



**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

На правах рукописи

УМРЯКОВА НАТАЛЬЯ ЕВГЕНЬЕВНА

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У
СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ 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:
78,28% авторского текста

Выполнил (а):
Студент (ка) группы ЗФ-303/142-2-1
Умрякова Н.Е.

Работа рекомендована к защите
рекомендована

зав. кафедрой НЯ И МОНЯ,
доктор педагогических наук,
профессор
Быстрай Е. Б.

Научный руководитель: зав.кафедрой НЯ
И МОНЯ, доктор педагогических наук,
профессор
Быстрай Е.Б.

**Челябинск
2023**

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ	12
1.1. Современное состояние проблемы формирования социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов	12
1.2 Модель формирования социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов	24
1.3 Педагогические условия формирования социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов	37
Выводы по главе 1	50
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ	53
2.1 Цель, задачи и организация экспериментальной работы по формированию социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов	53
2.2 Практическая реализация модели экспериментальной работы по формированию социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов	69
2.3 Результаты экспериментальной работы по формированию социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов	76
Выводы по главе 2	78
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	81
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	82
ПРИЛОЖЕНИЯ	99

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.

В наше время нет железного занавеса, в связи с этим возрастает роль иностранного языка, как средства межкультурной коммуникации.

Министр просвещения России Сергей Кравцов высказался о грядущем изменении в системе образования и аргументировал необходимость поиска новых методов и подходов к преподаванию в вузах, в том числе и преподаванию иностранным языкам, однако 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.

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. 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 (ФГОС) 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.

Проблеме формирования социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов посвящены работы таких специалистов как Л. Е. Бабушкиной, М. Н. Беляковой, Г. А. Воробьева, Л. И. Кан, Ю. А. Макковеевой, Т. С. Малышевой, Е. В. Розановой, В. В. Сафоновой, Е. В. Тихомировой.

Актуальность исследования на законодательном уровне определяется требованиями ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) по профилю «Английский язык. Иностраный язык», квалификация (степень) «бакалавр» направление 44.03.05.

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.

Теоретический анализ работ современных педагогов показал наличие накопленного опыта в вопросах формирования социокультурной компетенции преимущественно системы основного общего образования, что свидетельствует, с одной стороны, об актуальности исследуемой проблемы, однако, с другой стороны, о недостаточной разработанности путей ее решения в рамках высшей школы. Опираясь на анализ философской, психолого-педагогической, методической литературы, а также на собственный опыт преподавания в основной школе, мы выделили следующие противоречия:

- на социально-педагогическом уровне – между возросшей потребностью общества в выпускниках, готовых к осуществлению своей профессиональной деятельности в условиях глобализации по решению реальных проблем развития социокультурной компетенции, и существующей практикой профессиональной подготовки у студентов языковых факультетов;

- на научно-педагогическом уровне – между дидактическими возможностями работы при обучении иностранному языку и недостаточной разработанностью ее методического обеспечения для развития социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов;

- на научно-методическом уровне – между существующими методиками развития социокультурной компетенции и отсутствием соответствующих методик для студентов языковых факультетов.

Важность разрешения обозначенных противоречий послужила основанием для определения темы исследования «Формирование социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов».

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и апробировать модель формирования социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов и педагогических условий.

Объект исследования – процесс обучения иностранному языку у студентов языковых факультетов.

Предмет исследования – формирование социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов.

Гипотеза исследования: процесс формирования социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов будет более эффективным, если:

- будет разработана и внедрена в образовательный процесс модель, спроектирована на основе системного, деятельностного, компетентностного и партисипативного подходов; включает целевой, когнитивный, организационно-методический, контрольно-корректирующий блоки, позволяющие реализовать комплекс упражнений, направленных на формирование социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов;

- будут определены и реализованы педагогические условия:

- 1) использование аутентичного материала, в процессе обучения иностранному языку;

- 2) партисипативная направленность образовательного процесса на факультете иностранных языков;

- 3) использование проблемных ситуаций (процесс формирования социокультурной компетенции будет успешным, если обучение будет носить проблемный характер).

Актуальность, противоречия, цель, объект, предмет и гипотеза исследования определили следующие задачи:

1. Проанализировать современное состояние проблемы формирования социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов.

2. Определить теоретико-методологические основания формирования социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов.

3. Разработать и апробировать модель формирования социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов.

4. Выявить, разработать и апробировать содержание педагогических условий эффективной реализации модели формирования социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов.

Теоретико-методологической базой исследования послужили следующие идеи и положения:

- теория системного подхода (К. Ю. Бурцева, В. В. Дворецкая, Е. В. Никифорова, В. А. Овчаров и др.);

- теория деятельностного подхода (Г. А. Атанов, В. А. Бажанов, О. М. Леонтьева, Н. Ф. Талызина и др.);

- теория партисипативного подхода (Т. В. Орлова, М. А. Понеделкова, С. Л. Суворова и др.);

- 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 (Л. В. Апакова, Е. М. Верещагин, В. И. Карасик, В. В. Красных, Е. И. Пассов, В. В. Сафонова, П. В. Сысоев, С. Г. Тер-Минасова, В. П. Фурманова, Н. Antor, K. 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. Кпарр, 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 и проверки гипотезы в ходе диссертационного исследования использовалась совокупность следующих методов:

а) теоретических: категориальный, историографический, теоретико-методологический анализ; сравнение, синтез, обобщение;

б) эмпирических: педагогический эксперимент, наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, опрос, самооценка, экспертиза, математические и статистические методы обработки данных.

База проведения опытно-экспериментальной работы. Опытнo-экспериментальная работа осуществлялась на базе ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет». В эксперименте приняло участие 20 студентов факультета иностранных языков.

Исследование осуществлялось в **три этапа**:

На первом этапе проводился анализ нормативно-правовой документации по вопросам формирования социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов; изучались психолого-педагогические труды по исследуемой проблеме, проанализировано современное состояние изучаемого вопроса; было составлено терминологическое поле проблемы; обоснованы методологические подходы, положенные в основу исследования, а также был организован констатирующий (начальный) этап эксперимента.

На втором этапе уточнялись теоретические позиции исследования, осуществлена разработка и внедрение модели формирования социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов. Проведен формирующий эксперимент, что позволило верифицировать и скорректировать модель и условия, уточнить основные компоненты.

На третьем этапе исследования осуществлялся количественный подсчет и качественный анализ результатов работы, проводилось их описание, формулировались основные выводы, обобщались материалы диссертационного исследования, оформлялись методические рекомендации.

На защиту выносятся следующие положения:

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

2. Формирование социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов эффективно осуществляется в рамках модели, созданной на основе системного, деятельностного, партисипативного и компетентностного подходов, а также содержащей целевой, когнитивный, организационно-методический, контрольно-корректирующий блоки.

3. Формирование социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов эффективно осуществляется при реализации педагогических условий:

- использование аутентичного материала, в процессе обучения иностранному языку;
- партисипативная направленность образовательного процесса на факультете иностранных языков;
- использование проблемных ситуаций (процесс формирования социокультурной компетенции будет успешным, если обучение будет носить проблемный характер).

Научная новизна диссертационного исследования: определены методологические подходы решения проблемы формирования социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов; разработана модель формирования социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов, основанная на положениях системного, деятельностного, партисипативного и компетентностного подходов; включает блоки: целевой, когнитивный, организационно-методический, контрольно-корректирующий, позволяющие реализовать комплекс упражнений, направленных на формирование социокультурной компетенции

у студентов языковых факультетов; характеризуется управляемостью, целостностью, гибкостью, открытостью, а также реализуется в соответствии с принципами научности, активности.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в том, что были уточнены понятия «компетенция», «иноязычная коммуникативная компетенция», «социокультурная компетенция», «социокультурная компетенция у студентов языковых факультетов»; обозначена структура социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов; проведен анализ проблемы формирования социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов и ее современное состояние в теории и практике педагогики; теоретически обоснована модель формирования социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов с позиции системного, деятельностного, партисипативного и компетентностного подходов.

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

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

Обоснованность и достоверность исследовательской работы обеспечивается применением идей системного, деятельностного, партисипативного, компетентностного подходов к решению поставленной проблемы; опорой на теоретико-методологические и научно-методические труды по изучаемому вопросу; применением комплекса методов,

способствующих достижению цели и задач работы; доказательством результативности предложенной модели.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством:

- 1) выступлений автора на конференциях различного уровня;
- 2) публикаций результатов исследования в научных изданиях;
- 3) обсуждений материалов исследования на кафедре ЮУрГГПУ;

Структура исследования. Работа включает введение, две главы заключение, библиографический список (101 источник) и приложения. Текст иллюстрирует 6 рисунков и 14 таблиц. Общий объем работы – 111 страниц.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

1.1 Современное состояние проблемы формирования социокультурной компетенции у студентов языковых 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].

На современном этапе развития методики обучения иностранным языкам особую значимость приобретает знание реалий страны изучаемого языка, что позволит в будущем избежать конфликтов в сфере межкультурной коммуникации. 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].

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].

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].

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 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].

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 мы включаем базовые и комплексные понятия, которые представим на рисунке 1.

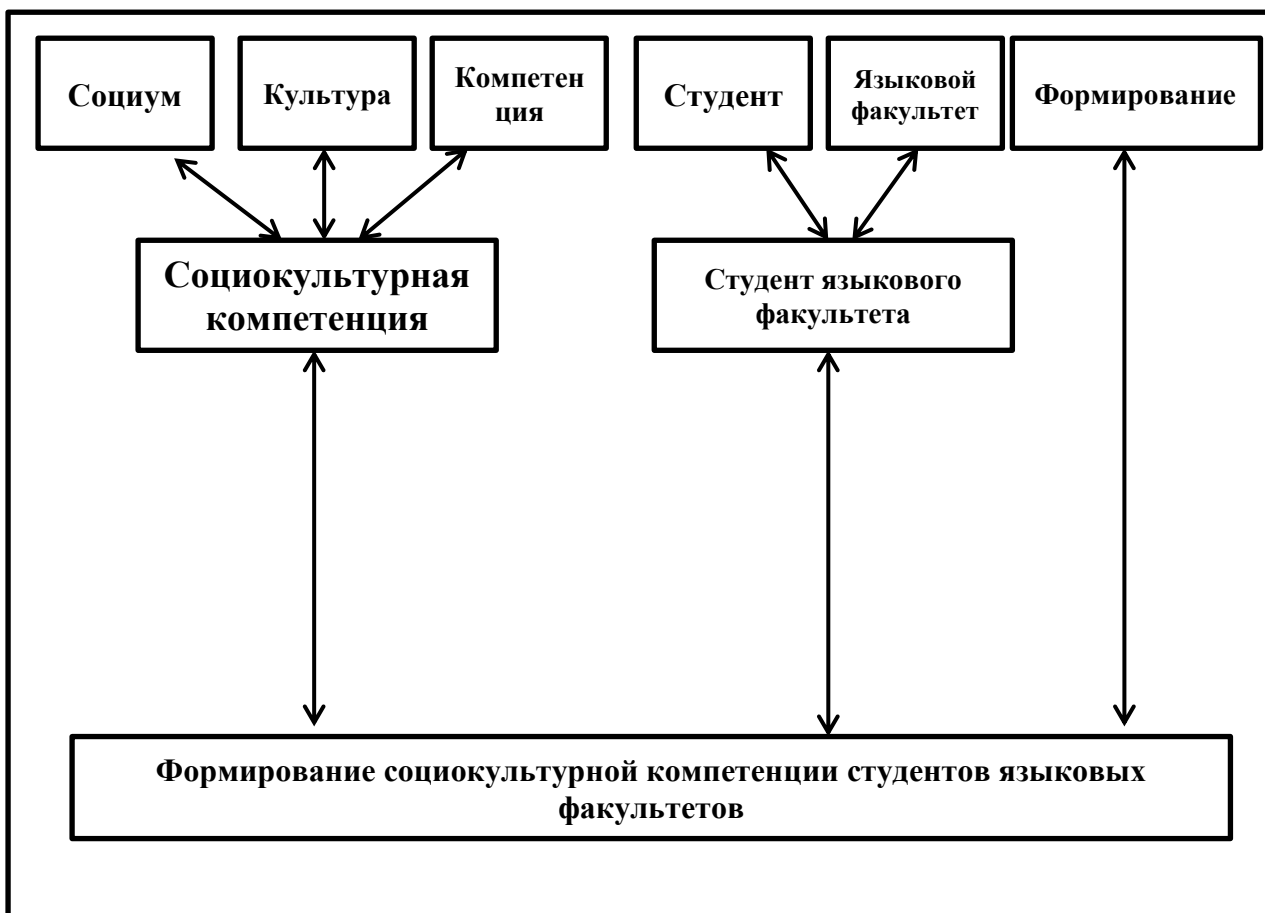


Рисунок 1 – Категориальный аппарат

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.

В рамках ФГОС выделяется несколько компонентов социокультурной компетенции, включающих понимание собственной культуры, осмысленное представление о картине мира иной культуры, положительное восприятие изучаемого языка и его носителей, готовность разрешать конфликты и противоречия, а также умения и навыки вести межкультурный диалог.

Социокультурную компетенцию важно формировать у педагогов, чтобы они готовили обучающихся к жизни в мультикультурном обществе, встрече с иноязычной культурой, чтобы помочь им избежать «культурный шок». Следующим базовым понятием нашего исследования является понятие культуры.

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. Слостенину, 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.

По определению профессора австрийской высшей школы международных отношений А. П. Бердичевского, понятие культура охватывает следующие аспекты:

- все культуры гетерогенные, многогранные и включают в себя элементы нескольких культур сразу;
- культуры не являются статичными;
- культуры охватывают все пространство человеческого существования;
- все культуры принципиально равнозначны [5].

Российский культуролог Г. К. Карпухина утверждает, что понятие «культура» включает следующее:

- историческое и культурное наследие, традиции, обычаи;
- особенности национального характера и психологический склад народа;
- стереотипы мышления и поведения;
- повседневную жизнь и предметы быта;
- культурные, экономические и научно-технические достижения [6].

Таким образом, для формирования социокультурной компетенции студентов 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 у студентов языковых факультетов, следует дать характеристику этому понятию.

Студент языковых факультетов – это специалист в области языкознания (языковедения). Согласно ФГОС ВО, студент-бакалавр языкового 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 языкового 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 языкового факультета и необходимые компетенции для успешного осуществления этой деятельности определяются Федеральными государственными образовательными стандартами бакалавра.

В нашем исследовании ключевым является понятие социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов, которая способствует профессионально-личностному становлению студента 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 [12].

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 носят 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 основных направлений 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 соотарищей, 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 следующее понятие, используемое в нашем исследовании.

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 [6].

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].

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].

Таким образом, в отечественной и зарубежной методике акцентируется владением обучающимися знаниями о стране изучаемого языка, их традиций и культуры

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» З. М. Магомедова 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» И. Э. Рiske 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.

С. В. Пахотиной 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» М. В. Болина 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» Т. А. Белова 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.

Н. С. Петрищевой 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 меняется время, меняются подходы, поэтому в настоящее время актуальной остаётся проблема формирования социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов. Недостаточная научно-методическая разработанность проблемы привела нас к необходимости создания целостной, эффективно функционирующей модели.

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.

1.2 Модель формирования социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов

Анализ научной литературы по проблеме реализации методологических основ данного исследования позволяет прийти к заключению, что наибольший потенциал для решения выявленной научной проблемы могут иметь идеи системного, деятельного, компетентностного и партисипативного подходов.

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 у студентов языковых 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 Т. А. Ильиной, Ю. А. Конаржевского, Н. В. Кузьминой, Л. И. Новиковой и др. [12].

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 у студентов языковых 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 у студентов языковых

факультетов, которую для эффективности целесообразно представить в виде модели.

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

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

Обеспечивая изучение системных свойств исследуемого нами феномена и определяя общие характеристики созданной нами модель, 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 [15].

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 у студентов языковых факультетов, осуществлялась в соответствии со следующими положениями: процесс формирования социокультурной компетенции студентов представляет собой совместную деятельность преподавателя и студента языкового 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 модели, 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.

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
1960-1970 гг.	В научный категориальный аппарат вводится понятие «компетенция», появляются предпосылки к разделению понятий компетенция и компетентность.	Р. Уайт, американский психолог, впервые вводит понятие компетенция в своей работе «Motivation reconsidered: the concept of competence», 1959 г. [37]. Н. Хомский, американский лингвист, интерпретирует понятие «компетенция», 1965 г. [40].
1970-1990 гг.	Отмечается осмысление и разведение понятий «компетенция» и «компетентность».	Дж. Равен дает определение компетентности, а также акцентирует внимание на 37 видах компетентностей в своей работе «Компетентность в современном обществе», 1984 г. [58].
90-е годы XX века	Профессиональная компетентность становится предметом специальных исследований в таких научных областях, как психология и педагогика.	Н.В. Кузьмина даёт характеристику видам педагогической компетенции. А.К. Макарова исследует профессиональную компетентность в контексте психологии труда. Жак Делор определяет основополагающие компетентности в своем докладе «Образование: сокрытое сокровище», 1996г. [40].

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 [17]. 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 [40].

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 [17]. 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 [25].

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].

Партисипативный подход в образовании. Анализ научной литературы последнего периода становления и развития понятия «партисипация» показал, что большинство современных ученых сопоставляют понятие «партисипация» с категориями «участие», «соучастие», «вовлеченность» (У. Джек Дункан, У. И. Деминг, О. Ирвин, П. Б. Петерсон и др.).

Многие ученые разводят термины «партисипация» и «партисипативность». Так, партисипативность рассматривается в качестве организационной идеи, ведущего принципа управления (И. Е. Ворожейкин, Д. К. Захаров, В. М. Свистунов, и др.); Е. Е. Вершигора, А. И. Наумов, А. Уилкинс и др. – как управленческий феномен, заключающийся в участии рядовых сотрудников в управленческих процессах; Т. Ю. Базаров, Б. Л. Еремин, П. В. Малиновский, Н. М. Малиновская и др. – в виде метода мотивации и организации членов коллектива; В. В. Глущенко,

И. И. Глущенко, Б. Карлофф, З. Е. Старобинский и др. – как средство повышения качества управленческих решений в организации.

Партисипация трактуется в современных философских и педагогических исследованиях по-разному, впрочем, возможно выделить некоторые общие аспекты: партисипация является антропологической константой, присущей человеческому сообществу, она возникает и функционирует в социальных группах, где присутствуют субъект-субъектные отношения, она предполагает установление делового сотрудничества, равноправия в принятии решений.

Партисипативный подход предполагает «взаимодействие», целью которого является совместное определение эффективного варианта решения проблемы, а не «воздействие» преподавателя на обучающегося и принуждение его. Механизм такой тактики общения очень похож на переговоры, при которых пытаются с найти общие взгляды на решение какой-либо проблемы, принять единственно возможное продуктивное решение и обеспечить совместную реализацию данного решения.

Партисипативный подход к управлению деятельностью обучающегося обеспечивает:

а) организационную интеграцию: учитель принимает разработанную и хорошо скоординированную стратегию и реализует ее в своей деятельности, при этом тесно взаимодействуя с обучающимися;

б) функциональную сторону: вариабельность функциональных задач, предполагающая переход на соучаствующее управление и широкое использование гибких педагогических технологий. Учитывая все это, необходимо в каждом конкретном случае управлять эволюцией учения сбалансировано, правильно сочетать внешние и внутренние воздействия, и эффективнее всего это осуществить на основе партисипативного стиля управления учением.

Становится очевидным, что поднять работоспособность обучающихся можно, используя партисипативное взаимодействие в обучении, при котором

каждый обучающийся мог бы полноценно овладеть единым, установленным образовательным минимумом, а также гармонично бы развивался в соответствии со своими способностями, склонностями.

Мы рассмотрели несколько периодов становления и развития понятия «партиципация». Мы выделяем три периода: в первый период – с древних времен до начала XIX века – в науке сложились некоторые представления о партиципации; во втором периоде – с начала XIX века до тридцатых годов XX века – феномен партиципации стал предметом специальных научных исследований, и в третий период – с тридцатых годов XX века по настоящее время партиципация перестала относиться к сугубо управленческой отрасли знаний и распространилась на другие науки, в том числе и на педагогику.

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

В структуре модели формирования социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов мы выделили целевой, когнитивный, организационно-методический, контрольно-корректирующий блоки. А так же рассмотрели сущность понятия модель.

Таблица 2 – Определение понятия «Моделирование»

Понятие	Автор	Содержательная составляющая
Метод моделирования	Педагогическая энциклопедия	Метод формирования совершенной модели организации педагогического процесса и условий эффективного функционирования её или какой либо части.
Модель	Г. Б. Корнетов	Обобщенный мысленный образ, сменяющий и отражающий структуру и функции (взяты в динамичном единстве, в широком социокультурном контексте) определенного типологически воспроизводимого метода осуществления образовательного процесса
Характеристики модели	Н. Г. Салмина	Модель подразумевает помощь для более подробного исследования объекта; объект и модель исследования заключаются в положении пропорциональности: модель не

Продолжение таблицы 2

		соответствует образцу, она только лишь демонстрирует объект исследования
Научная модель	И. П. Подласый	Схематически предложенный объект изучения, идентично передающий предмет исследования и который может заменять его таким образом, что изучение модели дает возможность получения новой информации о исследуемом предмете

Таким образом, под моделью формирования социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов, мы понимаем систему взаимосвязанных компонентов:

- спроектирована на основе системного, деятельностного, компетентностного и партисипативного подходов;
- характеризуется управляемостью, целостностью, гибкостью, открытостью;
- реализуется в соответствии с принципами научности, активности, включенного участия педагогов, профессиональной целесообразности.
- включает в себя блоки, которые помогут реализовать формирование компетенции – целевой, когнитивный, организационно-методический, контрольно-корректирующий.
- включает комплекс упражнений, направленных на формирование социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов.

Системный и деятельностный подход позволяет раскрыть структуру проектируемой модели на основе специфики деятельности ее субъектов. Таким образом, с помощью данных подходов мы определили структуру проектируемой модели, ее компоненты, внутренние связи, субъекты, обеспечивающие ее реализацию, наполнение ее компонентов.

Партисипативный подход выступает как методология конкретно-научного уровня. Основу его составляют положения о взаимодействии педагогов и студентов для выработки и реализации совместного решения социально-значимой проблемы, а в частности, проблемы формирования

социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов. Это взаимодействие носит субъект-субъектный характер. Такое взаимодействие подразумевает рассмотрение студента как субъекта, признание им ключевых ценностей, развитие у него профессиональных способностей на основе индивидуальных возможностей. Компетентностный подход позволяет нам квалифицировать содержание формируемой нами компетенции.

Общий вид модели представлен на рисунке 2.

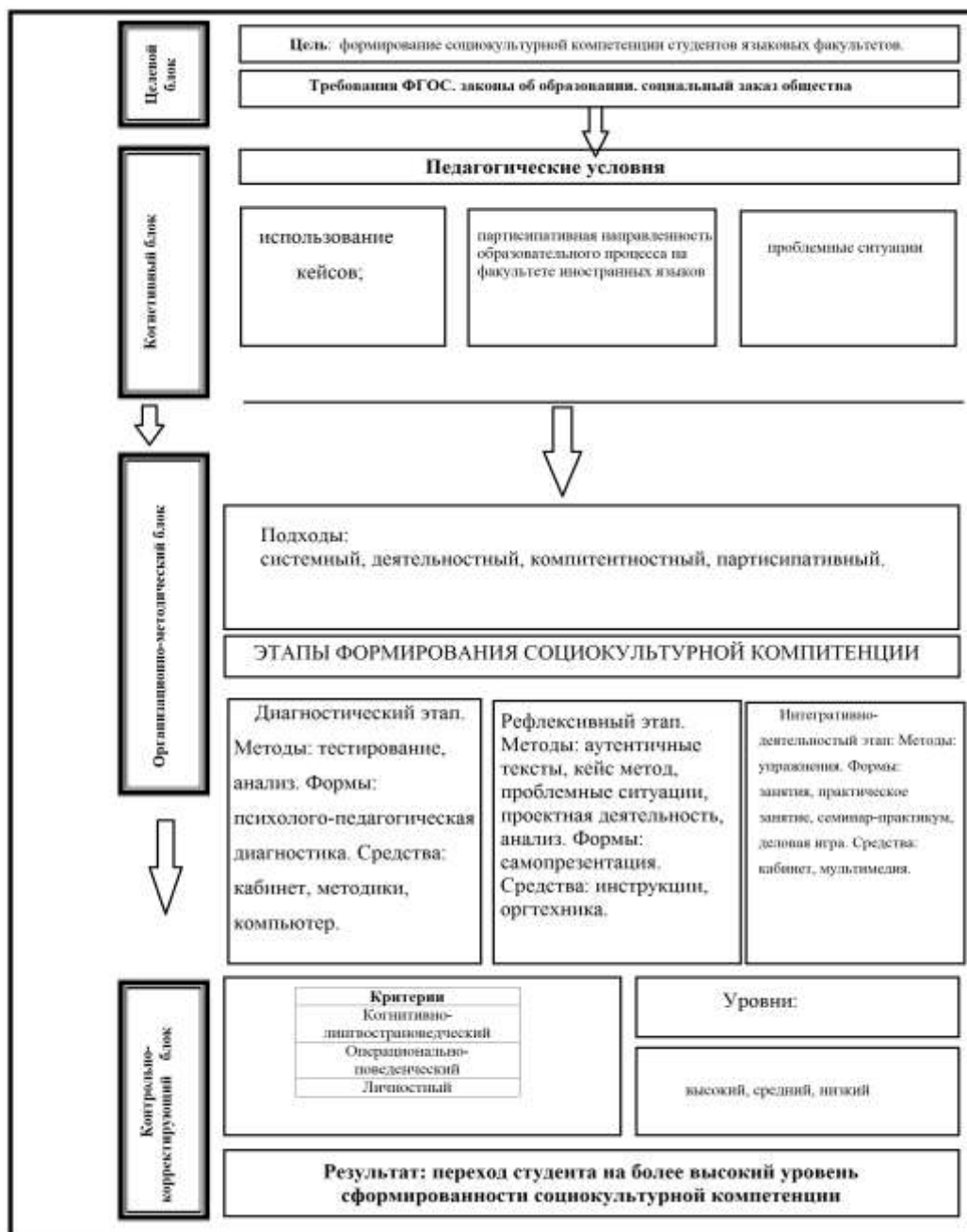


Рисунок 2 – Модель формирования социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов

Целевой блок модели выполняет целеполагающую функции.

Цель конкретизируется в формировании социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов.

Когнитивный блок является основой формирования социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов. Включает педагогические условия формирования социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов.

Организационно-методический блок выполняет организационную, обучающую, развивающую функцию.

Включает в себя следующие этапы, которые в свою очередь опираются на методы, формы и средства:

1. Диагностический этап. Методы: тестирование, анализ. Формы: психолого-педагогическая диагностика. Средства: кабинет, методики, компьютер.

2. Рефлексивный этап. Методы: тесты, оценки, анализ. Формы: самопрезентация. Средства: инструкции, оргтехника.

3. Интегративно-деятельностный этап (планирование, реализация, коррекция): Методы: упражнения. Формы: занятия, практическое занятие, семинар-практикум, деловая игра. Средства: кабинет, мультимедия.

На данном этапе нами был разработан и внедрен комплекс упражнений по формированию социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов, который представлен в таблице 3. Разработки заданий представлены в Приложении 1.

Таблица 3 – Комплекс заданий направленных на формирование социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов

№	Тема	Задание
1	«Was ist typisch deutsch?».	Федеральные земли Германии. Нахождение соответствия.
2		Достопримечательности Германии. Определение и подпись культурных объектов.
		Праздники Германии. Работа с аутентичными текстами.

Продолжение таблицы 3

		Соотношение названия праздников с подходящими картинками и ответы на вопросы, касающиеся специфики каждого праздника.
		Особенности менталитета страны изучаемого языка. Работа с кейсом.
5		Проблемы взаимоотношения немецких детей и родителей. Работа над комиксом.
6		Проблемы взаимоотношения немецких детей и родителей. Решение теста.

Отбор методов, используемых в работе определялся спецификой образовательного процесса вуза, содержательным наполнением и логикой обучения.

Все этапы сопровождают преподаватели, наставники, эксперты.

Контрольно-корректирующий блок представлен контролирующей, аналитической, компенсаторной функциями.

Предусматривает оценивание текущих результатов. Имеет критерии:

1. Когнитивно-лингвострановедческий.
2. Операционально-поведенческий.
3. Личностный.

Методы: педагогический эксперимент, тестирование, педагогическое наблюдение, анкетирование. Данные компоненты определяют уровни сформированности социокультурной компетенции: высокий, средний, низкий.

По результатам реализации модели, конечным итогом предполагается переход студента языкового факультета на более высокий уровень сформированности социокультурной компетенции.

Таким образом, спроектированная на основе системного, деятельностного, партисипативного и компетенстного подходов модель формирования социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов включает три структурных блока: целевой, организационно-методический, контрольно-корректирующий, обладает свойствами управляемостью, целостностью, гибкостью, открытостью и требует учета

принципов научности, активности, включенного участия педагогов, профессиональной целесообразности.

1.3 Педагогические условия формирования социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов

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

По мнению Н. Ю. Посталюк, педагогические условия можно охарактеризовать как основу эффективного функционирования и совершенствования любого педагогического процесса [12].

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 [30] 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 [14], 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 [16]. В этой связи следует выделить необходимые и достаточные условия эффективного формирования социокультурной компетенции студентов. 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 [14].

В Философской энциклопедии [17] 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 у студентов языковых 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 у студентов языковых факультетов, мы определили следующие педагогические условия:

1) использование аутентичного материала, в процессе обучения иностранному языку;

2) партисипативная направленность образовательного процесса на факультете иностранных языков;

3) использование проблемных ситуаций (процесс формирования социокультурной компетенции будет успешным, если обучение будет носить проблемный характер).

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 модели путем имитации погружения будущих студентов 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. 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].

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.

Второе условие формирования исследуемой нами компетенции – партисипативная направленность образовательного процесса на факультете иностранных языков.

Партисипативность дает возможность активного участия каждого обучающегося в процессе обучения (путем участия в создании учебного плана, выбора тем для обсуждения и т.д.) [28].

Можно выделить следующие виды партисипативности:

- символическое участие (анкетирование, опросы, анализ потребностей) – форма взаимодействия преподавателя и обучающихся создает иллюзию коллегиальности в принятии решения;
- свободное неограниченное участие с вовлечением всех желающих в процесс принятия решения без ограничений и добровольно.

Одна из важнейших черт партисипативного подхода – это совместная работа учителя и обучающегося над разработкой плана обучения. Анализ потребностей, интересов, сильных сторон и тревог помогает моделировать ситуации и содействует развитию личности путем моделирования коммуникативных ситуаций.

Применение партисипативного подхода предполагает использование следующих принципов:

1. Принцип потенциального и актуального. Он позволяет рассматривать личность как проективную, перспективную систему, то есть ориентирует на резерв, возможности личности, которые могут реализоваться в будущем ею самой или при поддержке учителя и предполагает использовать при диагностике состояния личности не только констатирующие, сколько проективные процедуры. В переносе на партисипативный подход это означает акцент на сильные стороны, поиск, исследование и расширение возможностей обучающихся.

2. Принцип моделирования. Основой для понимания его природы выступает теория отражения. Характерной особенностью человеческого сознания является наличие такого способа его функционирования, как реактивность (раздражимость и реагирующий субстрат в акте отражения составляют диалектическое единство).

Моделирование – это процесс представления. Имитирования существующих систем на основе построения изучения и преобразования их моделей, в которых воспроизводятся принципы организации и функционирования этих систем. Модель проектирует соотношение настоящего и будущего, которого еще нет в реальной действительности и способ движения к этому будущему, который определяется внешней и внутренней детерминацией [18].

Партисипативный подход предполагает моделирование ситуаций общения, актуальных для обучающихся, отражающая их стремления, а главная цель направлена на изменение окружающей действительности (а не подстройку под обстоятельства).

3. Принцип оптимальности. Оптимизацию можно рассматривать как приведение системы к состоянию наибольшей эффективности.

Оптимизация – это часто переход системы или ее элементов к оптимуму из некоторого неоптимального состояния. Принцип

оптимальности позволяет выбрать правильную линию поведения в коллективе, выбрать правильное сочетание принципов дифференцированного подхода и единства требований. Класс – это модель. То, что происходит внутри класса, создает возможности для развития вне класса. Содержание и процесс обучения помогают обучающимся понять собственные возможности [28].

Социальные отношения в классе служат прототипом отношений за его пределами, т.е. помогают оптимизировать.

4. Принцип обратной связи. Он представляет один из механизмов функционирования системы. Личность в профессии, общении получает не только результаты труда, оценки людей, но и воспринимает себя в новом качестве – воплощенной в формах своей деятельности, что дает ей несоизмеримый ни профессионально, ни социально показатель успешности своих действий. Это некое подтверждение правильности пути, по которому идет человек. Обратная связь есть раскрытие опосредованного характера самопознания личности через самореализацию, есть основа динамического характера формирования и становления «Я»- концепции. Принцип обратной связи в партисипативном подходе реализуется в процессе коммуникации, так как личный опыт неразрывно связан с обсуждением тех или иных ситуаций. Участники смотрят на свои проблемы через призму опыта окружающих. Совместное обсуждение обезличивает проблему и является сигналом к действию. Итак, задача преподавателя – показать обучающемуся реальность получения прогресса в освоении языка, поддержать его. Уверенность обучающегося в своих силах делает обучение более эффективным [35].

Так же, в реализации данного условия нами предполагается использование проектной деятельности.

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. 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». 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.

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.
2. Планирование.
3. Основной.
4. Заключительный.

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].

Проектная технология особенно актуальна сегодня, так как в отличие от традиционных технологий, основанных на воспроизведении и усвоении готовых знаний, она, обладая рядом преимуществ, формирует самостоятельность и мотивирует учащихся на самообразование [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 [10].

Для того чтобы работа над проектом была успешной, необходимо ориентироваться на то, что проект, выполняемый студентами, должен иметь образовательную, познавательную и воспитательную ценность.

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.

Таблица 4 – 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.

Данные типы проектов, на наш взгляд, являются эффективным средством формирования социокультурной компетенции, так как применяются в совокупности с партисипативным подходом. Напомним, что партисипативный подход в обучении – это модель, основанная на идее участия обучающихся в процессе обучения. Он решает много задач в обучении любых людей, но ученикам с особыми потребностями, в том числе, он помогает наращивать коммуникативно-адаптивные компетенции.

Третьим условием формирования исследуемой нами компетенции является использование проблемных ситуаций (процесс формирования социокультурной компетенции будет успешным, если обучение будет носить проблемный характер).

Проблемное обучение – это ориентированный на учащихся образовательный метод, направленный на развитие навыков решения проблем через само направленное обучение как жизненную привычку и навыки командной работы. Учащимся предлагаются разного рода ситуации, в которых они выступают хозяевами данной ситуации. Учащиеся работают с проблемой и находят пути решения. Проблемное обучение не только фокусируется на решении определенных задач и проблем, но и отвечает за развитие других навыков и качеств. Как заявил Д. Ларсен-Фриман [17], учащиеся в классе улучшают свои социальные навыки, поскольку они имеют больше возможностей проигрывать различные ситуации аутентичного характера и практиковать язык в парах, группах.

Принципами проблемного обучения выступают:

1. Независимое и самостоятельное обучение;
2. Обучение происходит в группе, и учитель является фасилитатором;
3. Все группы задействованы в равной степени;
4. Студенты мотивируются, учатся работать в команде, погружаются в процесс решения проблемы и осуществляют общения на языке;
5. Материалы, такие как статистические данные, фотографии, статьи, могут быть использованы для решения проблемы.

Проблемы всегда мобилизуют и стимулируют мышление и обучение; когда проблемы переживаются как релевантные и важные, они заряжают энергией нашу деятельность и фокусируют наше внимание, мотивируют людей перенаправлять свою энергию на их решение.

Принцип проблемности объединяет учебный процесс с процессами познания, исследования, творческого мышления.

Проблемная ситуация есть единица проблемного обучения. Определение понятию проблемной ситуации было дано многими методистами, но наиболее полно, как нам кажется, термин был раскрыт в Педагогическом энциклопедическом словаре. Так, под проблемной ситуацией понимается:

- «содержащее противоречие и не имеющее однозначного решения соотношение обстоятельств и условий, в которых разворачивается деятельность личности или группы;

- психологическая модель условий порождения мышления на основе ситуативно возникающей познавательной потребности, форма связи субъекта с объектом познания. Проблемная ситуация характеризует взаимодействие субъекта и его окружения, а также психическое состояние познающей личности, включённой в объективную и противоречивую по своему содержанию среду.

Осознание какого-либо противоречия в процессе деятельности (например, невозможности выполнить теоретическое или практическое задание с помощью усвоенных ранее знаний) приводит к появлению потребности в новых знаниях, в том неизвестном, которое позволило бы разрешить возникшее противоречие, опосредствующему своей активностью развитие личности. Проблемная ситуация является одним из центральных понятий проблемного обучения» [4].

При работе над созданием проблемной ситуации, учитель вводит противоречия, при встрече с которыми, у учеников возникает эмоциональная реакция. Как правило, выделяют следующие причины реакции: эмоциональный опыт и тип противоречия. Если опыт подразделяется на события, связанные с удивлением, либо со сложностью, то противоречия могут возникать между повседневной жизнью учащихся и научными фактами. Однако, в силу своей неопытности, большинство учеников не могут самостоятельно выполнять сложные творческие задания, чтобы выйти из проблемной ситуации. Именно поэтому, учитель должен организовать совместную творческую деятельность. Для этого ему потребуется подавать специальные реплики (советы), которые побудят учащихся распознавать противоречие и сформулировать проблему. Иначе говоря, чтобы выйти из проблемной ситуации, учитель должен развивать побуждающий диалог, поскольку учебная проблема - это вопрос исследования

(как в науке). Для успешного усвоения программы урока важно осознавать, что задача, поставленная учениками (а не учителем!), имеет большое значение для них, а также мотивирует их на дальнейшее изучение новых материалов.

Так же в данном условии, мы видим использование кейсов.

Кейс-технология – интерактивная технология обучения, направленная на формирование у обучающихся знаний, умений, личностных качеств на основе анализа и решения реальной или смоделированной проблемной ситуации в контексте профессиональной деятельности, представленной в виде кейса.

Кейс является эффективным методом обучения благодаря следующим преимуществам: развивает критическое мышление; повышает ответственность студентов в процессе обучения; способствует передаче информации концептов, технологий; формирует навыки овладения материалом; оживляет атмосферу в аудитории; развивает групповое взаимодействие; развивает навыки самообразования.

Таким образом, кейс должен стать одним из основных методов формирования навыков СКК, поскольку отвечает всем требованиям современных образовательных технологий.

Отличительными особенностями кейс–метода являются:

- описание реальной проблемной ситуации;
- альтернативность решения проблемной ситуации;
- единая цель и коллективная работа по выработке решения;
- групповое оценивание принимаемых решений;

Различаются следующие виды кейсов:

Практические. Реальные жизненные ситуации. При этом их учебное назначение может сводиться к тренингу обучаемых, закреплению знаний, умений и навыков поведения (принятия решений) в данной ситуации. Кейсы должны быть максимально наглядными и детальными.

Обучающие. Отражают типовые ситуации, которые наиболее часты в жизни. Ситуация, проблема и сюжет здесь не реальные, а такие, какими они могут быть в жизни, не отражают жизнь «один к одному». Основной задачей их выступает обучение.

Научно-исследовательские. Они выступают моделями для получения нового знания о ситуации и поведения в ней. Обучающая функция сводится к исследовательским процедурам, ориентированы на включение ученика в исследовательскую деятельность [33].

Несомненно, применение кейс-метода имеет некоторые преимущества и риски. Во-первых, кейс-метод дает возможность оптимально сочетать теорию и практику, развивать навыки работы с разнообразными источниками информации. Обучающиеся не получают готовых знаний, а учатся их добывать самостоятельно, принятые решения в жизненной ситуации быстрее запоминаются, чем заучивание правил. Во-вторых, процесс решения проблемы, изложенной в кейсе, это творческий процесс познания, который подразумевает коллективный характер познавательной деятельности. Следовательно, обучающиеся учатся соблюдать правила общения: работать в группах, слушать собеседников, аргументировать свою точку зрения, выстроив логические схемы решения проблемы, имеющей неоднозначное решение. На уроке обучающиеся не будут скучать, а будут думать, анализировать, развивать навыки ведения дискуссии. И наконец, даже слабоуспевающие обучающиеся смогут участвовать в обсуждении вопросов, так как нет однозначных ответов, которые надо выучить. Они сами смогут предложить ответы [35].

Таким образом, кейс-метод может быть эффективным средством формирования социокультурной компетенции, поскольку данный метод комплексный и содержит все виды речевой деятельности: чтение, говорение, письмо, аудирование. У обучающихся появляется реальная возможность общения на иностранном языке в процессе взаимодействия с другими участниками группы и преподавателем.

Организация работы с кейсом

1. Ознакомительный этап – вовлечение учащихся в анализ ситуации, выбор оптимальной формы преподнесения материала для ознакомления;

2. Аналитический этап – обсуждение ситуации в группах или индивидуального изучения проблемы учащимися и подготовки вариантов решения.

3. Итоговый этап – презентация и обоснование варианта решения кейса.

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

Выводы по главе 1

Актуальность проблемы формирования социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов определяется необходимостью повышения качества профессионального образования студентов языковых факультетов, способных эффективно овладеть социокультурной компетенцией и осуществлять профессиональную педагогическую деятельность; создания теоретических основ формирования социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов; разработки модели

формирования исследуемой нами компетенции и педагогических условий ее эффективного функционирования.

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 у студентов языковых факультетов – это совокупность знаний, умений и их личностных качеств, которые коррелируют друг с другом и позволяют студенту языкового 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 у студентов языковых 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.

Модель формирования социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов будет функционировать на основе системного, деятельностного, партисипативного 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; партисипативный подход выступает как методология конкретно-научного уровня. Основу его составляют положения о взаимодействии педагога и студентов языковых факультетов для выработки и реализации совместного решения социально-значимой проблемы; компетентностный подход характеризует содержание формирования социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов.

Условиями эффективного функционирования системы формирования социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов являются:

- 1) использование аутентичного материала, в процессе обучения иностранному языку;
- 2) партисипативная направленность образовательного процесса на факультете иностранных языков;
- 3) использование проблемных ситуаций (процесс формирования социокультурной компетенции будет успешным, если обучение будет носить проблемный характер).

Выявление и обоснование вышеназванных педагогических условий будет способствовать успешной реализации, разработанной нами модели формирования социокультурной компетенции у студентов языковых 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 У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

2.1 Цель, задачи и организация экспериментальной работы по формированию социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов

Экспериментальная работа проводилась на базе ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (Кафедра методики обучения немецкому языку) в г. Челябинск в период с 2021 по 2023 гг. в естественных условиях образовательного процесса вуза.

В эксперименте приняло участие 20 человек. В начале эксперимента было сформирована экспериментальная и контрольная группа, по 10 респондентов в каждой, по направлению подготовки 44.03.05. Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) уровень образования: бакалавриат, профиль: Английский язык. Иностранный язык.

Цель исследования: исследование уровня социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов и разработка модели формирования социокультурной компетенции студентов языковых факультетов.

Задачи исследования:

1. Подбор методик для исследования уровня социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов.

2. Проведение констатирующего эксперимента.

3. Разработка и внедрение модели формирования социокультурной компетенции студентов языковых факультетов.

4. Реализация педагогических условий:

- использование аутентичного материала, в процессе обучения иностранному языку;

- партисипативная направленность образовательного процесса на факультете иностранных языков;
- использование проблемных ситуаций (процесс формирования социокультурной компетенции будет успешным, если обучение будет носить проблемный характер).

5. Анализ результатов и подведение итогов исследовательской работы.

Методики исследования:

Рассматривая проблему определения уровней сформированности социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов, мы считаем необходимым определить критерии сформированности социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов.

По мнению А. М. Новикова, критерии должны соответствовать следующим требованиям: объективность, однозначность, валидность, нейтральность. Следуя данным требованиям, П. Я. Гальперин, Э.Ф. Зеер, В. А. Сластенин, Н. Ф. Талызина внесли вклад в разработку критериев эффективности реализации учебно-воспитательного процесса в различных типах образовательных учреждений.

На основе изучения теоретических аспектов, мы определили 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).

Критерии и уровни (степень проявления формируемого качества) сформированности социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов рассматриваются нами как два взаимосвязанных компонента. Для определения уровней сформированности социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов мы использовали уже наработанный в данной области педагогики и психологии опыт таких специалистов, как 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). Мы в своём исследовании выделяем 3 уровня сформированности социокультурной компетенции: низкий, средний и высокий.

Критерии и уровни сформированности исследуемой компетенции нами представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Критерии формирования социокультурной компетенции

Уровень	Когнитивно-лингвострановедческий критерий	Операционально-поведенческий критерий	Личностный критерий
Высокий	Студент обладает глубокими знаниями о стране изучаемого языка, о духовных ценностях, культурных традиций, об особенностях национальной ментальности поведения.	Студент уверенно себя чувствует при общении практически во всех ситуациях общения, восприимчив к сходству и различиям международных и иноязычных социокультурных полей.	Студент имеет уважительное, позитивное и гибкое отношение к вариативности мировой культуры. Индивидуальная культурная интеграция означает готовность к ведению диалога культур.
Средний	Студент обладает недостаточным объемом знаний о стране изучаемого языка, о духовных ценностях, культурных традициях, об особенностях национальной ментальности поведения.	Студент в целом способен применять модели речевого поведения, соответствующие ситуациям общения, хорошо ориентируется в выборе стиля общения, но ему не всегда удается спонтанно отреагировать на изменение речевой ситуации.	У студента развито чувство принадлежности к родной культуре, лояльно относится к инокультурной парадигме, но у студента отсутствует стабильная готовность к ведению диалога культур.
Низкий	Студент с трудом может воспроизвести знания о стране изучаемого языка, о духовных ценностях, культурных традициях, об особенностях национальной ментальности поведения.	Осуществление коммуникативного процесса представляется затруднительным. Студент теряется в выборе приемлемого стиля общения. Может неверно трактовать явления иноязычной культуры.	Студент не принимает инокультурную парадигму, стереотипично воспринимает чужую культуру.

Для определения уровня сформированности когнитивно-лингвострановедческого компонента мы использовали тестирование. В данном случае были использованы тесты достижения, в связи с тем, что они способствуют выявлению степени владения испытуемыми конкретными знаниями, умениями и навыками.

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.

Landeskunde Deutschlands.

Kreuzt die richtige Antwort an.

1. Wie heißt die Hauptstadt von Deutschland?

- a) München
- b) Hamburg
- c) Berlin
- d) Frankfurt

1. 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

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

- 1) 7 правильных ответов – «5»;

- 2) 6-5 правильных ответов – «4»;
- 3) 4-3 правильных ответов – «3»;
- 4) 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 6.

Таблица 6 – Результаты тестирования уровня сформированности когнитивно-лингвострановедческого компонента социокультурной компетенции на констатирующем этапе эксперимента

Группа	Экспериментальная		Контрольная	
	N	%	N	%
Высокий	1	10	3	30
Средний	5	50	2	20
Низкий	4	40	5	50

Распределение студентов по уровням сформированности когнитивно-лингвострановедческого компонента социокультурной компетенции в экспериментальной и контрольной группе представлено на рисунке 3.

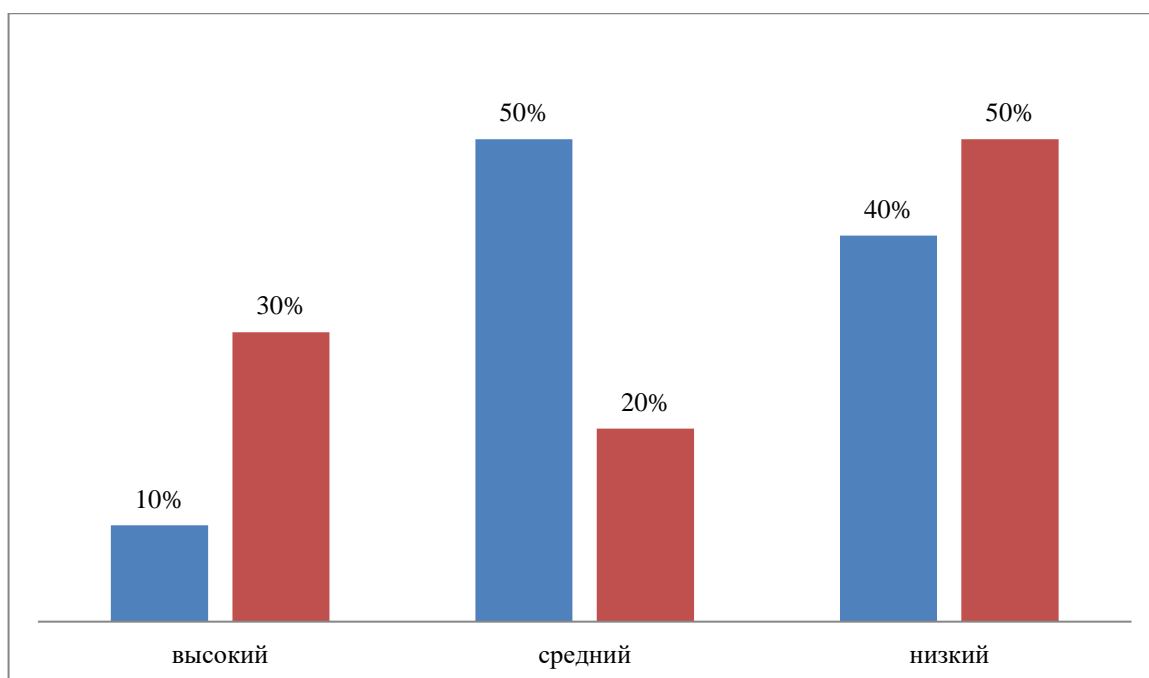


Рисунок 3 – Результаты распределения студентов по уровню сформированности когнитивно-лингвострановедческого компонента социокультурной компетенции

Таким образом, анализ результатов тестирования в ходе констатирующего эксперимента выявил, что по когнитивно-лингвострановедческому компоненту социокультурной компетенции студенты распределены следующим образом: 40 % респондентов экспериментальной группы и 50 % респондентов контрольной группы обладают низким уровнем сформированности когнитивно-лингвострановедческого компонента социокультурной компетенции, 50% респондентов экспериментальной группы и 20 % респондентов контрольной группы имеют средний уровень сформированности когнитивно-лингвострановедческого компонента социокультурной компетенции, 10 % респондентов экспериментальной группы и 30 % респондентов контрольной группы имеют высокий уровень сформированности когнитивно-лингвострановедческого компонента социокультурной компетенции.

Далее нами было проведено исследование операционально-поведенческого критерия. Для проверки данного компонента применялись тексты с различными заданиями, в том числе конкретные ситуации. Тем

САМЫМ ЭТО ПОЗВОЛИЛО НАМ СУДИТЬ О ТОМ, НАСКОЛЬКО ХОРОШО ОНИ ВЛАДЕЮТ НАВЫКАМИ ИНОЯЗЫЧНОГО РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ НА ОСНОВЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.

Примеры текстов:

1. 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.

2. 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 Holzklotz, 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.

Результаты диагностирования представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Результаты тестирования уровня сформированности операционально-поведенческого компонента социокультурной компетенции на констатирующем этапе эксперимента

Группа	Экспериментальная		Контрольная	
	N	%	N	%
Высокий	2	20	3	30
Средний	4	40	3	30
Низкий	4	40	4	40

По результатам проведенной диагностики, нами было определено, что высокий уровень сформированности операционально-поведенческого компонента социокультурной компетенции диагностирован у 20 % респондентов экспериментальной группы и 30 % респондентов контрольной группы. Средний уровень операционально-поведенческого компонента социокультурной компетенции диагностирован у 40 % респондентов экспериментальной группы и 30 % респондентов контрольной группы.

Низкий уровень операционально-поведенческого компонента социокультурной компетенции диагностирован у 40 % респондентов в обеих группах.

На основе полученных результатов, мы можем сделать вывод, что только 5 испытуемых обладает достаточными умениями в области коммуникации, а 15 испытуемых испытывают сложности в процессе делового общения, большая часть студентов не в должной мере владеет необходимыми для межкультурного общения умениями.

Для наглядности представим полученные результаты на рисунке 4.

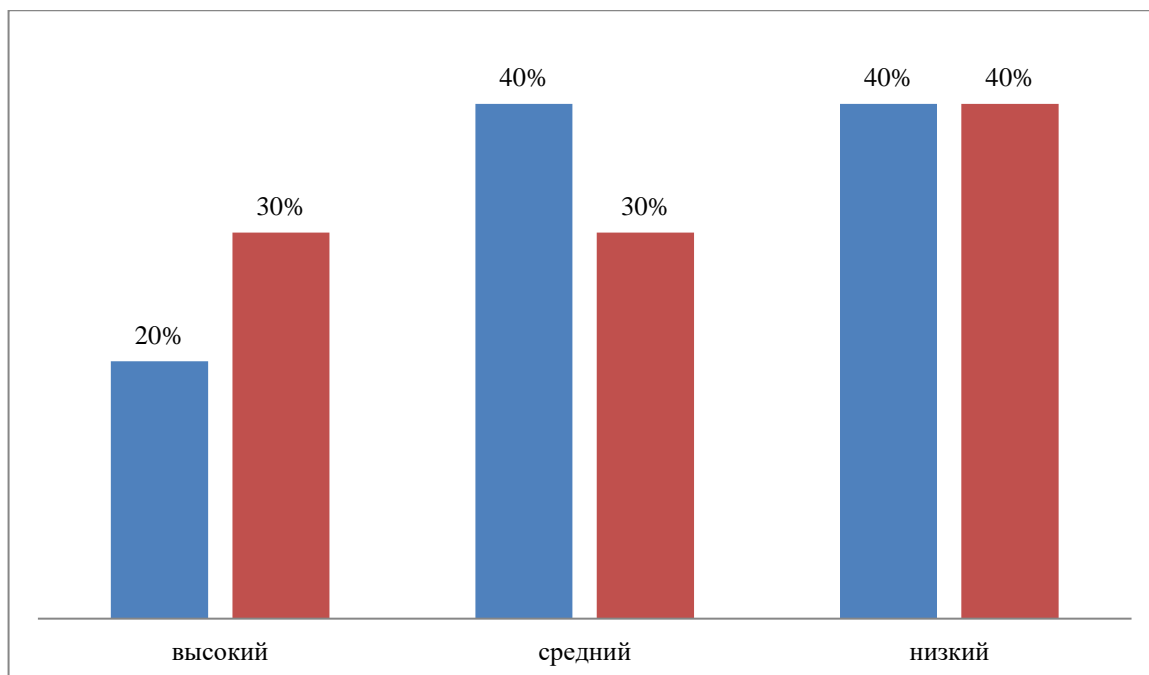


Рисунок 4 – Распределение студентов по уровню сформированности операционально-поведенческого компонента социокультурной компетенции

Третьим направлением исследования, было изучение уровня сформированности личностного критерия.

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:

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.

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.

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 8 и на рисунке 5.

Таблица 8 – Результаты анкетирования уровня мотивации изучения иностранного языка на констатирующем этапе эксперимента

Группа	Экспериментальная		Контрольная	
	N	%	N	%
Высокий	3	30	2	20
Средний	4	40	4	40
Низкий	3	30	4	40

Для наглядности представим полученные результаты на рисунке 5.

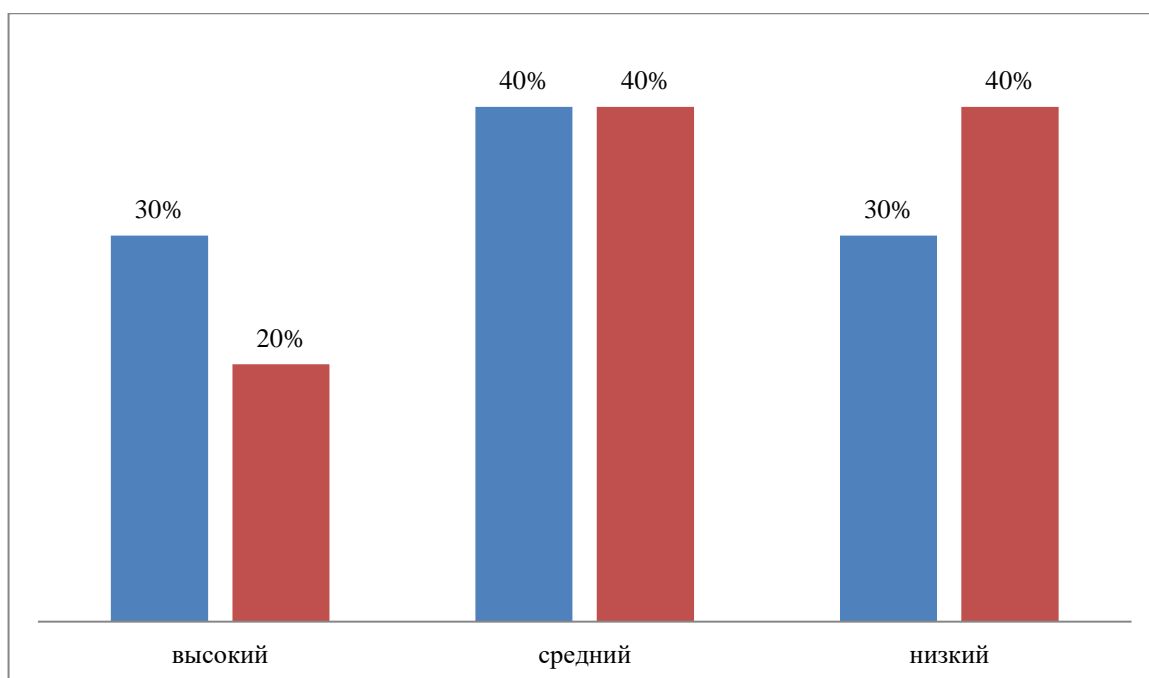


Рисунок 5 – Распределение студентов по уровню мотивации изучения иностранного языка

Таким образом, анализ результатов анкетирования на констатирующем этапе эксперимента выявил, что высокий уровень мотивации изучения иностранного языка диагностирован у 30 % респондентов экспериментальной группы и 20 % респондентов контрольной группы. Средний уровень мотивации изучения иностранного языка диагностирован у 40 % респондентов экспериментальной группы и 40 % респондентов контрольной группы. Низкий уровень мотивации изучения иностранного языка диагностирован у 30 % респондентов экспериментальной группы и 40 % респондентов контрольной группы.

По результатам исследования всех критериев сформированности социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов, нами была определена сводная таблица, для определения общего уровня сформированности социокультурного критерия.

Таблица 9 – Распределение студентов языковых факультетов по уровням сформированности социокультурной компетенции на констатирующем этапе работы (ЭГ)

Уровень	Когнитивно-лингвострановедческий критерий (%)	Операционально-поведенческий критерий (%)	Личностный критерий (%)	Ср. %
Высокий	10	20	30	20%
Средний	50	40	40	40%
Низкий	40	40	30	40 %

Таблица 10 – Распределение студентов языковых факультетов по уровням сформированности социокультурной компетенции на констатирующем этапе работы (КГ)

Уровень	Когнитивно-лингвострановедческий критерий (%)	Операционально-поведенческий критерий (%)	Личностный критерий (%)	Ср. %
Высокий	30	30	20	30%
Средний	20	30	40	30%
Низкий	50	40	40	40 %

По результатам сводной таблицы, нами было определено, что высокий уровень сформированности социокультурной компетенции диагностирован 20 % испытуемых экспериментальной группы и 30 % респондентов контрольной группы.

Средний уровень сформированности социокультурной компетенции диагностирован 40 % испытуемых экспериментальной группы и 30 % респондентов контрольной группы. Низкий уровень сформированности социокультурной компетенции диагностирован 40 % испытуемых экспериментальной группы и 40 % респондентов контрольной группы.

Для оценки объективности исследуемых групп, нами был применен метод математической статистики – критерий хи-квадрат Пирсона.

Число степеней свободы равно 2

Значение критерия χ^2 составляет 3.429

Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p < 0.05$ составляет 5.991

Связь между факторным и результативным признаками статистически не значима, уровень значимости $p > 0.05$

Уровень значимости $p = 0.181$

Таким образом, исследуемые группы идентичны.

По результатам констатирующего этапа работы, мы можем сделать вывод, что уровень сформированности социокультурной компетенции экспериментальной и контрольной группы является недостаточным, и целесообразно разработать и внедрить модель формирования социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов, а так же ее педагогические условия.

2.2 Практическая реализация модели экспериментальной работы по формированию социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов

Процесс внедрения разработанной нами модели осуществлялся с использованием комплекса необходимых педагогических условий. Таким образом, целью формирующего этапа эксперимента являлась экспериментальная проверка эффективности разработанной модели с использованием комплекса необходимых педагогических условий. В экспериментальную группу внедрялась модель полностью, а так же реализовывались педагогические условия. А в контрольную группу внедрялось только использование аутентичного материала, в процессе обучения иностранному языку.

Рассмотрим подробнее содержание модели формирования социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов.

Целевой блок модели раскрывает цель исследования – формирование социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов, и выдвигает ряд задач для достижения этой цели: составление плана реализации модели, отбор средств для ее реализации, разработка контрольно-диагностических мероприятий и др.

Когнитивный блок является основой формирования социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов. Включает педагогические условия формирования социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов.

Основным результатом данного этапа является интеграция педагогических условий использования его в повседневности.

В нашем исследовании реализована идея о том, что модель функционирует эффективно при реализации педагогических условий (Н. В. Ипполитова, Н. О. Яковлева, Е. В. Яковлев и др.). Определяя комплекс условий, мы учитывали не только особенности среды, в которой реализуется модель, но также способность влияния условий на формирование социокультурной компетенции.

На формирующем этапе педагогического эксперимента нами внедрялись все компоненты модели формирования исследуемой компетенции и создавались необходимые педагогические условия её эффективного функционирования, в ЭГ, а именно:

- использование аутентичного материала, в процессе обучения иностранному языку;
- партисипативная направленность образовательного процесса на факультете иностранных языков;
- использование проблемных ситуаций (процесс формирования социокультурной компетенции будет успешным, если обучение будет носить проблемный характер).

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.

К культуре любой страны относятся значимые достопримечательности, поэтому реализуя первое педагогическое условие, студентам языковых 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.

После прочтения аутентичных текстов о таких праздниках как Октоберфест, Пасха, Рождество, Масленица студентам экспериментальной группы было предложено следующее задание: обучающимся необходимо соотнести названия праздников с подходящими картинками и ответить на вопросы, касающиеся специфики каждого праздника.

Следующим педагогическим условием выступала партисипативная направленность образовательного процесса на факультете иностранных языков, с использованием проектной деятельности.

Партисипативный подход выступает как методология конкретно-научного уровня. Основу его составляют положения о взаимодействии педагога и студентов языковых факультетов для выработки и реализации совместного решения социально-значимой проблемы, а в частности, проблемы формирования социокультурной компетенции. Это

взаимодействие носит субъект-субъектный характер. Такое взаимодействие подразумевает рассмотрение студента языкового факультета как субъекта, признание им ключевых ценностей, развитие у него профессиональных способностей на основе индивидуальных возможностей как основной цели формирования компетенции и включение субъекта в партисипативное взаимодействие.

С этой целью нами была использована проектная деятельность, как средство взаимодействия педагога и студентов языкового факультета. Нами были проведены проекты, соответствие направленности социокультурных проектов их содержанию представлены в таблице 11.

Таблица 11 – соответствие направленности социокультурных проектов их содержанию

Направленность проектов	Соответствующий компонент СКК	Содержание проектов
Лингвострановедческая направленность	Предполагает наличие знаний лексики с социокультурным компонентом и умение их оправданно и эффективно применять в ситуациях межкультурного общения.	Проекты, направленные на изучение и использование непереводаемой 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.

Так же нами были представлены типы проектов по продолжительности и их особенности, для выбора студентов.

Таблица 12 – 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 являлась оценка проекта. Мы разработали систему критериев оценивания проектной деятельности, которые представили в таблице 13.

Таблица 13 – 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

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 у студентов языковых факультетов.

Немаловажную роль в процессе формирования социокультурной компетенции играет использование проблемных ситуаций. Для реализации данного условия нами были апробированы кейсы, связанные с особенностями менталитета страны изучаемого языка.

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 проблемной ситуации.

Организационно-методический блок включает в себя подходы: системный, деятельностный, компетентностный, партисипативный. Включает в себя следующие этапы, которые в свою очередь опираются на методы, формы и средства:

Диагностический этап. Методы: тестирование, анализ. Формы: психолого-педагогическая диагностика. Средства: кабинет, методики, компьютер. Рефлексивный этап. Методы: аутентичные тексты, кейс метод, проблемные ситуации, проектная деятельность, анализ. Формы: самопрезентация. Средства: инструкции, оргтехника. Интегративно-деятельностный этап (планирование, реализация, коррекция): Методы: упражнения. Формы: занятия, практическое занятие, семинар-практикум, деловая игра. Средства: кабинет, мультимедия.

Контрольно-корректирующий блок обеспечивает обратную связь с целевым, когнитивным, организационно-методическим компонентами, осуществляя формирование социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов. Данный блок модели включает критерии, показатели и методы оценки текущих результатов. Критерии выявлены на основе анализа основных компонентов социокультурной компетенции. При оценке

критериев оценивались показатели: Когнитивно-лингвострановедческий. Операционально-поведенческий. Личностный.

Методы оценки включали следующие: педагогический эксперимент, тестирование, педагогическое наблюдение, анкетирование. Данные компоненты определяют уровни сформированности социокультурной компетенции: высокий, средний, низкий.

По результатам реализации модели, конечным итогом предполагается переход студента языкового факультета на более высокий уровень социокультурной компетенции. Контрольно-корректирующий блок отвечает за реализацию контролирующей, корректирующей и компенсаторной функций.

Спроектированная модель формирования социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов относится к искусственным педагогическим моделям, обладающим следующими свойствами: *управляемостью* (возможностью модели реагировать на внешние управленческие воздействия), *целостностью* (гармоничное взаимодействие всех компонентов модели), *гибкостью* (приспосабливаемостью модели к различным условиям), *открытостью* (способностью к развитию и взаимодействию с внешней средой).

Раскрывая основные характеристики модели, выделим принципы ее реализации: *научности* (создание теоретического фундамента формирования социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов); *активности* (организация деятельностного контекста формирования социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов); *включенного участия педагогов* (руководство процессом формирования социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов); *профессиональной целесообразности* (применение форм, методов, средств формирования социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов с учетом требований ФГОС).

2.3 Результаты экспериментальной работы по формированию социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов

Охарактеризуем результаты экспериментальной работы, учитывая динамику сформированности социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов, посредством оценивания ее показателей и общего уровня социокультурной компетенции.

В таблице 14 представлены сравнительные результаты нулевого и итогового среза, зафиксированные с помощью тех же методик, что были проведены на констатирующем этапе работы.

Таблица 14 – распределение испытуемых по уровням сформированности социокультурной компетенции на констатирующем и контрольном этапах работы

Этап	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	ЭГ (%)	КГ (%)	ЭГ (%)	КГ (%)
Высокий	20	30	70	40
Средний	40	30	30	50
Низкий	40	40	0	10

Для наглядности представим результаты на рисунке 6.

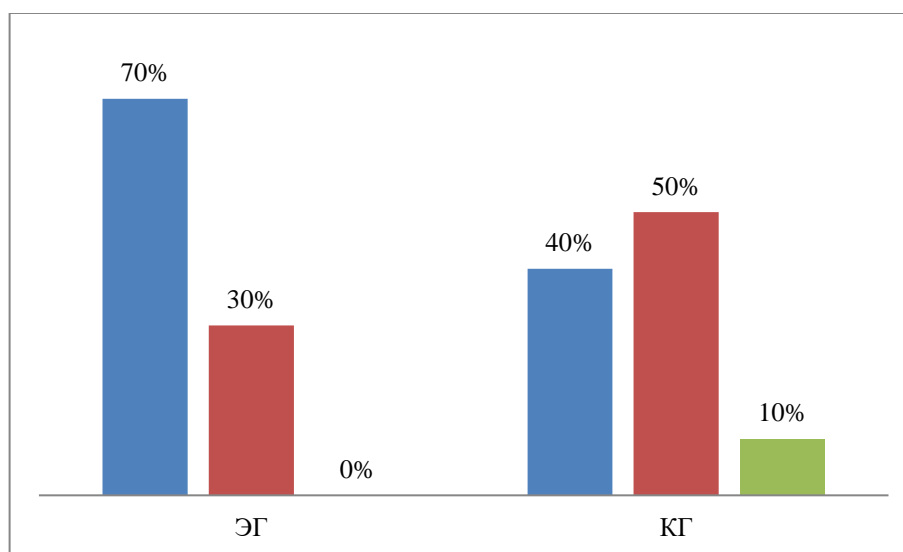


Рисунок 6 – Исследование уровня социокультурной компетенции на констатирующем и контрольном этапах работы

По результатам повторной диагностики уровня социокультурной компетенции, мы наблюдаем положительную динамику, в обеих группах.

Но наиболее высокие результаты показала экспериментальная группа:

Низкий уровень сформированности социокультурной компетенции снизился на 40 % и составил 0 %.

Средний уровень снизился на 10 % и составляет 30 % испытуемых.

Высокий уровень повысился на 50 % и составляет 70 % испытуемых.

Далее для проверки объективности результатов исследования экспериментальной и контрольной группы, на контрольном этапе, нами был использован критерий хи-квадрат Пирсона.

Число степеней свободы равно 2

Значение критерия χ^2 составляет 23.182

Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p=0.01$ составляет 9.21

Связь между факторным и результативным признаками статистически значима при уровне значимости $p<0.01$

Уровень значимости $p<0,001$

Таким образом, мы видим существенные различия результатов контрольного этапа в экспериментальной и контрольной группах. Анализируя результаты проведенного исследования, отметим, что при реализации модели удалось получить устойчивые результаты. Результаты позволяют сделать вывод о содержательно-методической полноте разработанной модели формирования социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов, надежности проводимой экспериментальной работы, что говорит о наблюдаемом устойчивом эффекте. Следовательно, разработанная нами модель позволяет успешно повышать уровень социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов.

Выводы по главе 2

В практической части исследования нами была проведена экспериментальная работа, которая проводилась на базе ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» в г. Челябинск в период с 2021 по 2023 гг. в естественных условиях образовательного процесса вуза. В эксперименте приняло участие 20 человек.

Цель исследования: исследование уровня социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов и разработка модели формирования социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов.

По результатам исследования всех критериев сформированности социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов, нами была определена сводная таблица, для определения общего уровня сформированности социокультурного критерия.

По результатам сводной таблицы, нами было определено, что высокий уровень сформированности социокультурной компетенции диагностирован 20 % испытуемых экспериментальной группы и 30 % респондентов контрольной группы.

Средний уровень сформированности социокультурной компетенции диагностирован 40 % испытуемых экспериментальной группы и 30 % респондентов контрольной группы. Низкий уровень сформированности социокультурной компетенции диагностирован 40 % испытуемых экспериментальной группы и 40 % респондентов контрольной группы.

Для оценки объективности исследуемых групп, нами был применен метод математической статистики – критерий хи-квадрат Пирсона и выявлено, что исследуемые группы идентичны.

Таким образом, что уровень сформированности социокультурной компетенции экспериментальной и контрольной группы является

недостаточным, и показал целесообразность разработки и внедрения модели формирования социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов и реализации ее педагогических условий.

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

На формирующем этапе педагогического эксперимента нами внедрялись все компоненты модели формирования исследуемой компетенции и создавались необходимые педагогические условия её эффективного функционирования, а именно:

- использование аутентичного материала, в процессе обучения иностранному языку;
- партисипативная направленность образовательного процесса на факультете иностранных языков;
- использование проблемных ситуаций (процесс формирования социокультурной компетенции будет успешным, если обучение будет носить проблемный характер).

Далее нами был проведен контрольный эксперимент, который проводился с помощью тех же методик. По результатам повторной диагностики сформированности уровня социокультурной компетенции, мы наблюдаем положительную динамику, в обеих группах. Но наиболее высокие результаты показала экспериментальная группа:

Низкий уровень сформированности социокультурной компетенции снизился на 40 % и составил 0 %. Средний уровень снизился на 10 % и составляет 30 % испытуемых. Высокий уровень повысился на 50 % и составляет 70 % испытуемых.

Далее для проверки объективности результатов исследования экспериментальной и контрольной группы, на контрольном этапе, нами был использован критерий хи-квадрат Пирсона и мы увидели существенные различия результатов контрольного этапа в экспериментальной и контрольной группах.

Анализируя результаты проведенного исследования, отметим, что при реализации модели удалось получить устойчивые результаты. Результаты позволяют сделать вывод о содержательно-методической полноте разработанной модели формирования социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов, надежности проводимой экспериментальной работы, что говорит о наблюдаемом устойчивом эффекте. Следовательно, разработанная нами модель позволяет успешно повышать уровень социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Социально-экономическая и политическая специфика развития современного российского общества сформировала необходимые для открытости в международной коммуникации основания и повлияла на образовательную политику в общем и исследование иностранных языков в частности. Отличительной чертой сегодняшнего периода является необходимость переосмысления той глобальной цели, на разрешение которой ориентируется обучение иностранному языку в качестве средства для эффективных межкультурных контактов.

В соответствии с программными требованиями социокультурная компетенция считается элементом сущности обучения иностранному языку и непосредственным объектом целенаправленного обучения. Анализ теоретического материала, которые посвящены формированию социокультурной компетенции, наглядно демонстрирует, что как проблема формирования социокультурной компетенции у обучающихся иностранному языку, так и методы разрешения данного вопроса привлекали внимание многих специалистов.

Социокультурная компетенция – это важнейшая составляющая обучения у студентов языковых факультетов, в условиях политических разногласий.

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 модель формирования социокультурной компетенции студентов языковых факультетов.

Модель формирования социокультурной компетенции студентов лингвистических факультетов основывается на системном, деятельностном, партисипативном 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 языковых факультетов. Повышение качества профессиональной подготовки у студентов языковых факультетов, уровень развития их социокультурной компетенции, рассматривается с точки зрения одной из важнейших педагогических проблем, требующих дополнительного изучения и решения.

В практической части исследования, нами была проведена работа, которая проходила на базе ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» в г. Челябинск в период с 2021 по 2023 гг. в естественных условиях образовательного процесса вуза.

В эксперименте приняло участие 20 человек. В начале эксперимента была сформирована экспериментальная и контрольная группа по направлению подготовки 44.03.05. Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) уровень образования: бакалавриат, профиль: Английский язык. Иностранный язык.

Цель исследования: исследование уровня социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов и разработка модели формирования социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов.

На основе изучения теоретических аспектов, мы определили следующие критерии сформированности социокультурной компетенции:

когнитивно-лингвострановедческий, операционально-поведенческий, личностный.

Для определения уровня сформированности когнитивно-лингвострановедческого компонента мы использовали тестирование и результаты выполненных заданий и их анализ свидетельствуют о том, что большинство обучающихся имеют недостаточный объем знаний.

Анализ результатов тестирования в ходе констатирующего эксперимента выявил, что по когнитивно-лингвострановедческому компоненту социокультурной компетенции студенты распределены следующим образом:

40 % респондентов экспериментальной группы и 50 % респондентов контрольной группы обладают низким уровнем сформированности когнитивно-лингвострановедческого компонента социокультурной компетенции, 50% респондентов экспериментальной группы и 20 % респондентов контрольной группы имеют средний уровень сформированности когнитивно-лингвострановедческого компонента социокультурной компетенции, 10 % респондентов экспериментальной группы и 30 % респондентов контрольной группы имеют высокий уровень сформированности когнитивно-лингвострановедческого компонента социокультурной компетенции.

Далее нами было проведено исследование операционально-поведенческого критерия. Для проверки данного компонента применялись тексты с различными заданиями, в том числе конкретные ситуации. Тем самым это позволило нам судить о том, насколько хорошо они владеют навыками иноязычного речевого поведения на основе социокультурной компетенции.

По результатам проведенной диагностики, нами было определено, что высокий уровень сформированности операционально-поведенческого компонента социокультурной компетенции диагностирован у 20 % респондентов экспериментальной группы и 30 % респондентов контрольной

группы. Средний уровень операционально-поведенческого компонента социокультурной компетенции диагностирован у 40 % респондентов экспериментальной группы и 30 % респондентов контрольной группы. Низкий уровень операционально-поведенческого компонента социокультурной компетенции диагностирован у 40 % респондентов в обеих группах.

Третьим направлением исследования, было изучение уровня сформированности личностного критерия. 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. Анализ результатов анкетирования на констатирующем этапе эксперимента выявил, что высокий уровень мотивации изучения иностранного языка диагностирован у 30 % респондентов экспериментальной группы и 20 % респондентов контрольной группы. Средний уровень мотивации изучения иностранного языка диагностирован у 40 % респондентов экспериментальной группы и 40 % респондентов контрольной группы. Низкий уровень мотивации изучения иностранного языка диагностирован у 30 % респондентов экспериментальной группы и 40 % респондентов контрольной группы.

По результатам исследования всех критериев сформированности социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов, нами была определена сводная таблица, для определения общего уровня сформированности социокультурного критерия. По результатам сводной таблицы, нами было определено, что высокий уровень сформированности социокультурной компетенции диагностирован 20 % испытуемых экспериментальной группы и 30 % респондентов контрольной группы.

Средний уровень сформированности социокультурной компетенции диагностирован 40 % испытуемых экспериментальной группы и 30 % респондентов контрольной группы. Низкий уровень сформированности социокультурной компетенции диагностирован 40 % испытуемых экспериментальной группы и 40 % респондентов контрольной группы.

Для оценки объективности исследуемых групп, нами был применен метод математической статистики – критерий хи-квадрат Пирсона и определено, что исследуемые группы идентичны.

По результатам констатирующего этапа работы, мы можем сделать вывод, что уровень сформированности социокультурной компетенции экспериментальной и контрольной группы является недостаточным, и целесообразно разработать и внедрить модель формирования социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов, а так же ее педагогические условия.

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

На формирующем этапе педагогического эксперимента нами внедрялись все компоненты модели формирования исследуемой компетенции и создавались необходимые педагогические условия её эффективного функционирования, а именно:

- использование аутентичного материала, в процессе обучения иностранному языку;
- партисипативная направленность образовательного процесса на факультете иностранных языков;

- использование проблемных ситуаций (процесс формирования социокультурной компетенции будет успешным, если обучение будет носить проблемный характер).

Спроектированная модель формирования социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов относится к искусственным педагогическим моделям, обладающим следующими свойствами: управляемостью (возможностью модели реагировать на внешние управленческие воздействия), целостностью (гармоничное взаимодействие всех компонентов модели), гибкостью (приспосабливаемостью модели к различным условиям), открытостью (способностью к развитию и взаимодействию с внешней средой).

Далее нами был проведен контрольный эксперимент, который проводился с помощью тех же методик. По результатам повторной диагностики уровня социокультурной компетенции, мы наблюдаем положительную динамику, в обеих группах. Но наиболее высокие результаты показала экспериментальная группа: низкий уровень сформированности социокультурной компетенции снизился на 40 % и составил 0 %. Средний уровень снизился на 10 % и составляет 30 % испытуемых. Высокий уровень повысился на 50 % и составляет 70 % испытуемых.

Далее для проверки объективности результатов исследования экспериментальной и контрольной группы, на контрольном этапе, нами был использован критерий хи-квадрат Пирсона.

Значение критерия χ^2 составляет 23.182. Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p=0.01$ составляет 9.21. Связь между факторным и результативным признаками статистически значима при уровне значимости $p<0.01$. Уровень значимости $p<0,001$.

Таким образом, мы видим существенные различия результатов контрольного этапа в экспериментальной и контрольной группах. Анализируя результаты проведенного исследования, отметим, что при

реализации модели удалось получить устойчивые результаты. Результаты позволяют сделать вывод о содержательно-методической полноте разработанной модели формирования социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов, надежности проводимой экспериментальной работы, что говорит о наблюдаемом устойчивом эффекте. Следовательно, разработанная нами модель позволяет успешно повышать уровень социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи выполнены. Гипотеза нашла свое подтверждение – процесс формирования социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов будет более эффективным, если:

- будет разработана и внедрена в образовательный процесс модель, спроектирована на основе системного, деятельностного, компетентностного и партисипативного подходов; включает целевой, когнитивный, организационно-методический, контрольно-корректирующий блоки, позволяющие реализовать комплекс упражнений, направленных на формирование социокультурной компетенции у студентов языковых факультетов;

- будут определены и реализованы педагогические условия:

- 1) использование аутентичного материала, в процессе обучения иностранному языку;

- 2) партисипативная направленность образовательного процесса на факультете иностранных языков;

- 3) использование проблемных ситуаций (процесс формирования социокультурной компетенции будет успешным, если обучение будет носить проблемный характер).

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 / К. А. Абульханова-Славская. – Москва : Наука, 1980. – 335с.
3. Агеев В. С. Влияние факторов культуры на восприятие и оценку человека человеком / В. С. Агеев // *Вопросы психологии*, 1985. – № 3. – С.15–18.
4. 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.
5. Александров Г. Н. Основы методики проведения практических занятий / Г. Н. Александров // *Вопросы методики проведения практических занятий : метод, рекомендации*. – Уфа : Уфим. авиац. ин-т, 1975. – С. 3–19.
6. Алексеева Л. Е. Методика обучения профессионально-ориентированному иностранному языку / Л. Е. Алексеева. – Санкт Петербург : Филологический факультет СПбГУ, 2007. – 25 с.
7. Алехина Н. В. Формирование дискурсивно-ценностной компетенции будущих лингвистов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Алехина Надежда Викторовна. – Челябинск, 2014. – 197 с.
8. Амонашвили Ш. А. Личностно гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск : Университет, 1990. – 552 с.
9. Андреев В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.

10. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – Москва : Высшая школа, 1980. – 368 с.

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. – Москва : Центр по изучению взаимодействия культур ФИЯР МГУ им. М.В. Ломоносова, 2007. – С. 136–145.

12. Асеев В. Г. Опыт построения объективированной шкалы удовлетворённости / В. Г. Асеев // Социологические исследования. – 1984. – № 1. – С. 123–127.

13. 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.

14. Бабанский Ю. К. Выбор и применение методов исследования в дидактике / Ю. К. Бабанский. Избранные педагогические труды. – Москва : Педагогика, 1989. – 495 с.

15. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: дидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – Москва : Педагогика, 1982. – 192 с.

16. Байденко В. И. Болонские преобразования: проблемы и преобразования / В. И. Байденко // Высш. образование в России. – 2009. – № 11. – С. 26–40.

17. Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) : метод. пособие / В. И. Байденко. – Москва, 2005. – 106 с.

18. Байжанова А. А. Ролевые игры в преподавании иностранного языка / А. А. Байжанова // Интеграционная стратегия становления профессионала в условиях многоуровневого образования. – Котлас : СПГУВК, изд-во «Старая Вятка», 2007. – С. 334–336.

19. Балицкая И. В. Интерактивные методы обучения и воспитания в США : монография / И. В. Балицкая. – Южно-Сахалинск : Изд-во СахГУ, 2004. – 108 с.

20. Беликов В. А. Формирование у учащихся понятия «система познавательной деятельности» / В. А. Беликов // Совершенствование процесса формирования научных понятий. – Челябинск : Челябинский государственный педагогический институт, 1986. – С. 17–26.

21. Белоусова Т. Ф. Использование интерактивных методов и форм работы в обучении иностранным языкам / Т. Ф. Белоусова, Е. О. Довгалева // Успехи современной науки и образования. – 2016. – Т. 1. – № 12. – С. 125–127.

22. Беспалько В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – Москва : Высшая школа, 1989. – 144 с.

23. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – Москва : 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. – Москва : Русский язык, 1977. – 288 с.

26. Бим И. Л. Настольная книга преподавателя иностранного языка : справочное пособие / Под ред. Е. В. Шаповалова. – Москва : Высшая школа, 1992. – 445 с.

27. Боброва В. Г. О путях формирования профессионально-педагогических умений у студентов – будущих учителей / В. Г. Боброва, Н. Н. Кузьмина, Н. А. Скрынник // Сочетание теоретических и практических занятий по педагогике как условие эффективности формирования учителя в педвузе. – Москва : МГПИ им. В. И. Ленина, 1981. – 144 с.

28. Богданов Е. Н. Формирование профессионально-нравственной культуры будущего учителя / Е. Н. Богданов. – Москва, 1995. – 112 с.

29. Боргоякова Е. П. Интерактивные подходы к обучению английскому языку в условиях внедрения ФГОС / Е. П. Боргоякова // Образование и наука : современное состояние и перспективы развития сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 10 частях. – 2013. – С. 30–32.

30. Бурцева К. Ю. Внутренний и внешний контроль деятельности университета : монография / К. Ю. Бурцева. – Москва : РУСАЙНС, 2017. – 300 с.

31. Бурцева К. Ю. Проблемы организации и осуществления контроля образовательных учреждений : монография / К. Ю. Бурцева. – Тольятти : Кассандра, 2015. – 157 с.

32. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – Москва : 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. – Москва : Логос, 2009. – 229 с.

35. Витлин Ж. Л. Эволюция методов обучения иностранным языкам в XX веке / А. В. Вартанов // Иностр. яз. в shk. – 2001. – № 2. – С. 21–25.

36. Вятютнев М. Н. Понятие языковой компетенции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков / М. Н. Вятютнев // ИЯШ, 1975. – № 6. – С. 55–64.

37. Гаврилова О. В. Взаимосвязь удовлетворенности и мотивации учебной деятельности студентов в системе многоуровневого образования : автореферат диссертации кандидата психологических наук. / О. В. Гаврилова. – Казань, 2000. – 23 с.

38. Гаджиева П. Д. Интерактивные методы как средство модернизации правового образования / П. Д. Гаджиева // Инновации в образовании. – 2011. – № 1. – С.81–87.

39. Газман О. С. Педагогика свободы : путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О. С. Газман // Новые ценности образования. – № 6. – Москва : Инноватор. – 1996. – С. 10–38.

40. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – Москва : АРКТИ, 2004. – 192 с.

41. 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.

42. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам : Лингводидактика и методика: учеб. пособие / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Москва : Издательский центр «Академия», 2014. – 336 с.

43. Гарбовский Н. К. Сравнительный социокультурный компонент в преподавании иностранных языков / Н. К. Гарбовский // Россия и Запад: диалог культур. – Москва : МГУ, 1994. – С. 37.

44. Гейхман Л. К. Обучение общению во взаимодействии: интерактивный подход / Л. К. Гейхман // Образование и наука. – 2002. – № 6 (18). – С. 135–146.

45. 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.

46. 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.

47. Губайдуллина А. Е. Тенденции развития педагогической технологии преподавания иностранных языков: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Казань, 2012. – 21 с.

48. Гуркина А. Л. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции как основная цель обучения иностранному языку / А. Л. Гуркина // Молодой ученый. – 2015. – №12. – С. 726–729.

49. Гусарова Е. Н. Современные педагогические технологии: учебно-методическое пособие для студентов и преподавателей вузов культуры и искусств / Е. Н. Гусарова. – Москва : АПК и ПРО, 2004. – 174 с.

50. Джонсон Д. Методы обучения : обучение в сотрудничестве / Д. Джонсон. – Санкт Петербург, 2001. – 256 с.

51. Добрынина Т. Н. Педагогические условия применения интерактивных форм обучения в педагогическом вузе / Т. Н. Добрынина : автореф.дис.канд.пед.наук. – Новосибирск, 2003. – 24 с.

52. Дубовицкая Т. Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации / Т. Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 2. – С. 42–45.

53. Заир-Бек Е.С. Активные формы обучения : методические рекомендации для учителей / Е. С. Заир-Бек, Т. Г. Сорокина. – Санкт Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 1991. – 44 с.

54. Зайцева А. В. К вопросу о социокультурном подходе в обучении иностранным языкам / А. В. Зайцева // Изв. Пенз. гос. пед. ун-та им. В. Г. Белинского. – 2007. – № 7. – С. 208–210.

55. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.

56. Зеер Э. Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 1998. – 126 с.

57. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учебное пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.

58. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

59. Иванов Д. А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий / Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова. – Москва : АПК и ПРО, 2003. – 101 с.

60. Кашлев С. С. Интерактивные методы обучения педагогике : учеб. пособие / С. С. Кашлев. – Москва : Высш. шк, 2004. – 176 с.

61. 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.

62. Кларин М. В. Интерактивное обучение - инструмент освоения нового опыта / М. В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7. – С.12–18.

63. Колкер Я. М. Практическая методика обучения иностр. яз. : учеб. пособ. / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Т. М. Еналиева. – Москва : «Академия», 2000. – 264 с.

64. Колмогорова Л. А. Формирование коммуникативной компетентности личности: учебное пособие / Л. А. Колмогорова. – Барнаул : АлтГПУ, 2015. – 205 с.

65. 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.

66. Кулюткин Ю. Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С. 18–23.

67. Леонтьев А. А. Принцип коммуникативности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам / А. А. Леонтьев // Русский язык за рубежом. – 1982. – №4. – С.48–52.

68. Лошакова Т. Ф. Педагогическое управление процессом создания комфортной среды в образовательном учреждении: монография / Т. Ф. Лошакова. – Екатеринбург, 2001, – 269 с.

69. Макаренко, А. С. Избранные педагогические сочинения / А. С. Макаренко. – Москва : Педагогика, 1983. – 392 с.

70. 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.

71. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 1993. – 192с.

72. Маркова А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов.– Москва : Просвещение, 1990. – 192с.

73. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.

74. Миляева Д. А. Интерактивное обучение как форма организации познавательной деятельности обучающихся иностранному языку на начальном этапе / Д. А. Миляева // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек и общество. – 2013. – № 3. – С. 130–132.

75. 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.

76. Москвин А.Ю. Большой словарь иностранных слов / сост. А.Ю. Москвин. – Москва : ЗАО Изд-во «Центрполиграф», 2006. – 816 с.

77. Никитина Е. Ю. Педагогическое управление профессиональным образованием студентов вузов : перспективные подходы: монография / Е. Ю. Никитина, О. Ю. Афанасьева. – Москва : МАНПО, 2006. – 154 с.

78. 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. – 2008. – С.241–245.

79. 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.

80. Панфилова А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога / А. П. Панфилова: под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – Москва : Академия, 2006. – 370 с.

81. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – Москва : Русский язык, 1989. – 222 с.

82. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе / Е. И. Пассов. – Москва : Просвещение, 1988. – 223 с.

83. Подымова Л. С. Интерактивные методы в обучении и воспитании школьников. / Л. С. Подымова. – Москва : УЦ «Перспектива», 2011. – 32 с.

84. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. – Москва : Академия, 2002. – 134 с.

85. Полякова А. С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей / А.С. Полякова. – Москва : Педагогика, 1983. – 123 с.
86. Полянский М. С. Психолог-педагогическое сопровождение как компонент общей программы модернизации образования в России / М. С. Полянский // Модернизация общего образования на рубеже веков. – Санкт Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – С. 128–131.
87. Понеделкова М. А. Партисипация управления в системе высшего образования : диссертация на соискание ученой степени / М. А. Понеделкова. – Москва: Российская академия государственной службы при Президенте РФ, 2002. – 179 с.
88. Поташник М. М. Профессиональные объединения педагогов: Методические рекомендации для руководителей общеобразовательных учреждений и учителей / М. М. Поташник. – Москва : Новая школа, 1997.– 133 с.
89. Пряжников Н. С. Психология труда и человеческого достоинства / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – Москва : Академия, 2001. – 480 с.
90. Сафонова В. В. Изучение языков межкультурного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 237 с.
91. Сергеев И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся: Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений / И. С. Сергеев. – Москва : АРКТИ, 2008. – 80 с.
92. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование / В. В. Сериков // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16–20.
93. Смирнова М. В. Педагогические условия развития культуры иноязычного делового общения у буд. учителей / М. В. Смирнова. – Челябинск : Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2007. – 47 с.
94. Смолкин А. М. Методы активного обучения: научно-методическое пособие / А. М. Смолкин. – Москва : Высшая школа, 1991. – 176 с.

95. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам / Е. Н. Соловова. – Москва : Просвещение, 2003. – 238 с.
96. 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.
97. Талызина Н. Ф. Деятельностная теория обучения как основа подготовки специалистов / Н. Ф. Талызина // Вестник Московского университета: Педагогическое образование. – 2009. – № 3. С. 17–30.
98. Тер-Минасова С. Г. Изучение иностранных языков и культур на университетском уровне / С. Г. Тер-Минасова // Вестн. МГУ. Сер. 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 1998. – № 2. – С. 7–19.
99. Уемов А. И. Системный подход и общая теория системы / А. И. Уемов. – Москва : Мысль, 1978. – 272с.
100. Щипицина Л. М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка : пособие для учителя-дефектолога / Под ред. Л. М. Шипицыной. – Москва : ВЛАДОС, 2013. – 528 с.
101. Яковлев Е. В. Супервизия как педагогический феномен // Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева // Вестник ЧГПУ. – 2015. – № 10. – С. 9–13.
102. Hymes D. On communicative competence; in J. В. Pride & J. Hymes: Sociolinguistics Harmondsworth: Penguin. – 1972. – p. 269.
103. Kilpatrick W.H. The Project Method / W. H. Kilpatrick. – Teachers college record, 1918. – 335 p.
104. Lado R. Testen im Sprachunterricht / R. Lado. – Muenchen: Max Hueber Verlag, 1971. – 454 S.
105. Lauffer J. Kommunikative Kompetenz in einer sich veraendenden Medienweh V / Hrsg.: Volkmer I. – Opladen. – S. 223–233.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Aufgabe 1

Bundesländer Deutschlands

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

























Aufgabe 2

Sehenswürdigkeiten Deutschlands

Unterschreibt die bekanntesten Sehenswürdigkeiten Deutschlands.



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, dass 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 „nährische 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.

Aufgabe 3

Feste Deutschlands





4.

a) Oktoberfest

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

b) Weihnachten

c) Ostern

d) Fasching

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

1. Wo feiert man Oktoberfest?

a. in Berlin

b. in München

c. in Hamburg

2. Ende des Karnevals ist ...?

a. der Aschermittwoch

b. der Rosenmontag

c. der Tulpendienstag

3. Das Symbol von Ostern ist ...?

a. der Osterhühnchen

b. der Osterkater

c. der Osterhase

4. Wann feiert man Weihnachten?

a. am 13. Januar

b. am 25. Dezember

c. am 1. Februar

Проблемная ситуация. Кейс.

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.

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.

Aufgabe 4

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

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.



Рисунок 1.1 - Комикс

Familie – ein Erfolgsmodell?

- A. Alleinerziehende
- B. Wohngemeinschaft mit Kindern
- C. Living-apart-
- D. together
- E. Kleinfamilie
- F. Adoptivfamilie
- G. Kinderlose
- H. Ehepaare
- I. Patchworkfamilie
- J. 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