Theresienwiese zwar gar keine Wiese mehr, sondern ein großer planierter Platz mit Asphaltstraßen. Aber alle Bayern nennen sie immer noch liebevoll die "Wiesn".

Heutzutage gibt es neben den Bierzelten jede Menge Fahrgeschäfte auf dem

Oktoberfest, Geisterbahn, Riesenrad und Achterbahn zum Beispiel. Zuckerwatte und gebrannte Mandeln. Lebkuchenherzen und Oktoberfesthüte. Achterbahnen gab es aber nicht immer, weil es ja früher noch keinen Strom gab. Früher veranstalteten die Wirte zum Beispiel Wettbewerbe im Baumklettern. Dabei mussten die jungen Männer sich an einem glatt geschälten Baum hinaufhängeln. An der Spitze des Stammes konnten sie sich dann ihren Preis aussuchen. Schubkarrenlaufen, Sackhüpfen und Wettessen waren außerdem beliebte Spiele. Der Erlös aus dem Verkauf von Losen kam ursprünglich armen Menschen zugute.



Weihnachten

An Weihnachten feiern Christen die Geburt Jesu. Es ist der erste Festkreis im Kirchenjahr. Im deutschen Kulturraum wird Weihnachten am 24. Dezember, also am Abend vor Christi Geburt, gefeiert. Erklärung hierfür könnten die traditionellen Vigilien sein: Nachtwachen, die das Fest am Vorabend einläuten sollten.

An Weihnachten ist es üblich, einen Weihnachts- oder Christbaum zu schmücken.

Dafür wird einige Tage zuvor eine Tanne oder Fichte im Haus aufgestellt, die dann geschmückt wird.

Geschenke und Weihnachtszeit gehören vor allem in der heutigen Zeit zusammen.

Christen feiern in der Nacht auf den 25. traditionell den Weihnachtsgottesdienst (im Süden: Christmette). Früher begann der weihnachtliche Gottesdienst um 24:00 Uhr, mit der Zeit wurde der Zeitpunkt allerdings vorverlegt. So beginnen heute die Messen meist um 22.30. Mit der Wichtigkeit des Festes sind mannigfaltige Bräuche entstanden, die je nach Region und Bundesland variieren.

Weihnachtsgurke: Dieser Brauch kommt aus den USA und wird auch dort als „deutsche Tradition“ groß zelebriert: Wer zuerst die Christbaumkugel in Essiggurkenform am Christbaum entdeckt, erhält ein zusätzliches Geschenk. Auch in deutschen Haushalten hängen seit 2009 immer öfter Weihnachtsgurken am Baum.

Im Norden ist übrigens der Weihnachtsmann für die Geschenke zuständig, im Süden kommt das Christkind zu den Kindern und bringt die Geschenke.

Ein weniger besinnlicher Brauch ist es, sich Gruselgeschichten zu erzählen, während auf die Bescherung gewartet wird. Vor allem im Nord- und Nordostdeutschland wird dieser Brauch zelebriert.

Auch der Christklotz ist ein weiterer Brauch am Heiligen Abend: Es handelt sich dabei um einen geweihten Holzklötz, der an Heiligabend in den Kamin gelegt wird und ist ein Symbol des Weihnachtsfriedens. Bis Dreikönig blieb der Klotz dann im Feuer, ehe seine Asche über den Feldern verteilt wurde, um dann gegen Unglück zu schützen.

Das Christkindlschießen der Weihnachtsschützen ist im Berchtesgadener Land in der letzten Woche vor Heiligabend Brauchtum. Die Schützen schießen jeden Tag um 3 Uhr Nachmittag und zusätzlich vor der Christmette am Heiligabend.



Ostern

Jedes Jahr im April siehst du im Park Kinder mit Körben nach Eiern suchen, die sie plötzlich aus Büschen oder unter Bäumen hervorholen. Außerdem nehmen sich viele Deutsche Urlaub und fahren nach Hause zu ihren Familien um Zeit miteinander zu verbringen. Dann ist wahrscheinlich Ostern!

Ostern ist kein einzelner Feiertag, sondern mehrere Tage, die aufeinanderfolgen. Mit dem Sonntag vor dem Ostersonntag, dem „Palmsonntag“ beginnt die sogenannte Karwoche bzw. heilige Woche. Sie ist die Woche in der alle Feiertage stattfinden, die zu Ostern gehören. Nach dem Palmsonntag folgt der Gründonnerstag. Hier wird an das letzte Abendmahl gedacht, am Karfreitag der Kreuzigung Jesu. Der wichtigste Feiertag in dieser Woche ist der Ostersonntag. Im Gegensatz zu Weihnachten, das immer am selben Tag im Jahr gefeiert wird (am 24. Dezember), sind die Feiertage an Ostern jedes Jahr an einem anderen Datum. Sie werden vom Ostersonntag aus berechnet, der immer am ersten Sonntag nach dem Vollmond im Frühling stattfindet.

An Ostern endet die Fastenzeit im Christentum. Diese startet am 46. Tag vor Ostersonntag am Aschermittwoch. In dieser Zeit erinnern sich die Christen an das 40tätige Fasten Jesu in der Wüste.

Ostern beginnt mit dem Palmsonntag. An diesem Tag denken die Christen an die Ankunft von Jesus in Jerusalem.

Warum der Gründonnerstag so heißt, weiß man nicht genau. Am Gründonnerstag

wird dem letzten Abendmahl gedacht, welches am Tag vor der Kreuzigung Jesus stattgefunden hat. Dieses Ereignis ist für Christen sehr wichtig. Dir wird vielleicht auffallen, das von diesem Tag an, bis Ostersonntag die Kirchenglocken nicht mehr läuten. In vielen Dörfern finden verschiedene lokale Bräuche statt. Oft ziehen Kindern mit Ratschen (lauten Instrumenten) durch die Orte. Die Glocken verstummen in der Nacht von Gründonnerstag auf Karfreitag, um an die Todeszeit Jesu zu erinnern. Und weil die Glocken nicht läuten, müssen sie die Menschen auf diese Weise zum Gottesdienst einladen. Es gibt ein deutsches Sprichwort: „Die Glocken fliegen nach Rom“. Deswegen können sie in dieser Zeit nicht läuten, und kehren erst zu Ostern zurück.

Am Karfreitag wurde Jesus ans Kreuz genagelt. Als Zeichen der Trauer wird deswegen die Orgel in der Kirche nicht gespielt, und es läuten auch keine Glocken. In Deutschland ist es an diesem Tag nicht erlaubt zu feiern, deswegen haben viele Clubs und alle Geschäfte geschlossen und man darf unter anderem an diesem Tag nicht heiraten.

Der Ostersonntag ist der wichtigste Feiertag im Christentum. Hier wird der Auferstehung Jesus gedacht.



Fasching

Der Februar ist die Zeit des Faschings oder Karnevals. Nach altem katholischem

Brauch wurde mit diesem Fest die Fastenzeit eingeleitet, die den Zeitraum von sechs Wochen vor Ostern umfasst. Das ist auch ein Volksfest, das seinen Höhepunkt an den “drei tollen Tagen” erreicht.

Die Karnevalszeit beginnt am 11.11. immer elf Minuten nach Elf. Sie endet am Aschermittwoch, der ist immer 40 Tage vor Ostern. Am Montag vor dem Aschermittwoch ist Rosenmontag. Das ist der wichtigste Tag der Fastnacht und an diesem Tag finden Rosenmontagsumzüge in Deutschland statt. Zu Fuß, auf Pferden oder in bunt dekorierten Wagen sind die Narren unterwegs und werfen den Zuschauern viele Tonnen Süßigkeiten, Blumensträuße und Chipstüten zu. Oft sind die Wagen so dekoriert, dass politische Ereignisse kritisch dargestellt werden. In der Fastnachtszeit gibt es auch viele Partys, zu denen die Gäste sich verkleiden. Phantasievolle Faschingsfeste werden vor allem von den Studenten veranstaltet, unter denen sich die Kunststudenten besonders hervortun. Aber auch die Kinder feiern schon im Kindergarten jedes Jahr ihren Fasching, auf dem sie sich als Märchenfiguren verkleiden.

Der Aschermittwoch ist Mittwoch der ersten Woche der Fastenzeit. Heute umfasst das “närrische Treiben” Maskenballe und Kostümfeste, auf denen “Prinz Karneval” mit seiner “Faschingsprinzessin” und einem “Elferrat” regiert. Die “Narrenkappe” berechtigt ihn und alle Teilnehmer zu jeder Art Kritik und Satire, niemand darf etwas übernehmen.

