



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

ТЕМПЕЛЬ АЛЕНА ВЛАДИМИРОВНА

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА УПРАВЛЯЕМЫХ ОТКРЫТИЙ В  
ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ  
КОМПЕТЕНЦИИ

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:  
72,47% авторского текста

Работа рекомендована к защите  
зав. кафедрой НЯ и МОНЯ,  
доктор педагогических  
наук, профессор  
Быстрай Е. Б.

Выполнила:  
Студентка группы ЗФ-303-142-2-1  
Темпель А.В.

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

*Быстрай*

Челябинск  
2025

## Содержание

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ .....	13
1.1    Состояние проблемы формирования этнокультурной компетенции в теории и практике педагогики.....	13
1.2    Система формирования этнокультурной компетенции .....	29
1.2.1    Методологические подходы к построению системы для формирования этнокультурной компетенции.....	30
1.2.2    Характеристика и содержание системы формирования этнокультурной компетенции обучающихся .....	43
1.3    Педагогические условия функционирования системы формирования этнокультурной компетенции.....	62
1.4    Сущность метода управляемых открытий («Guided discovery») в теории и практике педагогики.....	70
Выводы по главе 1 .....	73
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ МЕТОДА УПРАВЛЯЕМЫХ ОТКРЫТИЙ .....	77
2.1    Цели, задачи и этапы опытно – экспериментальной работы по формированию этнокультурной компетенции .....	77
2.2    Ход и результаты опытно – экспериментальной работы.....	95
Выводы по главе 2 .....	116
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	118
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	122
ПРИЛОЖЕНИЕ 1 .....	132
ПРИЛОЖЕНИЕ 2 .....	134
ПРИЛОЖЕНИЕ 3 .....	136
ПРИЛОЖЕНИЕ 4 .....	139
ПРИЛОЖЕНИЕ 5 .....	142
ПРИЛОЖЕНИЕ 6 .....	144

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** В условиях быстро изменяющегося мира, стремительно влияющего на все сферы человеческой деятельности, особенно важно учитывать культурное многообразие, которое является неотъемлемой частью глобальной реальности. В последние десятилетия наблюдается значительное увеличение миграционных потоков, которое приводит к смешению различных культур и этнических групп. В таких условиях формирование этнокультурной компетенции становится необходимым элементом подготовки специалистов в самых различных областях.

Этнокультурная компетенция включает в себя не только узнавание и уважение культурных различий, но и способность адаптироваться к многообразным ситуациям, возникающим в межкультурной коммуникации.

Актуальность изучения данного феномена особенно очевидна в сфере образования, где преподаватели играют ключевую роль в формировании установок и взглядов молодого поколения. Они должны быть готовы создать образовательную среду, способствующую уважению к культурным различиям и формированию межкультурной толерантности обучающихся. Учитывая, что будущие специалисты будут работать в условиях многообразного общества, необходима целенаправленная подготовка, включающая в себя развитие этнокультурной компетенции.

На сегодняшний день существует множество исследований и разработок, посвященных данной проблеме, однако эта область по-прежнему требует дальнейшего изучения и совершенствования подходов. В условиях современного образования, особенно в контексте Федеральных государственных образовательных стандартов «Ядро высшего педагогического образования», важность высокоразвитой этнокультурной компетенции сложно переоценить, так как она представляет собой

ключевую составляющую успешного взаимодействия в многообразных культурных средах.

Несмотря на имеющиеся исследования, существует необходимость в разработке более эффективных и актуальных методов, которые бы способствовали формированию высокого уровня этнокультурной компетенции. Это может включать в себя интеграцию инновационных технологий, использование интерактивных подходов в обучении, активное вовлечение студентов в практическую деятельность, направленную на развитие межэтнических коммуникативных навыков, а также адаптацию учебного материала к реальным потребностям и запросам рынка труда.

Таким образом, дальнейшее исследование и разработка новых методов формирования исследуемой компетенции являются актуальными и необходимыми для достижения поставленных в ФГОС «Ядро высшего педагогического образования» целей. Это позволит не только улучшить качество образовательного процесса, но и подготовить студентов к реальным условиям их будущей профессиональной деятельности в условиях многонационального общества.

Методы формирования этой компетенции должны удовлетворять требованиям ФГОС «Ядро высшего педагогического образования» и Закона «Об образовании в РФ» (273-ФЗ) в отношении обучающихся как профессионала, способного осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний.

Одним из перспективных направлений в методике преподавания иностранных языков, на наш взгляд, является использование метода управляемых открытий в процессе формирования этнокультурной компетенции. Этот метод уже доказал свою эффективность в презентации грамматических явлений, однако его потенциал в изучении лексических единиц все еще недостаточно исследован и требует дальнейшего научного осмысления и практической апробации.

Значимость вопроса формирования этнокультурной компетенции побудила нас изучить педагогические работы таких лингвистов, как Е.П. Белинской [1], Т.В. Поштаревой [2], О.Л. Романовой [3] Т.Г. Стефаненко [4,5] В.К. Шаповалова [6,7] и др.

Исследование педагогических работ как отечественных, так и зарубежных ученых показало, что в области формирования этнокультурной компетенции имеется значительный накопленный опыт, подтверждающий актуальность данной проблемы. В то же время следует отметить, что в системе высшего образования недостаточно разработаны эффективные методы ее решения. Проведенный анализ педагогической и методической литературы, а также исследование проблемы формирования этнокультурной компетенции позволили выявить следующие **противоречия** между:

- 1) потребностью общества и государства в подготовке специалистов, обладающих навыками успешной межкультурной коммуникации, и недостаточной ориентированностью системы образования на формирование у выпускников высокого уровня этнокультурной компетенции;
- 2) важностью теоретико-методологического обоснования процесса формирования этнокультурной компетенции и отсутствием достаточной теоретико-методологической базы для ее развития;
- 3) необходимостью внедрения процессов формирования этнокультурной компетенции с применением современных методических подходов и отсутствием соответствующего методического инструментария.

Выявленные противоречия привели к определению **научной задачи**, которая состоит в формировании этнокультурной компетенции обучающихся с помощью метода управляемых открытий.

Важность разрешения обозначенных противоречий послужила основанием для определения **темы исследования** «Применение метода

управляемых открытых в процессе формирования этнокультурной компетенции».

**Цель исследования:** теоретически обосновать, разработать и апробировать систему формирования этнокультурной компетенции с помощью метода управляемых открытых, а также выявить и верифицировать педагогические условия, способствующие ее успешному функционированию.

**Объектом исследования** является процесс формирования этнокультурной компетенции.

**Предметом исследования** является процесс формирования этнокультурной компетенции с помощью метода управляемых открытых.

**Гипотеза нашего исследования:** процесс формирования этнокультурной компетенции с помощью метода управляемых открытых будет эффективен, если:

1) разработать и внедрить систему формирования этнокультурной компетенции с помощью метода управляемых открытых, построенную на основе системного, деятельностного и компетентностного подходов и включающую нормативно-правовой, мотивационно-целевой, когнитивно-содержательный, организационно-деятельностный и рефлексивно-оценочный блоки;

2) выявить и апробировать комплекс педагогических условий эффективного функционирования авторской системы, включающий:

- этнокультурную педагогическую направленность;
- актуализация этнотолерантности;
- проблемно-поисковый характер обучения.

В соответствии с поставленной целью, предметом и гипотезой исследования, в данной работе были определены следующие **задачи**:

1) проанализировать текущее состояние проблемы формирования этнокультурной компетенции с помощью метода управляемых открытых;

2) выбрать теоретико-методологические подходы и на их основе разработать авторскую систему формирования этнокультурной компетенции с помощью метода управляемых открытий;

3) определить, обосновать и внедрить набор педагогических условий, способствующих эффективному функционированию системы формирования этнокультурной компетенции с помощью метода управляемых открытий;

4) провести экспериментальную работу по апробации системы и педагогических условий, направленных на формирование этнокультурной компетенции с помощью метода управляемых открытий;

5) проанализировать результаты экспериментальной работы по апробации системы формирования этнокультурной компетенции с помощью метода управляемых открытий.

**Теоретико-методологическую основу** нашего исследования составили идеи и положения теорий *системного* (В. П. Бесpalко [8], Н. В. Кузьмина [9], В. А. Сластенин [10] и другие), *деятельностного* (Л. С. Выготский [11], Н. В. Кузьмина [12], А. Н. Леонтьев [12] и другие), *компетентностного* (А. А. Вербицкий [14], Э. Ф. Зеер [15], И. А. Зимняя [16] и другие) подходов.

Для решения поставленных задач в исследовании применялись следующие **методы исследования**:

1) теоретические – анализ отечественной и зарубежной литературы, изучение предыдущих диссертационных работ и научных статей, а также систематизация, прогнозирование и моделирование;

2) эмпирические – педагогическое наблюдение, анкетирование, педагогический эксперимент, методы диагностики и тестирования, а также обобщение педагогического опыта;

3) статистические методы обработки данных.

**База проведения опытно-экспериментальной работы.**

Экспериментальная работа осуществлялась на базе ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» в г. Челябинск в период 2024 г. в естественных условиях образовательного процесса.

В эксперименте приняло участие 19 человек, обучающихся по специальности 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) Английский язык. Иностранный язык».

**Исследование осуществлялось в три этапа.**

**1 этап** (2022 г.) включал: изучение научной литературы по педагогике, методике, диссертационных исследований по проблеме формирования этнокультурной компетенции; выбор и обоснование методологических подходов; проведение констатирующего этапа эксперимента.

**2 этап** (2023-2024 гг.) включал: уточнение теоретических положений; определение особенностей и принципов осуществления исследуемого процесса; разработку системы применения метода управляемых открытий в процессе формирования этнокультурной компетенции; выявление педагогических условий ее эффективного функционирования; проведение формирующего этапа экспериментальной работы.

**3 этап** (2025 г.) включал в себя анализ и обобщение результатов исследования; формулирование выводов по проведенному исследованию; оформление текста диссертационного исследования.

**Научная новизна диссертационного исследования:**

— определена методическая стратегия исследования проблемы формирования этнокультурной компетенции с помощью метода управляемых открытий – сочетание системного, деятельностного и компетентностного подходов;

— разработана система формирования этнокультурной компетенции с помощью метода управляемых открытий, базирующаяся на общих (сознательности, научности, доступности, активности,

толерантности) и специальных (диалога культур, культурологического насыщения, этнокультурного плюрализма, культурообразности) принципах;

— обоснованы и верифицированы педагогические условия эффективного функционирования системы формирования этнокультурной компетенции с помощью метода управляемых открытий: этнокультурная педагогическая направленность, актуализация этнотолерантности, проблемно-поисковый характер обучения.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в том, что:

— уточнены понятия «формирование», «этнокультурная компетенция», «метод управляемых открытий», сформулировано авторское определение понятия «применение метода управляемых открытий в процессе формирования этнокультурной компетенции», что расширяет понятийно-терминологический аппарат современного профессионального образования;

— определены структурные компоненты этнокультурной компетенции и их содержательное наполнение: аффективный, когнитивный, поведенческий;

— выявлены этапы формирования этнокультурной компетенции: формирование мотивации (мотивационно-целевой блок системы), усвоение информации (когнитивно-содержательный блок системы), практическая деятельность (организационно-деятельностный блок системы), получение результатов и самоанализ (рефлексивно-оценочный блок системы);

— определены принципы формирования этнокультурной компетенции: общие (сознательности, доступности, научности, активности, толерантности) и специфические (диалога культур, культурологического насыщения, этнокультурного плюрализма, культурообразности).

**Практическая значимость исследования** заключается в том, что:

- разработана, внедрена и апробирована система применения метода управляемых открытий в процессе формирования этнокультурной компетенции;
- проверены педагогические условия успешного функционирования системы применения метода управляемых открытий в процессе формирования этнокультурной компетенции;
- определены и апробированы критерии и показатели уровней сформированности этнокультурной компетенции.

В результате проведенного анализа на защиту выносятся следующие **положения:**

- 1) формирование этнокультурной компетенции с помощью метода управляемых открытий – это целенаправленно организованный образовательный процесс, обеспечивающий становление готовности обучающихся к осуществлению коммуникации с представителями разных этнических групп;
- 2) для эффективного формирования этнокультурной компетенции предлагается использовать авторскую систему, основанную на системном, деятельностном и компетентностном подходах. эта система включает в себя нормативно-правовой, мотивационно-целевой, когнитивно-содержательный, организационно-деятельностный и рефлексивно-оценочный блоки;
- 3) система формирования этнокультурной компетенции должна учитывать требования социального заказа и федерального государственного образовательного стандарта «ядро высшего педагогического образования». в этой связи для достижения заявленных целей рекомендуется использовать метод управляемых открытий;
- 4) разработанная нами система будет эффективно функционировать при соблюдении следующих педагогических условий: этнокультурной педагогической направленности, актуализации этнотолерантности, проблемного обучения.

**Достоверность и обоснованность** результатов исследовательской работы достигается благодаря методологическому обоснованию теоретических положений, тщательному анализу научной литературы, определению и реализации подходов, соответствующих целям и задачам исследования, обработке полученных данных и их наглядному представлению, а также соответствуя методов исследования поставленным целям и задачам. Также важным аспектом является проведение экспериментальной работы для апробации разработанной системы и выявленных педагогических условий.

### **Апробация и внедрение результатов исследования.**

По исследуемой проблеме автором написаны и опубликованы 3 статьи:

1. Быстрай Е.Б. Введение этнокультурного компонента в процесс обучения немецкому языку Быстрай Е.Б., Белова Л.А., Темпель А.В. Обзор педагогических исследований. 2023. Т. 5. № 3. С. 163-167.
2. Темпель А.В. Технологии изучения истории и культуры российских немцев на уроках иностранного языка // Язык и культура в современном мире: сборник материалов Всероссийской научно-практической студенческой конференции с международным участием (Челябинск, 27–29 апреля 2023 г.) / гл. ред. Н.Э. Сейбель, отв. ред. Я.О. Шебельбайн. – Челябинск: ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2023. – 868 с. С. 333-338 ISBN 978-5-93162-764-9
3. Темпель, А. В. Практика применения метода управляемых открытий в процессе обучения иностранным языкам / А. В. Темпель // Язык и культура в современном мире : сборник материалов Всероссийской научно-практической студенческой конференции с международным участием, Челябинск, 25–27 апреля 2024 года. – Челябинск: ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2024. – С. 290-294 ISBN: 978-5-93162-835-6

**Структура диссертации.** Диссертация состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка используемых источников и

приложений. Текст изложен на 148 страницах и содержит 20 таблиц, 15 рисунков, 6 приложений.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

## 1.1 Состояние проблемы формирования этнокультурной компетенции в теории и практике педагогики

В современном многонациональном обществе важно формировать личность, которая умеет быть толерантной, уважать культурные традиции и обычаи других. Образовательная система в России отражает разнообразие культур и традиций, которые сосуществуют в ней. Важно развивать умение вести конструктивный диалог и партнерство между культурами. Федеральный государственный образовательный стандарт определяет основные принципы этого процесса.

Важно подчеркнуть, что современные образовательные стандарты акцентируют внимание на необходимости учитывать разнообразие культур и этносов в образовательном процессе. Это позволит обучающимся расширить свои знания о своей культуре и понять особенности других этнических групп. Педагогические реалии требуют создания условий для освоения различных культур и традиций. В свою очередь, Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина подчеркивает важность знакомства с культурным наследием различных народов для формирования гармоничной личности.

Исследования, проведенные Е.П. Белинской, О.В. Беловой, Т.В. Поштаревой, О.Л. Романовой, Т.Г. Стефаненко, В.К. Шаповалова, Б.Б. Дякиевой и другими авторами, посвящены анализу этнокультурной компетенции и ее формированию. Интерес к этим вопросам обусловлен требованиями Федерального государственного образовательного стандарта «Ядро высшего педагогического образования» к развитию личностных качеств обучающихся, включая умение воспринимать мир в его разнообразии и целостности, а также уважительное отношение к различным народам, культурам и религиям (УК-5. Способен воспринимать

межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах).

Рассмотрим сначала процесс формирования этнической культуры, который является ключевым аспектом исследования, опираясь на определение из словаря этнических терминов под редакцией А.Г. Козловой. Понятие «этническая культура» играет основополагающую роль в понимании сущности этнокультурной компетентности. Анализ ближайших родовых понятий позволил выявить значение термина «этнокультурная компетентность» и подчеркнуть актуальность исследований в данной области.

Этническая культура раскрывается через разнообразные сферы жизни человека, включая использование языка, образование детей, выбор одежды, организацию жилища, методы домашнего хозяйства, фольклор и представления о психологических особенностях. Многообразие культурных элементов формирует сложную структуру этнической среды, включая природные условия, языковую составляющую, историческое наследие, характер жизнедеятельности и психологические особенности.

Этнос характеризуется целостностью своей культуры, которая включает в себя разнообразные элементы, такие как национальный язык, литература, музыка и искусство. Этническая культура также проявляется в взаимосвязи между национальными культурами и творческой направленностью, которая осуществляется через восприятие и присвоение ценностных представлений, установок, норм и ориентаций своего народа в различных сферах жизни.

Важно отметить, что ни один этнос не может развиваться в изоляции, поскольку взаимодействие между различными внутриэтническими направлениями играет ключевую роль в их существовании и продвижении вперед. Этот процесс обусловлен самобытностью, которая проявляется в различных аспектах, таких как национальное сознание, характер и мышление. Интегральный характер этнической культуры основан на

взаимосвязи общих элементов из различных научных дисциплин, включая литературу, историю и этнографию. Согласно М.М. Бахтину, только через диалог разнообразных элементов происходит взаимодействие, способствующее развитию этнической культуры.

Активное взаимопонимание и уважение культур становится ключом к взаимодействию между людьми разных этносов. Это понимание формирует особенный облик и сознание своей культуры. Культурное самосознание проявляется в контакте с другими культурами и является важным аспектом этнокультурной компетентности. Важно осознавать ценности чужой культуры, чтобы достичь гармонии в межэтнических отношениях.

Формирование этнокультурной компетентности обучающихся должно рассматриваться как процесс, основанный на согласии общностей. Для успешного достижения целей необходимо учитывать следующие аспекты:

- уникальные черты общественного развития, которые характерны для каждого отдельного этноса, ценности и ориентации его представителей;
- особенности самосознания представителей этнических групп;
- потребности и мотивы, возникающие в процессе межэтнического взаимодействия.

Для эффективного формирования этнокультурной компетентности необходимо начинать работу с раннего детства, чтобы достичь долгосрочных положительных результатов.

Важно осознавать необходимость развития этнокультурной компетентности в современном обществе, где различные этнические группы сосуществуют. Обучающиеся должны активно избавляться от стереотипов мышления и предвзятостей по отношению к другим этническим группам, чтобы обеспечить конструктивный диалог. Важно, чтобы участники образовательного процесса освоили знания и навыки, способствующие межэтническому взаимодействию.

Способность к этнокультурной компетентности формируется через участие в жизненных отношениях и специальном обучении, направленном на активное участие в образовательном процессе и адаптацию к многонациональной среде. Толерантное поведение в межэтническом взаимодействии возникает благодаря готовности к совместной деятельности, основанной на знаниях и опыте. Психическое состояние здесь играет важную роль, обеспечивая успешное приспособление к разнообразной этнической среде.

Внутренняя настройка на активное поведение при решении задач — это состояние, в котором личность адаптирует свои возможности для конструктивных действий. Мы рассматриваем способность в контексте этнокультурной компетентности как умения и психологические особенности личности, определяющие успешность адаптации и межэтнического взаимодействия в полиэтнической среде.

Эксперты отмечают, что «этнокультурная компетентность» имеет двойственную природу. С одной стороны, она представляет собой ключ к успешной адаптации в многонациональной среде, обусловленную общественными факторами. С другой стороны, это важный элемент личностного роста, который зависит от индивидуальных качеств и свойств личности. Понимание этнических и культурных особенностей становится путем к саморазвитию и самовыражению. Таким образом, умение быть этнокультурно компетентным удовлетворяет как социальные потребности общества, так и личностные запросы студентов.

Понятие «этнокультурная компетентность» было исследовано несколькими отечественными учеными. В частности, А.Н. Некрасова определяет этнокультурную компетентность как определенное социально-психологическое свойство личности, обладающей определенным уровнем подготовленности к вступлению в межэтническое общение, т.е. такую этносемиотическую осведомленность, которая позволяет личности легко и раскованно включаться в национально окрашенные ситуации общения,

обеспечивает различную степень оптимизации взаимоотношений с представителями иных этнокультурных традиций [16]. Автор сосредоточивает внимание преимущественно на поликультурной составляющей этнокультурной компетентности, отмечая при этом, что умение общаться само по себе не гарантирует достаточного уровня этой компетентности. Оно является лишь предварительным условием. В рамках категории «этнокультурная компетентность» выделяются три ключевых компонента: эмоционально-оценочный, познавательный (когнитивный) и поведенческий (ситуативный). При этом содержание и направленность этих компонентов зависят от типа сознательной ориентации личности и ее способа этнической самореализации, а также от накопленного опыта и степени межэтнического общения.

Л.И. Боровиков рассматривает этнокультурную компетентность как систему знаний, понятий и представлений о человеке как представителе этнической группы [17]. Автор утверждает, что такая компетентность позволяет практическому работнику сделать свою профессиональную деятельность более этносензитивной, то есть лучше учитывать этнокультурные ценности, запросы и особенности национального характера клиентов, а также стандарты этнокультурных отношений, существующие в конкретном сообществе. Среди способов, с помощью которых специалист может развить свою этнокультурную компетентность, выделяются: специальная теоретическая и аналитическая подготовка, изучение научной и информационной литературы о этнокультурных традициях, а также целенаправленные наблюдения в работе с этнически разнообразными сообществами.

Подход В.Н. Галяпиной и Т.В. Поштаревой наиболее близок нашему пониманию этнокультурной компетентности. Они определяют ее как свойство личности, проявляющееся в наличии комплекса объективных представлений и знаний о конкретной культуре, которое реализуется через навыки, умения и модели поведения, способствующие эффективному

межэтническому взаимопониманию и взаимодействию [18]. Согласно их трактовке, цель этнокультурной компетентности охватывает как внешнюю, так и внутреннюю направленность. Внешняя цель, как общественное явление, заключается в стабилизации межнациональных отношений путем учета этнических особенностей и интересов всех народов, а также в содействии межкультурному диалогу, что позволяет этническим общностям лучше понять друг друга. Внутренняя целевая направленность предполагает, что личность не просто «обладает» знаниями о этнокультуре, но и активно использует их, не подстраивая свое поведение под обстоятельства или других людей, а творчески взаимодействуя с ними. Для этого важно, чтобы личность овладела как нормами и ценностями своего этноса, так и знаниями о жизненных особенностях других народов, составляющих ее этнокультурное окружение. Однако, как мы видим, и в концепции этих авторов акцент делается на поликультурности и проблеме межэтнического взаимодействия. В свою очередь, мы рассматриваем этнокультурную компетентность педагога как системное, интегральное личностное образование, которое объединяет его статические и динамические характеристики и отражает деятельность педагога как субъекта этнокультурно направленного образовательного процесса.

Рассматривая этнокультурную компетенцию обучающихся как многомерное явление, мы можем выделить две категории понятий: базовые и комплексные. Базовые понятия включают в себя такие термины, как «применение», «метод», «открытие», «этнос», «компетенция» и «формирование». Комплексные понятия представляют собой более сложные концепции, такие как «метод управляемых открытий», «этнокультурная компетенция» и «применение метода управляемых открытий в процессе формирования этнокультурной компетенции». Это разделение позволяет более глубоко понять структуру и динамику этнокультурной компетенции, а также её значение в образовательном процессе.

Понятийно-категориальный аппарат исследования представлен на рисунке 1.

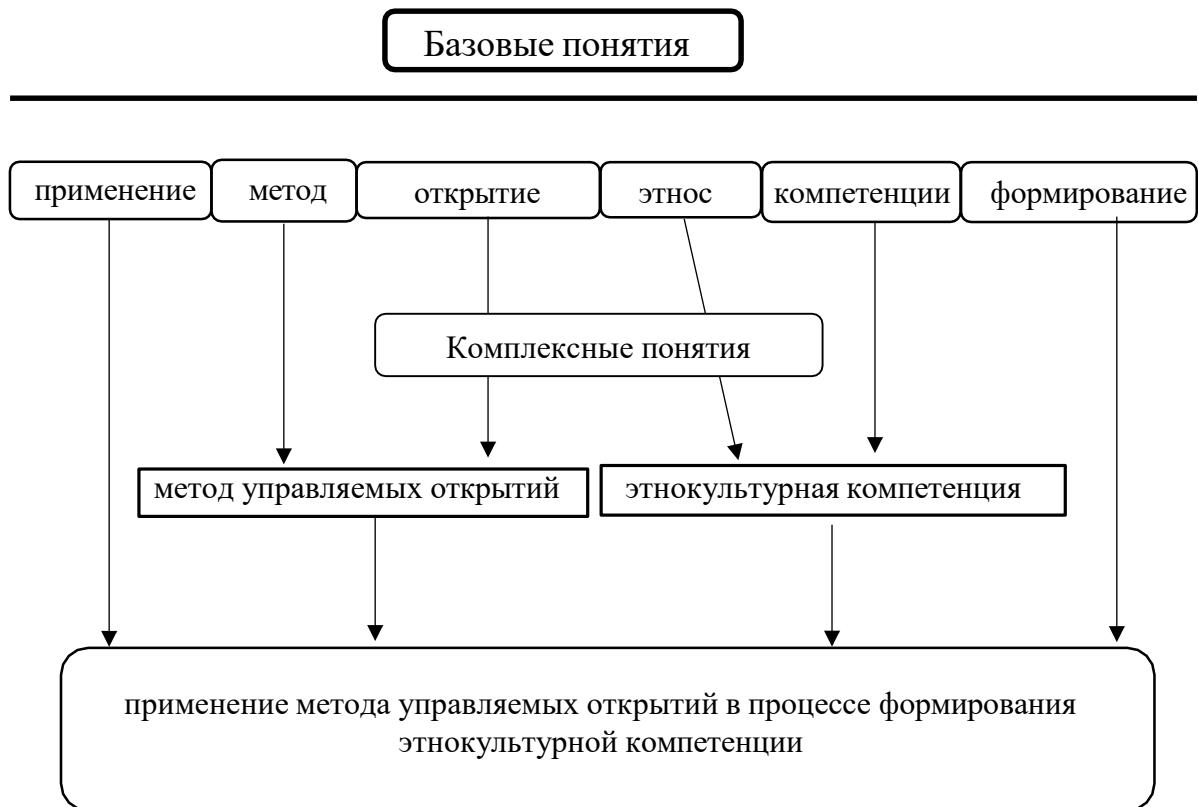


Рисунок 1 — Понятийно-категориальный аппарат проблемы применения метода управляемых открытий в процессе формирования этнокультурной компетенции

Обратимся к категориальному аппарату нашего исследования, начав с его базовых понятий.

«**Применение**» согласно словарю Д.Н. Ушакова является собой действие по глаголу применить, т.е. «дать употребление чему-нибудь, осуществить на деле каким-нибудь образом, приложить; применить на практике предложенный способ; применить свои знания к делу» [19]

Следующим базовым понятием нашего исследования является **«метод»**. Данное понятие как способ исследования явлений никогда не понимался однозначно. К данному вопросу в своих исследованиях обращались Ю.К. Бабанский [20], В.В. Воронов [21], В.Ю. Микрюков [22], В. Оконь [23], И.П. Подласый [24], В.А. Сластенин [25] и др.

Мы будем рассматривать понятие «метод» в педагогике. В. Оконь отмечает, метод (от греч. *metodos* — буквально: путь к чему-либо) — это системная деятельность педагога и обучающихся в определенном алгоритме, направленная на достижение заданной цели. Под методами обучения понимают совокупность способов передачи информации и так же достижения целей [23].

Вслед за В. Оконь, И.П. Подласый понимает метод как совокупность путей и способов достижения целей, решения задач образования [24].

В.В. Воронов определяет метод как кратковременное взаимодействие между преподавателем и учениками, направленное на передачу и усвоение конкретного знания, умения, навыка [21].

В.Ю. Микрюков в своем исследовании дает следующее определение понятия «метод»: метод обучения — процесс взаимодействия между учителем и учениками, в результате которого происходит передача и усвоение знаний, умений и навыков, предусмотренных содержанием обучения [22].

Согласимся с позицией Ю.К. Бабанский, который определял метод как способ взаимосвязанной деятельности учителя и учеников, направленные на решение комплекса задач учебного процесса [20].

Следующее базовое понятие, представленное в нашем категориальном аппарате — «**открытие**». Согласно большому юридическому словарю, открытие — это установление неизвестных ранее объективно существующих закономерностей, свойств и явлений материального мира, коренным образом изменяющих уровень познания [26].

Понятие «**этнос**» является следующим базовым понятием в нашей работе. Понятие «этнос» охватывает все социально-этнические общности. Однако в науке нет единого мнения по этому вопросу. Современная этнология применяет разные подходы к определению «этноса»: иногда акцент ставится на лингвистический аспект, иногда — на биологические

особенности, культурные различия или политические аспекты. Это разнообразие подходов подчеркивает сложность и многогранность самого понятия.

Нам наиболее близка позиция Л.Н. Гумилева, который определял этнос как основную единицу этнической классификации человечества, которая характеризует этнические общности различного порядка (племя, народность, нация и др.) [27].

Центральным базовым понятием в понятийно-категориальном аппарате нашего исследования выступает понятие «компетенции». Анализируя определения данного термина в различных источниках, мы отметили, что исследователи не пришли к единому мнению о его трактовке из-за разнообразных подходов к определению его структуры и содержания. Данном вопросом занимались З.М. Большакова [28], И.А. Зимняя [29], Дж. Равен [30], Г. К. Селевко [31], А.В. Хуторской [32-34] и др. Наряду с понятием «компетенции», термин «компетентность» также широко используется, что усложняет разграничение этих понятий.

И.А. Зимняя утверждает, что компетентность является актуальным проявлением компетенции, а компетентностный подход предполагает прагматическую и гуманистическую направленность образования [29].

А.В. Хуторской в своих трудах различает эти понятия, рассматривая компетенцию как совокупность свойств личности, а компетентность — как овладение этой компетенцией с учетом отношения личности к ней [32-34].

Г.К. Селевко рассматривает компетенцию как сочетание знаний, умений и навыков с личными качествами, такими как интуиция и толерантность [31].

Способностью качественно реализовывать действия в определенной области, включая знания, умения и осознание ответственности трактуется компетенция в иностранных источниках. Так, например, данное понятие согласно Дж. Равену включается себя знания, умения и навыки, а также стиль мышления и осознание собственной ответственности индивида за

совершенные им поступки [30]. В документе «Ключевые компетенции для Европы» также подчеркивается, что компетенция включает способность преобразовывать знания в опыт для эффективной деятельности и взаимодействия [35].

В итоге компетенция в образовательной сфере неидентична компетентности. Компетенция представляется нами как система знаний, умений и личных качеств, необходимых для успешного выполнения образовательной деятельности.

Заключительным базовым понятием в нашем исследовании является **«формирование»**. Для его понимания обратимся к работам А.К. Марковой, которая определяет его как активность обучающихся, реализуемую через создание определенных условий и ситуаций, опираясь на прошлый опыт и внутренние желания самих студентов.

В работах В.А. Кобылянского «формирование» рассматривается как процесс создания актуальной среды для обучающихся, которая влияет на уровень их владения различными умениями.

По нашему мнению, формирование является целенаправленным процессом по созданию необходимых внутренних и внешних условий для осуществления конкретной деятельности.

После анализа базового понятий понятийно-категориального аппарата перейдем к комплексным понятиям, которые по своей структуре и содержанию являются более сложными.

Согласно Новому словарю методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам), термин **«метод управляемых открытий»** (англ. guided discovery) понимается как метод индуктивного подхода, согласно которому учитель не просто пытается донести до обучающихся некоторую информацию, но и создает условия для более легкого ее усвоения, стимулируя их на активное участие в обсуждении и самостоятельном поиске решения [36].

С. Торнберри в своей книге «Как обучать грамматике» описывает «метод управляемых открытий» как прохождение учениками упрощенного пути первооткрывателей законов. Обучающиеся осуществляют поиск недостающей информации, проводят эксперименты, анализируют факты, устанавливают логические связи и формируют выводы. Для того чтобы произошло «открытие», необходимо, чтобы обучающиеся были мотивированы, а педагог организовал образовательную ситуацию, которая обеспечивает возможность для исследования, эксперимента и созидательного открытия [37].

**Этнокультурная компетенция** как следующее комплексное понятие находит отражение в исследованиях отечественных и зарубежных ученых (А.Б. Афанасьева [38], И.А. Морозов [39], Т.В. Поштарева [40])

Представим интерпретации различных авторов дефиниции «этнокультурная компетенция».

И.А. Морозов в своём исследовании интерпретирует понятие этнокультурной компетенции, как признание мультикультурализма, обладание глубокими знаниями об этнических общностях и их культуре, осознание их различия [39].

А.Б. Афанасьева трактует данное понятие, как интегральное свойство личности, выражающееся в совокупности представлений, знаний о родной, а также неродной этнокультурах, их месте в мировой культуре, опыте овладевания этнокультурными ценностями, что проявляется в умениях, навыках, моделях поведения в моноэтнической и полиэтнической среде [38].

Т.В. Поштаревой толкует понятие этнокультурной компетенции, как свойство личности, выражающееся в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной этнической культуре, реализующееся через умения, навыки и модели поведения, способствующие эффективному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию [40].

Нам близко определение, которое представлено в Энциклопедическом словаре. Этнокультурная компетенция представляет собой уровень проявления знаний, навыков и умений, которые позволяют человеку адекватно оценивать особенности и условия взаимодействия с представителями других этнических общностей, а также находить соответствующие формы сотрудничества с ними для поддержания атмосферы согласия и взаимного доверия [41].

**Применение метода управляемых открытий в процессе формирования этнокультурной компетенции** представляется нам как целенаправленный процесс создания посредством индуктивного подхода системы знаний, умений, личностных качеств, необходимой обучающимся для взаимодействия с представителями других этнических общностей.

Изучение понятийно-категориального аппарата проблемы применения метода управляемых открытий в процессе формирования этнокультурной компетенции дало возможность более детально проанализировать её аспекты в работах как зарубежных, так и отечественных исследователей.

Так, например, диссертационное исследование С.Н. Федоровой посвящено проблеме формирования этнокультурной компетентности будущих педагогов. Методологической основой данного исследования является совокупность системно-целостного, компетентностного, культурологического, личностно-деятельностного, акмиологического, футурологического и цивилизационного подходов.

В рамках формирования этнокультурной компетентности педагога автором используются следующие принципы: систематичности, целостности и интегративности. На базе этих принципов автором разработана концептуальная модель формирования этнокультурной компетентности будущих педагогов, состоящая из содержательного, деятельностного и личностного компонентов.

Механизмом реализации авторской концептуальной модели является применение вариативных технологий, к числу которых относятся проблемные, диалогические, технологии-тренинги, технологии педагогического общения, социального проектирования, педагогические мастерские и т.д. [42]

Проблему формирования этнокультурной компетенции студента поднимает в своей диссертационной работе Н.А. Шагаева Методологической основой данного исследования послужили категории системного, холистического, синергетического, деятельностно-личностного и этнокультурологического подходов в педагогическом познании.

Структурными компонентами авторской модели являются научное содержание базового образования, этнокультурное развитие в рамках курсового и дипломного проектирования, профессиональное обучение и коммуникация в рамках программы творческой мастерской, а также сотрудничество с организациями, ориентированными на культуру.

Педагогическими условиями для развития этнокультурной компетентности студентов являются: расширение кругозора, приобретение необходимых психолого-педагогических и специализированных знаний о традиционной калмыцкой культуре; совершенствование общей культуры через введение курсов и факультативов, а также организацию содержательной внеаудиторной деятельности; обеспечение исследовательской работы студентов по изучению этнокультурного наследия; проведение внеаудиторных занятий и творческих мероприятий, направленных на формирование у студентов навыков применения традиционной культуры в их будущей профессиональной деятельности; создание целостной системы учебных дисциплин. [43]

А.Я. Султанова в своем диссертационном исследовании поднимает проблему развития этнокультурной компетенции студентов вуза средствами национальной культуры во внеаудиторной деятельности. В ходе

данного исследования автором было уточнено понятие «этнокультурная компетенция студентов вуза» как интегрального свойства личности будущего специалиста, которое выражается в целостном представлении о сущности этнической культуры, этнических общностях и осознании их различий; готовности к принятию и толерантному отношению в профессиональной деятельности к духовным и этнокультурным ценностям всех народов данного региона, а также своей страны; способности к собственной этнокультурной идентификации; ориентации на изучение и освоение этнокультурного наследия, вбирающего в себя этнокультурные традиции.

Методологической базой данной научной работы явились следующие подходы: культурологический, аксиологический, компетентностный, личностно-ориентированный и деятельностный. Для повышения эффективности процесса развития этнокультурной компетенции студентов автором были соблюдены принцип диалога культур, принцип ориентации на гуманитарные ценности, принцип толерантности, принцип активности и принцип культурологического насыщения содержания воспитательной работы.

Педагогическими условиями развития этнокультурной компетентности студентов средствами национальной культуры в учебно-воспитательном процессе вуза согласно А.Я. Султановой являются: организация научно-исследовательской деятельности студентов, связанной с этнокультурной направленностью; соединение педагогических возможностей национальной культуры и приемов социального взаимодействия; интеграция учебной и внеучебной деятельности студентов с целью приобщения их к национальной культуре. [44]

Диссертационная работа З.А. Мавлютовой посвящено формированию этнокультурной компетентности подростков в условиях взаимодействия школы и учреждений дополнительного образования. Методологической основой данного исследования послужили такие подходы как

культурологический, культурологический и личностно-деятельностный. В процессе формирования этнокультурной компетентности подростка автором используются следующие принципы: систематичности, социализации, принцип диалога культур, принцип индивидуального подхода, принцип преемственности.

В рамках данного исследования была разработана и представлена педагогическая программа по формированию этнокультурной компетентности подростков в условиях взаимодействия школы и учреждений дополнительного образования «Народное творчество». Программа разрабатывалась с учетом организационно-педагогических условий, которые способствуют более эффективному формированию этнокультурной компетентности подростков. К данным условиям относятся: реализация педагогического потенциала как школ, так и учреждений дополнительного образования; создание в педагогическом процессе особой творческой среды, способствующей положительной мотивации и усиливающей любознательность обучающихся; последовательное осуществление педагогической деятельности, начиная с приобщения подростков к национальной культуре и заканчивая признанием и уважением культур народов, совместно проживающих в многонациональном государстве, а также принятием мировых культурных ценностей; предоставление педагогической поддержки подросткам с использованием комплекса социально-культурных технологий для активизации их деятельности; учет возрастных и индивидуально-личностных особенностей подростков; предоставление возможности добровольного выбора различных средств и форм социально-культурной деятельности; разработка и реализация педагогической программы по формированию этнокультурной компетентности; наличие специалистов, подготовленных к педагогической деятельности в этой области. [45]

Т.В. Поштарева в своем диссертационном исследовании поднимает проблему формирования этнокультурной компетентности обучающихся в

полиэтнической образовательной среде. В исследовании доказано, что этнокультурная компетентность является педагогической категорией, характеризуемой следующими структурными блоками-позициями: сущность явления, его содержание, цель, механизмы и формы формирования, критерии действенности и эффективности. Она определяет осознание личностью этнокультурной обусловленности общения и поведения человека, преодоление ею этноцентризма и ксенофобии, минимизацию этнической предубежденности, элиминирование этнокультурного невежества, принятие культурного плюрализма.

Методологической базой данного исследования являются следующие подходы: компетентностный, синергетический, этнопедагогический, аксиологический и гуманистический.

Данные подходы служат исходными положениями для ряда принципов, положенных в основу процесса формирования этнокультурной компетентности обучающихся: принцип этнокультурного плюрализма, принцип позитивного отношения к этнокультурному разнообразию, принцип культурообразности, принцип диалога (межличностного и культурного), принцип междисциплинарности и вариативности и принцип полилингвизма.

Авторская модель формирования этнокультурной компетентности обучающихся в полиэтнической образовательной среде, включающей целевой, организационный, кадровый и содержательно-технологический компоненты.

Механизмом реализации авторской концептуальной модели является применение вариативных технологий, к числу которых относятся кросс-культурный метод, метод эмпатии, метод контраста, метод рефлексии, метод моделирования и реконструкции, игровые методы, дискуссионные методы и др. [46]

В диссертационной работе Э.Р. Тюлепаевой освещается проблема становления этнокультурной компетенции детей дошкольного возраста.

Методической базой данного исследования получили следующие подходы: системный, компетентностный и этнокультурный. Автором используются следующие принципы: интегративности, системности и принцип культурообразности.

На базе данных принципов, была разработана авторская система этнокультурного воспитания дошкольников, включающая в себя четыре основные блока: целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-диагностический.

Воспитательная система дошкольного образовательного учреждения по становлению этнокультурной компетенции детей дошкольного возраста успешно функционирует при реализации следующих педагогических условий: обеспечено приобщение детей к культурам разных национальностей, способствующих формированию этнотolerантности ребенка как важнейшего качества человека, живущего в поликультурном обществе; сформирована профессиональная компетентность педагогов дошкольных образовательных учреждений в области поликультурного воспитания дошкольников; организовано взаимодействие ДОУ, семьи и культурных центров по этнокультурному воспитанию детей дошкольного возраста, обеспечивающее создание образовательного пространства в поликультурном обществе. [47]

Хотя многие аспекты проблемы формирования этнокультурной компетенции обучающихся раскрыты в диссертационных исследованиях и других публикациях, проблема использования метода управляемого открытия в данном процессе формирования не освещена в полной мере, что и обусловило необходимость разработки целостной системы формирования исследуемой компетенции.

## 1.2 Система формирования этнокультурной компетенции

Одной из ключевых задач системы высшего образования является формирование личности студента как профессионала и содействие его

самоидентификации с выбором профессии, наряду с развитием знаний, умений и навыков. Важно отметить, что период обучения в вузе — это время, когда происходит активное становление профессиональной личности. В этот период формируются основные жизненные позиции, ценностные ориентиры и отношение к окружающему миру, а также к своей профессии. Ценности и нормы культуры, искусство, нравственность и достижения духовной сферы жизни должны создавать атмосферу, ориентированную на человеческую личность. Эти элементы должны пронизывать все структуры целостного педагогического процесса и нацеливать его на гуманитарное и личностное развитие будущих специалистов. Таким образом, ключевой задачей педагогического образования является развитие профессиональных знаний, умений и навыков будущего специалиста, а также формирование его личностной идентичности и развитие индивидуальных характеристик. Одним из путей выполнения данной задачи является разработка педагогической системы, опирающаяся на адекватное поставленной цели методологическое основание.

### 1.2.1 Методологические подходы к построению системы для формирования этнокультурной компетенции

Выбор методологической ориентации является основополагающим для нашего исследования. Мы проанализировали множество подходов, применяемых в современной педагогике (антропологический, контекстно-коммуникативный, компетентностный, комплексный, культурологический, личностно-деятельностный, межпарадигмальный, практико-ориентированный, рефлексивный, системно-деятельностный, ситуационно-задачный, целостный [48-51], и пришли к выводу, что многофункциональный процесс подготовки обучающихся для формирования их этнокультурной компетенции требует интеграции

различных методов. В результате мы решили использовать сочетание системного, деятельностного и компетентностного подходов.

Среди общенаучных принципов, направленных на изучение мира и различных социальных явлений с целью формирования целостного представления о реальности, а также в специфических дисциплинах, включая педагогику, **системный подход** становится всё более важным. Изучение системного подхода как явления социально-педагогической реальности опирается на теоретические основания и практические предпосылки, которые нашли свое отражение в работах множества поколений ученых.

Зарождение идей системного подхода к пониманию педагогической действительности связано с именами западноевропейских ученых, таких как Я.А. Коменский, Д. Локк, И.Ф. Гербарт и А. Дистервег. В отечественной педагогике развитие этих идей связано с именами таких педагогов, как К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, В.Г. Белинский, П.Ф. Каптерев, Н.Ф. Бунаков, В.П. Вахтеров и др. [52]

Теоретической основой для многих научных исследований является общая теория систем, которая формировалась на протяжении веков и представлена трудами таких мыслителей, как Платон, Аристотель, Ч. Дарвин, Г. Гегель, И. Кант, Д.И. Менделеев, И. Пригожин, Л. Берталанфи и др. [53]

Усилия таких специалистов, как В.Г. Афанасьев, А.Н. Аверьянов, И.В. Блауберг, В.П. Кузьмин, В.А. Лекторский, В.Н. Садовский, Б.Г. Юдин, Э.Г. Юдин и др., выявили связь системного подхода с методологией и продемонстрировали его применимость для анализа различных природных и социальных явлений. [54]

В последние годы общенаучные методологические положения разрабатываются в рамках синергетики, или теории самоорганизации. Рассмотрение педагогических объектов и процессов через призму методологии системного подхода как сложных самоорганизующихся

систем находит отражение в работах В.И. Андреева, Л.Я. Зориной, Н.М. Таланчука, В.И. Редюхина и др. [55]

Идеи системного подхода в организации воспитательного процесса и его теоретическом обобщении получили развитие в практике и теоретических трудах А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого, В.Н. Сорокин-Росинского, Н.К. Крупской, В.А. Сухомлинского и их последователей. [56]

Концепции системного подхода к анализу социальных и психологических явлений, а также к организации воспитательного процесса и формированию личности исследованы в работах П.П. Блонского, Л.С. Выготского, М.М. Рубинштейна, В.П. Ананьева, Л.И. Божович, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева [12], А.В. Петровского и многих других. [57]

Основные положения системного подхода включают:

1. Целостность: образовательный процесс рассматривается как единая система, где все элементы (учебные материалы, учителя, обучающиеся и окружение) взаимозависимы и взаимодействуют друг с другом.

2. Структура: выделение ключевых компонентов образовательной системы, таких как цели, содержание, методы, средства и результаты обучения.

3. Динамика: признание, что образовательные процессы изменяются со временем и под влиянием различных факторов, что требует гибкости и адаптации системы.

4. Обратная связь: важность создания механизмов обратной связи, позволяющих оценивать эффективность образовательного процесса и вносить необходимые корректизы.

В рамках нашего исследования необходимо также выделить принципы системного подхода.

1. Принцип системности, который позволяет рассматривать исследование и проектирование образовательных процессов как целостных систем, учитывающих взаимодействие всех компонентов.

2. Принцип иерархии, рассматривающий образовательную систему, как конструкцию, состоящую из подуровней и взаимосвязей, где каждый уровень имеет свои цели и задачи, способствующих достижению общих целей.

3. Принцип открытости рассматривает необходимость интеграции внешних факторов и ресурсов (семья, общество, культура) в образовательный процесс, что способствует более полному раскрытию потенциала обучающихся.

4. Принцип адаптивности, т.е. способность системы подстраиваться под изменения внешних и внутренних условий, что позволяет эффективно реагировать на новые вызовы и требования времени.

Системный подход в нашем исследовании дал возможность разработать авторскую систему формирования этнокультурной компетенции у обучающихся. В то же время данный подход не обеспечивает наполнение созданной системы деятельностным содержанием, что было восполнено деятельностным подходом.

В современных условиях быстрых изменений в обществе на первое место выходит личность обучающегося, его способность к «самоопределению и самореализации», а также умение самостоятельно принимать решения и реализовывать их, проводить рефлексивный анализ своей деятельности. **Деятельностный подход** служит инструментом, позволяющим создать образовательное пространство, в котором способности обучающихся в деятельности будут развиваться гораздо более эффективно.

Предложение о внедрении в образовательный процесс теории «обучение через деятельность» было выдвинуто американским исследователем Дж. Дьюи. Основные принципы его системы включают в себя:

- учитывание интересов обучающихся;
- обучение через развитие мышления и практические действия;

- познание и знание как результат преодоления трудностей;
- свободная творческая работа в сотрудничестве. [58]

Основоположником деятельностного подхода по праву считается А. Дистерверг, который утверждал, что «процессы обучения и воспитания человека протекают внутри его собственной деятельности». [59] Большое внимание проблеме деятельностного подхода в образовании уделяют такие ученые, как Л.С. Выготский, А.В. Хуторской, М.Н. Скаткин, Л.Н. Хуторская, И.Я. Лернер, Е.В. Бондаревская, Д.Б. Эльконин, М.И. Махмутов, А.Н. Леонтьев [12] и другие.

Исследователь Л.С. Выготский и его последователи доказали, что формирование личности происходит под воздействием процессов обучения и воспитания, которые обязательно включают деятельностные формы и обладают соответствующим содержанием. Они отметили, что развитие определенной мотивации к учебной деятельности способствует усилению стремления к обучению. [60]

Ученый А.В. Хуторской считает, что ядро деятельностного подхода в образовании состоит в том, что обучения обучающегося связано с его внутренними личностными изменениями, которые, в свою очередь, приводят к освоению культурно-исторических достижений. [61]

Деятельностный подход основывается на нескольких ключевых положениях:

1. Деятельность как основа обучения, рассматривающая обучение как процесс, в котором обучающиеся активно участвуют в различных видах деятельности (учебной, исследовательской, творческой и т.д.), что способствует их развитию.

2. Субъект-субъектные отношения, акцентирующие значимость взаимодействия между обучающимся и педагогом, обращая внимание на совместную деятельность.

3. Практическая значимость, доказывающая, что знание и умения формируются через практическое применение и решение задач, что обеспечивает связь теории с реальной жизнью.

4. Самостоятельность обучающегося, который принимает активное участие в своём обучении, формируя критическое мышление и умения для саморегуляции.

Деятельностный подход строится на нескольких основополагающих принципах:

1. Принцип активности, предполагающий, что обучающиеся должны быть активными участниками учебного процесса, что инициирует их заинтересованность и мотивацию к обучению.

2. Принцип самостоятельности, обеспечивающий возможность обучающимся самостоятельно находить решения и принимать решения в процессе обучения, что способствует развитию их критического мышления.

3. Принцип взаимодействия, акцентирующий внимание на сотрудничестве и групповом обучении, где обучающиеся учатся работать в команде, обмениваться мнениями и оценивать позиции друг друга.

4. Принцип целостности, в котором учитывается не только содержание знаний, но и способы их усвоения, интеграция различных учебных предметов, что позволяет запустить процесс комплексного обучения.

Деятельностный подход позволил нам наполнить наше исследование деятельностным содержанием, однако не отразил специфические механизмы формирования исследуемой компетенции и наполнение самой компетенции. Для этого рассмотрим **компетентностный подход**, который предполагает формирование системы знаний, навыков и личностных качеств обучающихся, активное использование их субъективного опыта в контексте этнокультурного взаимодействия и практическую ориентацию образовательного процесса.

Компетентностный подход стал стратегическим направлением в содержании и результатах образовательного процесса в системе высшего образования. Компетенция включает в себя совокупность взаимосвязанных качеств личности, таких как знания, умения, навыки и методы деятельности, относящихся к определенной сфере процессов и необходимых для эффективного выполнения задач в данной области. Основным условием повышения компетентности обучающего является формирование целостного представления о его профессиональной деятельности и осознание практических проблем и ситуаций с научной точки зрения.

Обсуждение понятий «компетентностный подход» и «ключевые компетенции» в свете изменений, происходящих в современном обществе, а также дебаты о путях модернизации российского образования, нашли отражение в работах множества отечественных ученых и исследователей, таких как И. И. Бекбасарова, А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, В. Д. Шадриков и А. В. Хоторской.

И.А. Зимняя утверждает, что компетентностный подход наиболее полно отражает ключевые аспекты процесса модернизации и выделяет следующие положения:

1. Компетентность рассматривается как важный атрибут подготовки к будущей профессиональной деятельности, это готовность специалиста активно участвовать в определенной деятельности, а также способность адаптироваться к новым условиям, отличным от тех, в которых эта компетентность была первоначально сформирована.

2. Компетентностный подход реализуется через обновление содержания образования, которое отвечает на изменения в реальности и становится основой для способности человека действовать вне рамок учебных сюжетов и ситуаций. [62]

Вслед за С. Л. Троянской мы рассматриваем компетентностный подход как приоритетную ориентацию образования на достижение его результатов, включая формирование ключевых компетенций,

самоопределение, социализацию, самоактуализацию и развитие индивидуальности. Это подчеркивает актуальность изучаемой проблемы и необходимость применения данного подхода для создания системы формирования рассматриваемых компетенций. [63]

К числу основных принципов компетентностного подхода, зафиксированных в работах ученых, относятся:

1. Развитие у обучающихся способности к прогнозированию и целеполаганию.
2. Развитие самостоятельного решения образовательных задач на основе личного опыта.
3. Метапредметная направленность образовательной деятельности.
4. Практико-ориентированность образовательного процесса.
5. Осуществление самостоятельной оценки образовательных результатов.

Таким образом, формирование исследуемой нами этнокультурной компетенции компетенции мы определяем как процесс, направленный на организацию образовательной деятельности, ориентированной на междисциплинарность и интегративность, где целью являются способность и готовность обучающегося к осуществлению взаимодействия с представителями других этнических общин.

Ориентация на компетентностный подход направлена на повышение конечных результатов обучения и обеспечение качества образования. Качество полученного образования напрямую влияет на то, насколько полезным будет будущий специалист для организации, общества и государства. Если система обучения учит потребности работодателей, вероятность создания эффективной образовательной системы возрастет. В настоящее время все федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования основаны на компетентностном подходе. Введение этих стандартов имеет целью обеспечить: единство пространства

высшего образования в России и его качество; создание основы для оценки деятельности вузов, реализующих программы высшего образования; признание и установление эквивалентности документов о высшем профессиональном образовании, выданных иностранными государствами. [64]

Этнокультурная компетенция как комплексная структура подразумевает наличие компонентов, отражающих ее содержательное наполнение. На основании компетентностного подхода нами определена структура этнокультурной компетенции обучающихся, которая включает аффективный, когнитивный и поведенческий компоненты. Содержательное наполнение структурных элементов исследуемой компетенции представлено в таблице 1.

Таблица 1 — Структурные элементы компетенций

Компоненты	Наполнение
Аффективный	<ul style="list-style-type: none"><li>- потребность в межкультурной коммуникации;</li><li>- готовность следовать нормам и правилам поведения в иной культуре;</li><li>- готовность к осознанию и принятию ценностей иной культуры;</li><li>- готовность проявлять эмпатию к представителям иной культуры;</li><li>- потребность в получении знаний о представителях иной культуры;</li><li>- представление о близости культурной и/или исторической дистанции;</li><li>- готовность вступать во взаимодействие исходя из позиции этнокультурного универсализма;</li></ul>

## Продолжение таблицы 1

Компоненты	Наполнение
Когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> <li>- знания индивида о собственной и иной культурах (обычаи, ценности, нормы, правила, распределение ролей и т.п.);</li> <li>- представление о сходствах и различиях своей и иной культур;</li> <li>- осознание значимости культурных различий;</li> <li>- знания, позволяющие адекватно интерпретировать поведение представителей иной этнической группы благодаря способности адекватно категоризировать и интерпретировать особенности своей и другой культур;</li> <li>- знания, способствующие адекватному кодированию и декодированию невербальных сообщений от представителей иной культуры;</li> <li>- адекватное представление о культурной дистанции.</li> </ul>
Поведенческий	<ul style="list-style-type: none"> <li>- умение адаптировать поведение к особенностям иной культуры;</li> <li>- навыки, способствующие проявлению адекватных культуре невербальных реакций;</li> <li>- способность контролировать эмоциональные переживания, связанные с различиями в культурах;</li> <li>- способность регулировать уровень тревоги в межкультурном взаимодействии.</li> </ul>

Выбор каждого структурного элемента этнической компетенции обусловлен содержанием авторского определения этой компетенции. Рассматривая ее как совокупность знаний, умений и личностных качеств, которые необходимы ученикам основной школы для преодоления коммуникативных трудностей с помощью интеграции соответствующих стратегий, следует подчеркнуть значимость каждого из компонентов и их взаимосвязанное восприятие.

**Аффективный компонент** включает в себя формирование позитивных установок. Мотивация обучающегося, как готовность использовать свою учебную активность, служит источником направленности личности на определенные предметы и явления реальности, что, в свою очередь, и порождает эту активность. Важно, чтобы обучающиеся программировали свою деятельность на достижение

положительного результата, что является неотъемлемой частью подготовки к общению на иностранном языке с представителями разных этнических групп. Эта установка направлена на успешное коммуникационное взаимодействие, при котором отсутствует эмоциональный страх. Даже в условиях письменных и устных коммуникативных трудностей обучающийся сохраняет настрой на позитивную адаптацию в общении.

Ключевым аспектом данного компонента является наличие важных для общения личностных качеств. Основные качества в рамках нашей компетенции включают коммуникабельность, толерантность, объективную самооценку, открытость, активность, лидерские качества и саморефлексию.

Коммуникабельность — один из основных навыков успешного взаимодействия, который необходимо развивать, особенно учитывая рост значимости интернета в жизни обучающихся. Многие студенты предпочитают общение в социальных сетях реальной коммуникации. На

наш взгляд, открытость и активность в коммуникации определяют правильное направление и способствуют эффективному взаимодействию в целом. Толерантное отношение к собеседнику другой этнической группы, уважение к его мнению и культуре также важны для формирования исследуемой компетенции. Умение объективно оценивать свои действия, анализировать и корректировать их является неотъемлемым качеством активной коммуникативной личности, так как связано с процессом рефлексии собственного речевого и ситуативного поведения.

Развитие этих качеств поможет подготовить обучающихся к активному взаимодействию на иностранном языке с представителями разных этнических групп и снизить страх перед возникновением коммуникативных барьеров, возникающих по различным причинам.

**Когнитивный компонент** в структуре этнокультурной компетенции заключается в знаниях этнокультурной, социокультурной направленности, а также этикета. Он включает в себя знания о нормах и правилах успешного

общения, которые проявляются в процессе взаимодействия между участниками коммуникации.

Знания этнокультурных норм ассоциируются с пониманием различных культурных аспектов. Например, Э. Холл выделяет два противоположных типа культур в зависимости от использования времени: монохронные культуры, где время организовано так, что в одном и том же промежутке возможно лишь одно занятие, и полихронные культуры, в которых одновременно осуществляется несколько видов деятельности. Согласно теории Г. Хоффтеде, измерение по параметру «дистанция власти» позволяет сравнивать культуры по степени сосредоточения власти или ее распределению на разных уровнях организации. В странах с низкой дистанцией власти точка зрения подразумевает, что социальное неравенство должно минимизироваться. Напротив, в высокодистанционных культурах больше ценят статус и высокое социальное положение.

Измерение маскулинности и феминности помогает охарактеризовать общества и культуры с четко выраженным гендерными ролями. Маскулинные культуры ценят амбиции, стремление к достижению успеха и материальному достатку, тогда как феминные акцентируют внимание на межличностных отношениях, сотрудничестве и заботе о других.

В заключение отметим, что формирование когнитивно-аккумулирующего компонента этнокультурной компетенции обеспечит обучающимся понимание этнокультурных особенностей собеседника и норм этикета.

Поскольку для полноценного понимания любой компетенции недостаточно только теоретического элемента, **результативно-генерирующий компонент** занимает важное место в структуре исследуемой компетенции. Этот компонент отвечает за практическое применение полученных знаний в области этнокультуры, что проявляется в способности обучающегося не только осознавать (интеллектуальный аспект) и переживать (эмоциональный аспект) возникающие

коммуникативные ситуации с представителями других этнических групп, но и вести полноценное общение.

Применение данного компонента компетенции позволит обучающемуся классифицировать ситуации в зависимости от тем и задач диалога с представителем другой этнической группы, предвидеть их результаты, находить эффективные способы конструктивного взаимодействия и восполнять пробелы в знаниях, основываясь на социальном опыте общения, учитывая особенности иной культуры.

Таким образом, аффективный компонент нацелен на успешное коммуникативное взаимодействие, готовность брать на себя ответственность, отсутствие эмоционального страха в ситуациях письменного и устного общения с представителями других этнических групп, а также положительную адаптацию к существующим условиям. Когнитивный компонент включает формирование знаний об этикете и этнокультуре, необходимых при общении на иностранном языке. Результативно-генерирующий компонент нацелен на предвидение результатов коммуникации; нахождение рациональных способов конструктивного взаимодействия с представителями разных этнических групп, а также восполнение пробелов в социальном опыте общения в иноязычной среде.

Показателями уровня развития этнокультурной компетенции у обучающихся являются интуитивно-пороговый, адаптивно-базовый и стратегически-продуктивный уровни. Исходя из структуры этой компетенции, мы сформулировали низкий, средний и высокий критерии для оценки ее уровня у обучающихся.

Формируя основные положения для внедрения компетентностного подхода в систему формирования этнокультурной компетенции у обучающихся, отметим, что этот подход позволил выделить:

— структурный состав этнокультурной компетенции, который включает три компонента: аффективный, когнитивный и поведенческий;

- содержание каждого из этих компонентов;
- этапы формирования данной компетенции: коммуникативная мотивация, накопление предметных и метапредметных знаний, развитие личностных качеств, практическая апробация компетенции и ее эффективное проявление;
- характеристику диагностических инструментов, отражающих уровень сформированности рассматриваемой компетенции, включая соотнесенные с компонентами компетенции критерии и уровни (интуитивно-пороговый, адаптивно-базовый и стратегически-продуктивный);
- методы, формы и средства обучения, предназначенные для повышения эффективности процесса формирования исследуемой компетенции.

Выявленные результаты использования выбранных нами системного, деятельностного и компетентностного методологических подходов позволяют перейти к дальнейшей разработке авторской системы формирования этнокультурной компетенции обучающихся, к характеристике ее структурных блоков и определению педагогических условий ее эффективного функционирования.

### 1.2.2 Характеристика и содержание системы формирования этнокультурной компетенции обучающихся

Структура этнокультурной компетенции обучающихся, а также теоретико-методологическая база, на которой основывается исследование проблемы ее формирования, состоящая из системного, деятельностного и компетентностного подходов, дают возможность разработать педагогическую систему. Ясность и логичность этой системы, будучи ее основными характеристиками, способствуют пониманию ее реализации в процессе обучения. Поддерживая точку зрения А.Н. Дахина о методах повышения педагогической валидности системы, мы подчеркиваем

важность создания единой комплексной системы, которая объединит все взаимосвязанные элементы [65].

Созданная нами авторская система формирования этнокультурной компетенции включает пять структурных блоков: нормативно-правовой, мотивационно-целевой, когнитивно-содержательный, организационно-деятельностный и рефлексивно-оценочный. Далее мы подробнее рассмотрим содержание каждого из этих них.

**Нормативно-правовой блок** системы представляет собой комплексный компонент, сформированный на основе ФГОС «Ядро высшего педагогического образования» - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), Федерального закона «Об образовании в РФ» и, соответственно, государственным и социальным запросом в рамках Высшего образования РФ. Внедрение компетентностного подхода в российскую образовательную систему диктуется современными требованиями. Основными факторами, способствующими этой необходимости, по мнению И.А. Зимней, являются общеевропейские тенденции интеграции и глобализации мировой экономики. [62], Кроме того, мы считаем, что произошедшая в последние десять лет смена образовательной парадигмы, предполагающая вариативность и альтернативность образовательных программ, подтверждает актуальность использования компетентностного подхода в системе высшего образования, учитывая широкий спектр значений этого термина. Развившаяся этнокультурная компетенция обеспечит обучающихся возможностью для активного взаимодействия с представителями разных этнических групп, а также способностью адаптироваться и быть гибкими в меняющемся и постоянно развивающемся обществе. Указанные причины стали основой для определения цели, сформулированной в авторской системе по развитию этнокультурной компетенции у обучающихся, в связи с чем нормативно-правовой блок системы выполнил управленческую и цельную функции.

**Мотивационно-целевой блок** системы сосредоточен на определении уровня готовности обучающихся к участию в коммуникативной деятельности с представителями разных этнических групп. В рамках этого блока мы исследовали мотивы и интересы обучающихся с учетом педагогических и возрастно-психологических аспектов.

Для побуждения обучающихся осознанно использовать свою учебную активность и заинтересовать их в изучении иностранного языка для общения с представителями разных этнических групп возникает необходимость воздействия на их мотивационную сферу, что стимулирует познавательную активность и формирует стремление овладевать этнокультурной компетенцией.

Мотивационные компоненты влияют на восприятие студентов значимости изучаемого материала, их отношение к учебной деятельности, ее содержанию, методам выполнения и итогам. Мотивация выступает источником активности и определяет направленность личности на изучаемые предметы и явления, тем самым способствуя их активности.

При опросе преподавателей иностранного языка, работающих в педагогическом ВУЗе, мы обнаружили, что многие студенты не проявляют желания изучать культуру, обычаи и традиции разных этнических групп, этикет. Поэтому формирование учебной мотивации для изучения иностранного языка с целью общения с представителями других этнических групп на этом этапе становится одной из актуальных проблем современного образования.

По мнению Е.П. Ильина, исследующего мотивацию, мотив к обучению может основываться на таких факторах, как «потребность в новых впечатлениях от приобретенных знаний, желание получить образование в связи с пониманием его необходимости для жизни и профессиональной деятельности, желание заслужить похвалу, удовлетворить свое тщеславие» [66]. Отношение студента к учебной деятельности отражает его желание максимально использовать свои

физические и духовные ресурсы, знания и способности для достижения качественных и количественных результатов. Теории мотивации к обучению и успеху предполагают, что готовность обучающегося к активной учебной деятельности высока, если в процессе этой деятельности он испытывает успех, и его позитивные ожидания совпадают с реальными ситуациями на уроке иностранного языка.

Говоря о личностных качествах, способствующих оптимизации коммуникативного взаимодействия с представителями других этнических групп, следует отметить такие качества, как коммуникабельность, толерантность, эмпатия, открытость и гибкость в решении коммуникативных задач. Формирование этих качеств в сочетании с высоким уровнем мотивации к межэтническому диалогу является ключом к эффективной коммуникативной деятельности.

В рамках мотивационно-целевого блока системы мы исходили из потребностей и интересов обучающихся, применяя методы диагностики интересов, тестирования и анкетирования для определения значимости коммуникативного взаимодействия. Результаты этих методов позволили нам определить этапы формирования мотивации, представленные в таблице 2.

Таблица 2 — Этапы формирования мотивации

Этап формирования	Методы	Формы
Подготовительный: анализ исходных потребностей и интересов обучающихся	карта интересов	тестирование, анкетирование
Позитивный опыт субъект-субъектного взаимодействия	литературно-корреляционный анализ	тренинг

## Продолжение таблицы 2

Этап формирования	Методы	Формы
Оптимизация мотивации	илюстративно-воспроизводительное творчество (создание ассоциограммы)	тренинг, практическое занятие

Структурирование этапов и основных методов, используемых на каждом из них, во многом соответствует мотивационной модели, разработанной А. Эллисом, которая основывается на выявлении негативных мыслей, их связи с неудачами и отрицательными эмоциями. Превращение этих страхов, связанных с коммуникативным барьером, в позитивные утверждения способствовало формированию и оптимизации мотивационного фона обучающихся для любых форм коммуникации, включая межэтнический контакт. Подход М. Селигмана, основанный на указанной модели, заключается в умении преобразовывать деструктивные негативные мысли в конструктивные и позитивные утверждения. Этот подход соответствует содержанию этнокультурной компетенции, где такие процессы, как анализ и саморефлексия, дистанцирование от негативных мыслей и выбор адекватных стратегий в коммуникативной ситуации с представителями разных этнических групп, становятся необходимыми.

Таким образом, мотивация выступает в роли «пускового механизма» в формировании этнокультурной компетенции у обучающихся. Реализованный в образовательном процессе мотивационно-целевой блок выполнял функции мотивации, ориентации и ценностного смысла.

Очевидно, что практическая реализация только мотивационно-целевого блока не сможет обеспечить формирование исследуемой компетенции из-за недостатка ее содержательного наполнения. Поэтому следующим структурным элементом авторской системы является **когнитивно-содержательный блок**, основная цель которого заключается в систематизации предметного содержания программы по формированию

этнокультурной компетенции, основанной на знаниях, умениях и личностных качествах обучающихся. Учитывая это, нами была разработана модульная программа формирования этнокультурной компетенции, состоящая из трех компонентов: ориентационно-теоретический, эмпирическо-направленного и проектно-сintéзирующего модулей. Содержание этих модулей и методы, используемые в каждом из них, представлены в таблице 3.

Таблица 3 — Модули формирования этнокультурных компетенций

Название модуля	Содержание модуля	Используемые методы, средства и формы
Ориентационно-теоретический	Формирование представлений и знаний об этнокультурной компетенции	метод управляемых открытий («Guided Discovery»); беседа; круглый стол.
Проектно-сintéзирующий	применение в ситуации межэтнического общения накопленных знаний с учетом личностных коммуникативно-важных качеств	этнокультурный комикс; ролевая игра; историческая реконструкция событий - инсценировка; электронное письмо другу.
Эмпирическо-направленный	накопление знаний этнокультурной направленности	метод сенсорной зарисовки; игра Memory; люково-текстовые задания; создание этнокультурного постера.

*Ориентационно-теоретический модуль* представляет собой процесс формирования знаний и представлений об этнокультурной компетенции и включает в себя лекционный материал, ориентированный на этнокультуру. В рамках этого модуля вводятся основные понятия, связанные с межэтническим взаимодействием, актуализируются предметные и метапредметные знания, которые уже имеются у обучающихся, стимулируется мотивация к взаимодействию и развивается интерес к получению новой информации. Обучающиеся знакомятся с проблемами

глобализации и вопросами культурной идентификации, возникающими на её фоне.

Поскольку теоретический материал сам по себе не способен обеспечить высокий уровень реализации деятельности, в нашем исследовании он был дополнен *эмпирически-направленным модулем*. В рамках этого модуля обучающиеся приобретают знания, применяют их в письменном и устном межэтническом общении, формируют личностные качества и отрабатывают навыки, оптимизирующие эффективную коммуникативную деятельность с представителями разных этнических групп.

Организация *проектно-синтезирующего модуля* позволяет обобщить полученные знания и навыки, использовать сформированные качества, вовлекать обучающихся в ситуацию спонтанного межэтнического коммуникативного взаимодействия и необходимости создания успешного диалога, применяя приобретенные умения.

Модульная программа имеет несколько преимуществ. Во-первых, она прозрачна в отношении результатов обучения и достаточно гибка, чтобы удовлетворить индивидуальные запросы обучающихся. Во-вторых, программа помогает найти оптимальный баланс между результатами обучения и усилиями студента. Структура программы логично соответствует этапам формирования этнокультурной компетенции обучающихся и предназначена для реализации в рамках внеурочной деятельности, элективных курсов или использования её элементов в процессе учебного процесса на уроках второго иностранного языка. Практический характер программы предоставляет широкие возможности её применения и направлен на последовательное формирование каждого компонента этнокультурной компетенции на основе личностных качеств и мотивационных установок, представленных в мотивационно-целевом блоке системы.

Таким образом, когнитивно-содержательный блок отражает наполненность, ключевые направления и основные ресурсы, обеспечивающие продуктивную организацию процесса формирования исследуемой нами компетенции и выполняет функции координации, организации, описания процессов и обучения.

**Организационно-деятельностный блок** представляет собой практическую реализацию обучающимися приобретённых знаний в ситуации межэтнического коммуникативного взаимодействия. Использование этнокультурный знаний и важных личностных качеств соответствует структурному наполнению этнокультурной компетенции обучающихся. Создание этого блока системы дало возможность реализовать все этапы формирования этнокультурной компетенции:

- этап межэтнической коммуникативной мотивации, выражаящийся в формировании и усилении личной ориентации на успех и субъектных отношений в процессе обучения;
- этап накопления предметных и метапредметных знаний, предполагающий расширение знаний обучающихся и их теоретическую подготовку к эффективному взаимодействию с представителями разных этнических групп;
- этап формирования личностных качеств, отражающий способность быть коммуникабельным, гибким, открытым, толерантным и активным в ситуации иноязычного общения, а также проявлять лидерские качества и анализировать свои поступки с целью корректировки поведения в соответствии с контекстом межэтнического общения;
- этап практического осуществления этнокультурной компетенции, основывающийся на тренировке и отработке полученных знаний с помощью интерактивно-ситуативных упражнений;
- этап эффективного проявления сформированной этнокультурной компетенции, в ходе которого обучающийся достигает

успешной межэтнической коммуникации, применяя сформированные коммуникативные навыки.

Учитывая этапы формирования этнокультурной компетенции у студентов, рассмотрим виды деятельности, способствующие развитию исследуемой нами компетенции. К ним относятся:

- гносеологическая деятельность, связанная с углублением предметных и метапредметных знаний, их переработкой и применением в процессе межкультурной коммуникации (например, создание сравнительных таблиц, плакатов, эссе и другое);
- коммуникативно-ориентированная деятельность, отражающаяся содержание в условиях этнокультурного взаимодействия (например, демонстрации, проблемно-сituативные и прогностические методы, метод лингвистического погружения и другие);
- аналитико-рефлексивная деятельность, направленная на оценку выполненных коммуникативных действий по отношению к представителю другой этнической группы и коррекцию системы поведения при иноязычном общении (например, ретроспективные, проспективные и интроспективные рефлексивные тренинги, сенсорные зарисовки и др.).

В таблице 4 представлено содержание компонентов этнокультурной компетенции обучающихся, этапы их формирования, а также методы и средства реализации этнокультурной коммуникационной деятельности.

Таблица 4 — Этнокультурные компетенции: содержание компонентов, этапы формирования, методы и средства реализации

Компонент этнокультурной компетенции	Содержание компонента этнокультурной компетенции	Этап формирования этнокультурной компетенции	Коммуникативная деятельность	Используемые методы, средства, формы
Аффективный	способность быть коммуникабельным, гибким, активным и открытым к взаимодействию, анализировать и оценивать свои поступки, корректировать результаты коммуникативной деятельности	этнокультурный коммуникативной мотивации формирования личностных качеств	гносеологическая	заинтересованное наблюдение, сравнительная таблица, плакат и др.
Когнитивный	знания набора этнокультурных правил в процессе общения	аккумулирования предметных и метапредметных знаний	коммуникативно-ориентированная	метод «World Cafe», кейсы, ролевая игра, прогностический тренинг; консультирование и др.
Поведенческий	умение адекватно оценивать этнокультурную коммуникативную задачу, продуктивно использовать этнокультурным знаний для достижения стратегических целей, предвидеть возможные варианты процесса общения	практической апробации эффективного проявления	аналитико-рефлексивная	дебаты, рефлексивный анализ, интерактивно-ситуативная игра, эссе, ретроспективный, проспективный и интроспективный рефлексивный тренинг, сенсорная зарисовка и др.

Таким образом, организационно-деятельностный блок системы способствует формированию у обучающихся поведенческих моделей и навыков выбора подходящих коммуникативных стратегий в зависимости от ситуации общения с представителями других этнических групп, а также использованию необходимых личностных качеств для успешной межэтнической коммуникации. Этот блок выполняет процессуальные, технологические, развивающие и методические функции.

Объективная оценка достижения целей нашего исследования, которая соответствует сформированной этнокультурной компетенции, составляет последний блок авторской системы.

**Рефлексивно-оценочный блок** предоставляет возможность оценить, проанализировать, контролировать и корректировать уровень сформированности исследуемой компетенции. Педагогическая диагностика, как важнейший элемент этого блока, связывает его со всеми остальными и включает несколько этапов мониторинга:

- организационный (подготовка к диагностическим мероприятиям и сбор эмпирических данных);
- контрольно-аналитический (анализ и интерпретация полученных результатов, а также оценка уровня сформированности этнокультурной компетенции у обучающихся);
- коррекционный (реализация мероприятий по корректировке).

Процесс диагностической деятельности основан на каждом из вышеупомянутых блоков системы формирования компетенции и состоит из трех этапов:

- первичная диагностика (возможность анализа степени мотивации, исходных потребностей обучающихся, их личностных качеств и склонности к коммуникативному взаимодействию между представителями разных этнических групп);

- промежуточная диагностика (взаимосвязь мотивационно-целевого, когнитивно-содержательного и организационно-деятельностного блоков системы);
- итоговая диагностика (определение уровня сформированности всего комплекса компонентов, составляющих этнокультурную компетенцию).

Подробно рассмотрим уровни сформированности этнокультурной компетенции у обучающихся и выделим их характеристики:

1. Низкий уровень (дает общее представление об межэтнической коммуникации и основных закономерностях её функционирования).
2. Средний уровень (дает возможность решать стандартные коммуникативные задачи, участвовать в иноязычном общении с представителями других этнических групп, а также принимать стратегические решения по известным алгоритмам, основываясь на знаниях этикета).
3. Высокий уровень (предполагает готовность справляться с коммуникативными задачами повышенной сложности в диалоге с представителем другой этнической группы, эффективно ориентироваться в нетипичных межэтнических ситуациях, использовать вербальные и невербальные знания, адаптируя их к конкретному иноязычному диалогу, а также адекватно анализировать и при необходимости корректировать свои коммуникативные ходы, основываясь на знаниях этикета).

Таким образом, в рамках рефлексивно-оценочного блока нашей системы устанавливается уровень сформированности этнокультурной компетенции у обучающихся, что, при необходимости, служит основанием для проведения коррекционных мероприятий.

Ключевой задачей внедрения авторской педагогической системы является ее эффективное функционирование, которое возможно при соблюдении определенных принципов. Учитывая особенности данной системы, а также характер и возможности выбранных методологических

подходов, мы выделим как общие, так и специфические педагогические принципы, которые будут способствовать формированию этнокультурной компетенции у обучающихся. К общим относятся:

- принцип сознательности (И.Л. Бим, [67] Г.Е. Ведель, Г.А. Китайгородская, А.Н. Леонтьев [12], И.В. Рахманов, А.С. Шкляева, Л.В. Щерба), предполагающий осознанное сопоставление родного и иностранного языков, что способствует более глубокому пониманию их структуры;
- принцип доступности (Л.В. Занков), заключающийся в том, что тематический материал должен быть представлен с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся;
- принцип научности (Л.Я. Зорина, М.Н. Скаткин), подразумевающий соответствие содержания образовательного процесса современному уровню науки и формирование у обучающихся объективного понимания общих методов научного познания и его закономерностей;
- принцип активности (Н.А. Бернштейн, С.Ю. Головин, А.Н. Леонтьев [12]), подразумевающий, что обучающийся является активным участником образовательного процесса, вовлеченным в коммуникативную деятельность, способным формулировать проблемные вопросы, искать пути их решения и рационально использовать коммуникативные стратегии.
- принцип толерантности (И. Кант, М.Л. Кинг, Дж. Локк), предполагающий принятие и уважение разнообразия мнений, культур, верований и образа жизни других людей.

К специфическим принципам нашей авторской системы относятся:

- принцип диалога культур;
- принцип культурологического насыщения;
- принцип этноультурного плюрализма;
- принцип культурообразности.

Выделив ряд специфических принципов, отвечающих содержанию этнокультурной компетенции, рассмотрим и охарактеризуем их более подробно.

Методология взаимодействия культур, особенно в контексте *диалога культур*, была глубоко исследована М. Бахтиным. Его идеи оказали значительное влияние на понимание того, как культуры могут взаимодействовать и обогащать друг друга. В своей работе Бахтин подчеркивает несколько ключевых аспектов:

- взаимное уважение: центральным элементом диалога является способность участников понимать друг друга, что требует открытости и готовности к восприятию чужих точек зрения;
  - сохранение своей идентичности: важно, чтобы участники диалога сохраняли свое мнение и культурную идентичность, что позволяет избежать ассимиляции и потери уникальности каждой культуры;
  - обогащение через разнообразие: различные культуры могут обогащать друг друга через опыт, традиции, язык и искусство, что способствует созданию более сложного и многослойного понимания мира;
  - устранение стереотипов: диалог культур способствует преодолению предвзятостей и стереотипов, что ведет к более глубокому пониманию и принятию различий;
  - совместное творчество: культуры могут взаимодействовать не только на уровне обсуждений, но и на уровне совместных проектов, что может привести к созданию новых форм искусства, литературы и других культурных продуктов;
  - образование и воспитание: принцип диалога культур акцентирует внимание на образовательных инициативах, стремящихся формировать у людей навыки межэтнической коммуникации и понимания.
- [68]

Таким образом, принцип диалога культур, предложенная М. Бахтиным, акцентирует внимание на важности взаимодействия, где каждая

культура не только передает свои идеи и достижения, но и активно осваивает результаты других культур, создавая таким образом основу для своего развития. Это подчеркивает значимость диалога как инструмента для взаимного обогащения и формирования более комплексного и интегрированного культурного пространства.

*Принцип культурологического насыщения*, хотя и не всегда прямо обозначаемый как таковой, имеет корни в работах многих исследователей и философов, которые занимались вопросами культуры и её многогранности (М. Бахтин, В. Василенко, Э. Сайд, Ф. де Соссюр, Ю. Хабермас). Принцип культурологического насыщения подразумевает глубокое и всестороннее проникновение в культуру, её элементы и значения. Он акцентирует внимание на важности изучения культуры не только как набора фактов, артефактов или традиций, но и как динамической системы, состоящей из взаимосвязанных аспектов, таких как язык, искусство, обычаи, нормы, ценности и др.

Основные положения принципа культурологического насыщения могут включать в себя:

- многослойность культуры: культура богата и сложна, с множеством слоев значений, которые необходимо изучать. Это означает, что исследование культуры должно выходить за пределы поверхностного анализа;
- контекстуальность: понимание культурных явлений требует учета исторического, социального и культурного контекста, в котором они развиваются. Это помогает увидеть, как разные культуры влияют друг на друга и развиваются во времени;
- динамика и изменчивость: культура не статична, она постоянно меняется и адаптируется. Принцип культурологического насыщения акцентирует важность анализа этих изменений и их влияния на общество;
- эмпатия и критическое мышление: для достижения культурологического насыщения важно развивать способности к эмпатии и

критическому мышлению, что позволяет более глубоко понимать и оценивать различные культурные перспективы.

Таким образом, принцип культурологического насыщения представляет собой подход к изучению культуры, который подчеркивает необходимость комплексного и детализированного анализа ее элементов и динамики в контексте взаимодействия и взаимовлияния различных культур.

*Принцип этнокультурного плюрализма* утверждает ценность и важность разнообразия культур и народов в рамках одного общества или региона. Этот принцип базируется на уважении к многогранности этнических, культурных, религиозных и языковых групп, признавая, что разнообразие является источником богатства и силы общества. Данной проблемой занимались многие исследователи, такие как К. Леви-Строс, Э. Сайд, Дж. Сарнат, Ю. Хабермас и др. Основные аспекты принципа этнокультурного плюрализма включают:

- - уважение к различиям: подчеркивает необходимость уважения к различиям между народами и культурами, признание их уникальности и значимости.
- сохранение идентичности: предполагает поддержку и сохранение культурных идентичностей, традиций и обычаяев различных групп, что способствует социальной гармонии;
- диалог и взаимодействие: включает в себя активное взаимодействие и диалог между культурами, что позволяет избегать конфликтов и способствует взаимопониманию, эмпатии и сотрудничеству;
- справедливость и равенство: акцентирует внимание на важности справедливого обращения с представителями различных этнических и культурных групп, обеспечивая их равные права и возможности в обществе;
- обогащение общества: рассматривает разнообразие как мощный ресурс для культурного, социального и экономического развития,

подчеркивая, что взаимодействие между культурами может вести к новым идеям, инновациям и творческим решениям.

Принцип этнокультурного плюрализма активно исследуется и применяется в различных областях, включая социологию, антропологию, культурологию и политику, что позволяет создавать инклюзивные общества, в которых каждая культура ценится и имеет право на существование.

*Принцип культурообразности* подчеркивает необходимость учитывать культурные особенности и контексты при проведении различных социальных, образовательных и научных практик. Этот принцип предполагает, что эффективность этих практик во многом зависит от того, насколько они соответствуют культурным традициям, нормам и ценностям целевой группы. Многие отечественные и зарубежные ученые занимались данной проблемой, к ним относятся Л.С. Выготский, А. Цыпкин, Э. Сайд, М. Фуко, Ю. Хабермас, Д. Хебб, С. Хью и др. К основным компонентам принципа культурообразности относятся:

- учет культурного контекста: при разработке программ, материалов или методов работы важно понимать культурные особенности и традиции участников, что способствует более глубокому взаимодействию и эффективности;
- инклюзивность: ориентирован на создание условий, в которых учитываются интересы и потребности различных культурных и этнических групп, что включает в себя уважение к их традициям и мировоззрению;
- устойчивое развитие: культурообразные практики способствуют социальному и культурному развитию сообщества, поддерживая его идентичность и разнообразие;
- эмпатия и понимание: акцентирует важность эмпатии и понимания в этнокультурных взаимодействиях, что помогает строить доверительные отношения и способствует социальной гармонии.

Принцип культурообразности активно используется в различных областях, включая образование, социологию, психологию и антропологию. Он помогает сделать практики более эффективными и приемлемыми для целевых групп, особенно в условиях мультикультурности и глобализации.

Таким образом, система формирования этнокультурной компетенции у обучающихся регулируется социальными требованиями и образовательными нормативными актами, закрепленными в правовом блоке. Она основана на взаимодополняющих аспектах системного, деятельностного и компетентностного подходов и состоит из взаимосвязанных блоков, таких как мотивационно-целевой, когнитивно-содержательный, организационно-деятельностный и рефлексивно-оценочный. Функционирование этой системы происходит с учетом основных принципов (сознательность, доступность, научность, и активность) и специфических принципов (диалог культур, культурологическая насыщенность, этнокультурный плюрализм, культурообразность).

Основными характеристиками данной системы являются наличие четкой цели (целевой вектор), интеграция всех компонентов (системность и целостность), возможность повторного применения (универсальность), адаптация к изменяющимся условиям (гибкость) и потенциал для развития в процессе (вариативность). Блок система представлена на рисунке 2



Рисунок 2 – Блоки системы

### 1.3 Педагогические условия функционирования системы формирования этнокультурной компетенции

В рамках нашего научно-педагогического исследования, помимо создания и обоснования системы формирования этнокультурной компетенции, необходимо также определить педагогические условия, которые способствуют эффективности данной авторской системы, а затем подробно охарактеризовать эти условия.

Следует отметить, что возникновение, протекание и развитие любого явления напрямую зависят от специфических условий, и их важно рассматривать в совокупности. Прежде чем подробнее рассмотреть педагогические условия, отобранные с учетом особенностей образовательного процесса в педагогическом ВУЗе и содержания этнокультурной компетенции обучающихся, стоит обратиться к определению понятия «педагогическое условие».

Концепция педагогического условия является многогранной и получило свое развитие через исследования различных отечественных педагогов и ученых. А.В. Бондарев в своих трудах определял педагогические условия как совокупность факторов, влияющих на качество образовательного процесса [69].

В.И. Андреев трактует данное понятие как результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения целей [70].

Вслед за Л.С. Выготским, мы трактуем понятие «педагогическое условие» как фактор или набор факторов, которые способствуют эффективной организации и осуществлению процесса обучения и воспитания [71]. Эти условия могут включать как внешние, так и внутренние аспекты: организацию образовательного пространства, особенности взаимодействия между преподавателями и обучающимся,

использование определенных методов и приемов работы, а также мотивацию участников образовательного процесса.

Выбор педагогических условий, который служит основой для эффективного функционирования системы формирования этнокультурной компетенции студентов, изучающих немецкий язык как вторую специальность, обусловлен социальными запросами общества и требованиями к подготовке будущих педагогов, изложенными в ФГОС «Ядро высшего педагогического образования». Этот выбор также определяется содержательным наполнением педагогической системы и отражает совокупность ресурсов образовательной и материально-пространственной среды, оказывающих влияние на личностные и процессуальные аспекты системы, что способствует её развитию.

При определении педагогических условий для функционирования системы формирования этнокультурной компетенции обучающихся мы приняли во внимание такие факторы, как:

- тенденции современного высшего образования;
- влияние процессов глобализации в контексте межэтнического взаимодействия;
- возрастные особенности студентов;
- принципы формирования этнокультурной компетенции у обучающихся;
- положения системного, деятельностного и компетентностного;
- специфики разработанной системы формирования этнокультурной компетенции у обучающихся;
- результаты опросов и начального этапа эксперимента.

Объективность, достаточность и эффективность выбранных для нашего исследования педагогических условий будут подтверждены в процессе опытно-экспериментальной работы. Для оптимального функционирования системы формирования этнокультурной компетенции обучающихся мы обратились к следующим педагогическим условиям:

- этнокультурная педагогическая направленность;
- актуализация этнотолерантности;
- проблемно-поисковый характер обучения;

Теперь перейдем к описанию каждого из выбранных педагогических условий.

**Первым педагогическим условием** является *этнокультурная педагогическая направленность*.

Профессор В.К. Шаповалов в своем общеметодологическом принципе этнокультурной направленности образования подчеркивает важность интеграции этнокультурных аспектов в образовательный процесс. Он акцентирует внимание на том, что цели, задачи, содержание и технологии воспитания и обучения должны быть направлены на развитие личности как субъекта своего этноса и как гражданина многонационального государства. Это подразумевает, что образование должно способствовать самоопределению личности в условиях современной цивилизации. Он также отмечает, что в настоящее время образовательная система в России не в полной мере выполняет свою культурообразовательную функцию. Она не создает необходимых условий для формирования общей культуры и готовности личности взаимодействовать с другими людьми и окружающим миром. Это приводит к противоречию между национальным идеалом воспитания и односторонним социальным стереотипом, который реализуется в образовательном учреждении [72].

Для решения этих противоречий необходимо демократизировать и гуманизировать образование, вернуть ему статус культурообразующего процесса. Это невозможно без учета этнокультурных потребностей и интересов народов, которые являются субъектами образовательного процесса, а также без возможности их удовлетворения в рамках федеральной системы образования. Содержание образования должно быть построено с учетом интересов как многонационального государства, так и

отдельных этносов, что позволит создать более гармоничную и инклюзивную образовательную среду.

Выбор данного педагогического условия обусловлен тем, что в любом образовательном учреждении сосуществуют представители разных этнических групп, поэтому учебно-воспитательный процесс, ориентированный на этнокультурное многообразие, должен осуществляться в формате диалога культур. Принцип последовательного изучения культур, начиная с освоения культуры родного народа и постепенно переходя к приобщению к культурам соседних народов и, в конечном итоге, к мировой культуре, является важной основой для организации учебно-воспитательной работы.

Таким образом, мы понимаем этнокультурную педагогическую направленность как концепцию в образовании, которая акцентирует внимание на значении этнической и культурной идентичности обучающихся, их культурных ценностей и традиций. Эта направленность подразумевает использование культурного контекста студентов в процессе обучения, а также акцент на многообразии культур как важном ресурсе для образовательного процесса. Она направлена на формирование толерантного отношения к различным культурам, развитие уважения к своему и чужим этническим обществам и культурным традициям.

**Вторым педагогическим условием** является *актуализация этнотолерантности*. Выбор данного педагогического условия продиктован данными Всероссийской переписи населения 2023 года. Известно, что в России проживает представители 195 народов, из которых 6 этнических групп, чья численность превышает 1 млн человек (русские, татары, чеченцы, башкиры, чуваши, аварцы). Соответственно этнотолерантность в образовательной среде является важным аспектом в многонациональных обществах, так как она способствует снижению конфликтов, улучшению межкультурных отношений и созданию более гармоничной социальной среды.

Проблемой этнотолерантности занимались отечественные ученые такие, как Л.С. Выготский [60], Е.А. Климов [73], А.В. Петровский [74].

Мы солидаризируемся с мнением В.Г. Ушаковой, обозначающей этнотолерантность как целостное качество личности, которое определяет уникальные способы взаимодействия человека с представителями различных этнокультур. Это качество основывается на внутренней установке, направленной на принятие «Я другого» [75]. Этнотолерантность личности включает в себя наличие положительного восприятия чужой культуры, что связано с формированием позитивной этнической самоидентичности.

Обозначая актуализацию этнотолерантности как педагогическое условие в нашей системе формирования этнокультурной компетенции у студентов, изучающих немецкий язык как вторую специальность, мы понимаем его двустороннюю связь в учебно-воспитательном процессе. С одной стороны, необходимость развития этнотолерантности обусловлена особенностями образовательной среды, так как молодой человек, в силу объективных обстоятельств, учится в многонациональном коллективе. С другой стороны, это также связано с условиями профессиональной деятельности, поскольку ему предстоит работать в многонациональном коллективе, где проявляется его способность и готовность не только терпимо, но и с уважением относиться к ценностям других культур, а также самостоятельно обучать этнотолерантности новое поколение.

Осуществление этнотолерантного образовательного процесса должно осуществляться в соответствии со следующими закономерностями:

- новые подходы педагога к обучающемуся: понимание его как субъекта воспитания, обладающего способностью к самореализации;
- признание обучающегося таким, какой он есть;
- эмпатическое отношение к обучающемуся (сочувствие, сопереживание, милосердие);
- общение, основанное на взаимопонимании;

- стимулирование свободного творчества учащихся;
- активное жизнетворчество и инициативность;
- поддержка в решении жизненных трудностей;
- индивидуализация воспитания через разработку персонализированных программ, основываясь на принципе естества.

Вышеназванные закономерности этнотолерантного педагогического процесса отвечают содержанию этнокультурной компетенции, а реализация данного педагогического условия будет способствовать более эффективному функционированию системы формирования исследуемого явления.

### **Третье педагогическое условие – проблемно-поисковый характер обучения.**

Среди различных подходов к обучению особенное место занимает проблемное обучение. Исследования в области проблемного обучения начались в 1894 году американским философом и педагогом Дж. Дьюи. Он предложил идею, согласно которой эффективность обучения возрастает, если обучающемуся предоставляется возможность выступать в роли исследователя изучаемого материала. Решая возникающие в процессе исследования задачи, обучающийся получает ценный опыт, который затем использует на практике. В результате происходит активизация полученных знаний, что способствует их более глубокому усвоению [76].

Впоследствии идеи Дж. Дьюи были развиты в зарубежной педагогике, особенно в работах У. Килпатрика, Дж. Брунера, В. Бертона и Д. Пойа. Эти концепции также частично внедрялись в образовательные системы Германии, Франции, Италии и Японии.

В отечественной педагогике идея о важности представления знаний в контексте их динамики и развития стала ключевым принципом для изложения учебного материала с использованием проблемного метода в 60-е годы XX века. В эту область дидактики значительный вклад внесли известные отечественные психологи, которые подчеркнули, что важными

аспектами умственного развития являются не только объем и качество усвоенных знаний, но и структура мыслительных процессов, а также система логических операций и умственных действий (Т.В. Кудрявцев, Н.А. Менчинская, С.Л. Рубинштейн). А.М. Матюшкин оказал значительное влияние на теорию проблемного обучения, предложив идеи о роли проблемной ситуации в мышлении и обучении [77].

С.Л. Рубинштейн ввел понятие «проблемная ситуация», характеризующуюся неопределенностью и неизвестностью. В такой ситуации отсутствует заранее известное решение, которое необходимо найти. Направление мыслительного процесса при разрешении проблемной ситуации определяется отношениями между неизвестным, заданным и искомым в контексте исходных данных проблемы.

Проблемное обучение подразумевает создание ситуации, требующей разрешения, где предоставляются стартовые данные, формулируется задача и определяется отношение ученика к проблеме. Таким образом, С.Л. Рубинштейн установил условия для организации проблемного обучения [78].

Н.А. Менчинская отмечает, что существует тесная связь между проблемным обучением и уровнем развития мышления обучающихся. С одной стороны, для постановки и решения проблемы требуется определенный уровень сформировавшихся мыслительных операций, а с другой – проблемное обучение способствует развитию мышления [79].

Выбор данного педагогического условия обусловлен требованиями ФГОС «Ядро высшего педагогического образования»:

- освоение специфических умений в той или иной предметной отрасли;
- формирование умений применять полученные предметные знания при решении учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуаций;

- формирование типа мышления, позволяющего заниматься исследовательской деятельностью.

Одним из эффективных методов проблемного обучения является метод управляемых открытий - Guided Discovery. Этот метод предполагает, что учитель создает условия, в которых студенты могут самостоятельно находить ответы на вопросы и решать задачи, при этом получая необходимую поддержку и направляющую помощь от педагога.

Таким образом, реализация третьего педагогического условия – проблемного обучения – обеспечит эффективность образовательного процесса в ходе внедрения системы формирования этнокультурной компетенции, а именно обеспечит:

- активное участие обучающихся: студенты становятся активными участниками процесса обучения, что способствует более глубокому усвоению материала;
- постепенное открытие знаний: учитель задает вопросы и предоставляет задания, которые направляют обучающихся к самостоятельному открытию новых концепций и идей;
- поддержку со стороны учителя: педагог выступает в роли наставника, который направляет и поддерживает обучающихся, но не дает готовых ответов, что способствует развитию критического мышления;
- развитие навыков решения проблем: обучающиеся учатся анализировать информацию, делать выводы и применять полученные знания на практике;
- индивидуализацию обучения: метод позволяет учитывать индивидуальные особенности и интересы обучающихся, что делает процесс обучения более персонализированным.

## 1.4 Сущность метода управляемых открытий («Guided discovery») в теории и практике педагогики

Современные методы обучения в педагогике требуют использования новых приемов и технологий, призванных заинтересовать ученика и активизировать его в учебном процессе. Отходя от классического дедуктивного подхода, современные методики обучения языкам выдвигают на первый план индуктивный подход, где акцент делается на примерах, а не на правилах. Этим обусловлена актуальность нашего исследования.

При обучении через контролируемые открытия, согласно Ричардсу и Шмидту, студенты вовлекаются в процессы наблюдения и исследования, чтобы узнать информацию, выдвигать гипотезы, делать прогнозы и обмениваться мнениями друг с другом. В отличие от простой индукции, метод контролируемых открытий предусматривает вмешательство, обычно со стороны преподавателя, который постепенно предоставляет информацию и задает вопросы, чтобы оценить уровень понимания материала студентами [80]. Хотя эта технология может быть не самой новой, она остается эффективным инструментом в современном образовании.

Целью нашего исследования является анализ включения в образовательный процесс метода управляемых открытий.

В начале 2000-х годов была представлена новая методика, напоминающая изучение родного языка. Сравнивая метод Guided discovery с методом Discovery learning, Скотт Торнберри в своей книге «How to Teach Grammar» пришел к выводу, что они не идентичны. Он отмечает, что Guided discovery предполагает определенную степень внешнего вмешательства, обычно предоставляемого учителем, через постепенное знакомство с правилами путем задавания тщательно продуманных вопросов, Concept Checking [81]. Каждый из этих вопросов направлен на продвижение в понимании темы на новый уровень.

Исследование структуры предложения и расширение словарного запаса – это два аспекта, которые могут быть учтены при использовании данного подхода в обучении. Начиная с уровня Pre-Intermediate и выше, студенты могут заниматься анализом грамматики, в то время как разбор лексики должен производиться на тексте с обширным содержанием новых структур.

Применяя метод управляемых открытий, преподаватель выступает в качестве посредника между студентом и знанием, стимулируя развитие критического мышления и когнитивных способностей. Главным достоинством является то, что обучающиеся сами формулируют правила, вместо того чтобы просто получать их от учителя. Этот метод отличается от традиционного обучения, так как он подобен изучению родного языка, обращая внимание на то, что студенты сами приходят к пониманию правил. Отказ от скучного объяснения и использование автономного стиля обучения также напоминают изучение родного языка. Одновременно, стоит отметить, что некоторым студентам может не подойти этот метод из-за риска непонимания, поэтому необходима хорошая база для самостоятельного усвоения материала. Также, технология обучения не всегда подходит для замкнутых студентов, которые не способны активно принимать участие в учебном процессе из-за своих психологических особенностей.

Вслед за Питером Кодером, который определял обучение как «вопрос, проблема предоставления учащемуся нужных данных в нужное время» [82], мы считаем, что данный метод не освобождает учителя от большого объема работы. Наоборот, применение метода Guided Discovery требует качественной разработки на этапе планирования урока и тщательного контроля в процессе обучения. Реализация метода "Guided discovery" включает в себя пять этапов, начиная с представления. На этом этапе выбирается текст с яркими примерами, чтобы наглядно иллюстрировать изучаемые аспекты.

Применение метода управляемых открытий проводится в пять этапов.

На первом этапе преподаватель знакомит студентов с изучаемыми аспектами языка при помощи иллюстраций, примеров или их комбинации.

В первую очередь важно подобрать правильный языковой фрагмент, в котором будет продемонстрировано грамматическое или лексическое явление. Им может служить учебный текст, видео или цитата. Важно убедиться во время подготовки к занятию, что контекст для анализа содержит в себе легко выводимую закономерность.

Далее обучающимся выдается раздаточный материал в виде листа, содержащего в себе полный анализ грамматического или лексического материала: Meaning – Значение, Form – Форма, Pronunciation – Произношение (MFP).

Вторым шагом является наблюдение и анализ языка с точки зрения его значения посредством направленных вопросов. Обучающиеся погружаются в процесс обучения через активное участие в проработке текста. Преподаватель стимулирует студентов к выявлению ключевых моментов в тексте, задавая вопросы, concept questions, и/или заполняя пропуски в предложениях. Участие студентов в процессе обучения мотивирует их, помогает избежать неправильных выводов и формулирования новых правил.

Третим этапом служит наблюдение и анализ грамматического или лексического явления с точки зрения его формы. Студенты выводят формулу благодаря примерам, использованных в представленном языковом фрагменте под контролем преподавателя, который «направляет» внимание обучающихся.

Анализ фонетической составляющей языкового явления является четвертым шагом. Преподаватель демонстрирует правильное произношение наиболее каверзных примеров. Обучающиеся отмечают интонацию и ударные и безударные слоги в предложениях, если

демонстрируется грамматическое явление, или в словах, если презентуется лексика.

Завершающим этапом является формулировка правила. Для того чтобы убедиться, что все студенты поняли новое грамматическое или лексическое явление, преподаватель просит их сформулировать правило, используя информацию, полученную на предыдущих этапах. Новые знания студенты строят на основе своих наблюдений, совершенствуя свои умения и знания.

## Выводы по главе 1

1. Актуальность данного исследования обусловлена его многогранностью и определяется рядом показателей, необходимых для формирования этнокультурной компетенции обучающихся, такие как:

- современные требования общества к развитию этнокультурной компетенции обучающегося, способного вести конструктивный и успешный диалог представителями разных этнических групп;
- важность повышения качества усвоения программы 44.03.05 (Педагогическое образование с двумя профилями подготовки) в рамках компетентностного подхода;
- необходимость разработки теоретических и методологических основ формирования этнокультурной компетенции у обучающихся;
- потребность в интеграции практических и диагностических инструментов, способствующих формированию данной компетенции.

2. Понятийный аппарат в рамках нашего исследования включает в себя следующие основные понятия:

- **Применение** – является собой действие по глаголу применить, т.е. дать употребление чему-нибудь, осуществить на деле каким-нибудь образом, приложить; применить на практике предложенный способ; применить свои знания к делу;

- **Метод управляемых открытий** (англ. guided discovery) – это метод индуктивного подхода, согласно которому учитель не просто пытается донести до обучающихся некоторую информацию, но и создает условия для более легкого ее усвоения, стимулируя их на активное участие в обсуждении и самостоятельном поиске решения;
- **Этнос** – это основная единица этнической классификации человечества, которая характеризует этнические общности различного порядка (племя, народность, нация и др.);
- **Компетенция** – система знаний, умений и личностных качеств, оперирование которыми позволяет успешно реализовывать образовательную деятельность;
- **Этнокультурная компетенция** – это уровень проявления знаний, навыков и умений, которые позволяют человеку адекватно оценивать особенности и условия взаимодействия с представителями других этнических общностей, а также находить соответствующие формы сотрудничества с ними для поддержания атмосферы согласия и взаимного доверия;
- **Формирование** – целенаправленный процесс по созданию необходимых внутренних и внешних условий для осуществления конкретной деятельности;
- **Применение метода управляемых открытий в процессе формирования этнокультурной компетенции** – целенаправленный процесс создания посредством индуктивного подхода системы знаний, умений, личностных качеств, необходимой обучающимся для взаимодействия с представителями других этнических общностей.

3. Для разработки системы формирования этнокультурной компетенции, рассматриваемой как многомерное явление, были выбраны три методологических подхода: системный, деятельностный и компетентностный. Системный подход был использован для выявления структурно-компонентных взаимосвязей. Деятельностный подход явился

инструментом, который позволил создать образовательную среду, способствующую более эффективному развитию способностей обучающихся в процессе их деятельности. Компетентностный подход применялся для наполнения содержания этнокультурной компетенции и для эффективной организации образовательного процесса.

4. Система формирования этнокультурной компетенции обучающихся, состоящая из следующих блоков: нормативно-правового, мотивационно-целевого, когнитивно-содержательного, организационно-деятельностного и рефлексивно-оценочного, реализуется на основе общих (сознательности, научности, доступности, активности, толерантности) и специфических (диалога культур, культурологического насыщения, этнокультурного плюрализма, культурообразности) принципов.

5. Выявлен комплекс педагогических условий эффективного функционирования разработанной системы формирования этнокультурной компетенции: этнокультурная педагогическая направленность, актуализация этнотолерантности, проблемно-поисковый характер обучения.

Интеграция этнокультурной педагогической направленности предполагает использование культурного контекста студентов в учебном процессе, а также акцент на разнообразии культур как значимом ресурсе для образования. Она ориентирована на формирование толерантного отношения к различным культурам и развитие уважения к своим и чужим этническим сообществам и культурным традициям.

Актуализация этнотолерантности в образовательную среду представляет собой ключевой элемент в многонациональных обществах, поскольку она помогает уменьшить конфликты, улучшить межкультурные взаимодействия и создать более гармоничную социальную атмосферу.

Реализация проблемного обучения с помощью метода управляемых открытий обеспечит: активное участие обучающихся, постепенное

открытие и усвоение знаний, поддержку со стороны учителя, развитие навыков решения проблем.

Соблюдение выбранных педагогических условий для функционирования нашей авторской системы позволит более эффективно решать проблему формирования этнокультурной компетенции.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ МЕТОДА УПРАВЛЯЕМЫХ ОТКРЫТИЙ**

### **2.1 Цели, задачи и этапы опытно – экспериментальной работы по формированию этнокультурной компетенции**

Первая глава нашего исследования посвящена анализу состояния проблемы формирования этнокультурной компетенции, разработке системы ее формирования и выявлению комплекса педагогических условий, необходимых для ее эффективного функционирования. Для подтверждения научной обоснованности предложенных теоретических положений необходимо провести педагогический эксперимент.

Подготовительным этапом к апробации разработанной системы стало изучение определений термина «эксперимент», который часто встречается в научной литературе. Этот термин имеет латинские корни и переводится как «опыт» или «испытание». Анализ исследовательских работ показал, что организации и планированию педагогического эксперимента в контексте его реализации в основной школе уделяется значительное внимание, что оправдано изменениями в российском образовании и необходимостью практического внедрения инновационных методов (Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, Ю.З. Кушнер, В. Оконь, И.Ф. Подласый, Э.А. Соснин, И.П. Харламов, Н.О. Яковлева и др.).

На наш взгляд, педагогический эксперимент представляет собой научный опыт, проводимый в условиях педагогического процесса, который имеет созидательный характер и сосредоточен на строго контролируемом наблюдении и выявлении новых методов и форм улучшения учебных результатов; он изучает причинно-следственные связи в педагогических явлениях и предполагает активное воздействие исследователя на

педагогическое явление, а также диагностику результатов педагогического воздействия.

**Целью педагогического эксперимента** было проверить достоверность предложенных теоретических положений о том, что эффективность формирования этнокультурной компетенции у обучающихся зависит от внедрения разработанной системы и педагогических условий ее эффективного функционирования.

Исходя из цели эксперимента, были определены следующие **основные задачи**:

1. разработать критерии и показатели для оценки уровней сформированности этнокультурной компетенции у обучающихся;
2. объективно оценить текущее состояние уровня сформированности исследуемой компетенции у студентов, изучающих немецкий язык как вторую специальность;
3. аprobировать систему формирования исследуемой компетенции и диагностировать влияние комплекса педагогических условий на ее эффективность;
4. систематизировать полученные результаты.

Экспериментальная аprobация разработанной системы проводилась в реальных условиях с сохранением естественного содержания образовательной деятельности обучающихся. Эксперимент по аprobации авторской системы формирования этнокультурной компетенции включал следующие этапы:

- подготовительный,
- констатирующий,
- формирующий;
- итоговый.

Основные задачи каждого этапа представлены в таблице 5.

Таблица 5 — Этапы экспериментальной работы по апробации системы формирования этнокультурной компетенции обучающихся

Название этапа	Задачи этапа
Подготовительный	определение цели, задач, формирование плана экспериментальной работы, выявление критериально-диагностического аппарата уровня сформированности этнокультурной компетенции студентов, изучающих немецкий язык как вторую специальность, отбор участников экспериментальной и контрольной групп, формирование экспертной группы
Констатирующий	выявление уровня сформированности этнокультурной компетенции студентов, изучающих немецкий язык как вторую специальность в рамках входного контроля исследования, обсуждение результатов с экспертной группой
Формирующий	внедрение разработанной системы формирования этнокультурной компетенции обучающихся и реализация комплекса педагогических условий ее эффективного функционирования; проведение промежуточного контроля диагностического исследования; формулировка первых выводов с учетом динамики показателей уровня сформированности исследуемой компетенции
Итоговый	проведение итогового контроля диагностического исследования, оценка степени сформированности этнокультурной компетенции у студентов, изучающих немецкий язык как вторую специальность, после реализации системы и педагогических условий ее эффективного функционирования; формулирование выводов об эффективности влияния системы и педагогических условий ее функционирования на формирование этнокультурной компетенции обучающихся

Таким образом, ключевыми аспектами каждого этапа эксперимента стали разработка плана его проведения, непосредственная реализация, поэтапная фиксация результатов и их объективный анализ.

Для достижения целей нашего экспериментального исследования мы использовали следующие методы педагогического исследования:

— Теоретические методы: поиск и анализ литературы, связанной с исследуемой проблемой; изучение нормативных документов, публикаций, научных монографий и диссертаций; интерпретация научных терминов и

понятий, используемых в исследовании; сравнительная оценка различных подходов к проблеме; прогнозирование развития научного вопроса; синтезирование и формулирование выводов;

— Эмпирические методы: педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование, беседы, опросы, а также методы педагогического консилиума;

— Математические методы для статистической обработки данных.

Учитывая, что образовательный процесс представляет собой сложную многофункциональную систему, можно утверждать, что все перечисленные методы педагогического исследования, с учетом их специфики и разнообразия, следует применять в комплексе, опираясь на их взаимодополняющие свойства. Соблюдение этого условия способствовало успешной апробации системы формирования этнокультурной компетенции и определению уровня сформированности данной компетенции на всех этапах экспериментальной работы.

Экспериментальная работа осуществлялась на базе ФГБОУ ВО «Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета» факультета иностранных языков. В эксперименте приняло участие 19 человек. На подготовительном этапе эксперимента было сформировано 2 группы, одна из которых - экспериментальная (ЭГ), другая - контрольная (КГ). Экспериментальная группа включала в себя 10 студентов, обучающихся на третьем курсе специальности 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки (Английский язык. Иностранный язык), контрольная группа - 9 студентов, обучающихся на третьем курсе специальности 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки (Английский язык. Иностранный язык).

Наш педагогический эксперимент проводился в 4 этапа: подготовительный, констатирующий, формирующий и итоговый.

В ходе подготовительного этапа нашего экспериментального исследования мы проанализировали процесс формирования и развития

исследуемой проблемы в теории и практике образования. Мы изучили нормативные документы, такие как Федеральный государственный образовательный стандарт «Ядро высшего педагогического образования», Закон «Об образовании» РФ, а также учебные планы и рабочие программы. На этом основании мы определили цель и сформулировали задачи эксперимента, разработали критерии оценки и создали учебно-методическую базу.

Для определения критериев исследования уровня сформированности этнокультурной компетенции необходимо проанализировать понятия «критерий» и «уровень», которые тесно связаны друг с другом. Определения этих терминов можно найти в работах таких ученых, как Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, А.В. Усова и других.

П.Я. Гальперин [83], В.А. Сластенин [84] и другие исследователи акцентировали внимание на разработке критериев, которые способствуют повышению эффективности образовательного процесса в различных учреждениях.

Согласно мнению А.М. Новикова, процесс разработки критериально-диагностического аппарата должен соответствовать ряду требований, включая нейтральность, объективность и валидность [85].

На основе анализа научных работ можно сделать вывод о том, что наличие критериев необходимо для совершенствования новой системы и формирования достоверных показателей. Это также условно принятая мера, позволяющая диагностировать определенные явления. Важным аспектом выявления критериев эффективности формирования этнокультурной компетенции является возможность для обучающихся самостоятельно рефлексировать и корректировать результаты своего обучения на основе представленных критериев и содержательных характеристик.

В рамках нашего исследования для определения уровня сформированности этнокультурной компетенции у студентов, изучающих

немецкий язык как вторую специальность, мы выделяем следующие критерии:

- мотивационно-личностный,
- когнитивно-аккумулирующий,
- результативно-генерирующий.

Проявление *мотивационно-личностного* критерия заключается в осознании обручающимися важности этнокультурной компетенции в контексте взаимодействия с представителями разных этнических групп, особенно для ее эффективного применения. В рамках этого критерия мы подразумеваем развитие мотивов для успешного ведения диалога, а также личностных качеств, способствующих его правильной организации.

*Когнитивно-аккумулирующий* критерий отражает совокупность знаний, связанных с культурой и обычаями, а также социокультурными и этикетными нормами. Он включает в себя понимание правил успешного общения, знание верbalных и неверbalных средств коммуникации в соответствии с особенностями иностранного языка.

*Результативно-генерирующий* критерий отвечает за умение применять знания в области этнокультуры, выбирать подходящее речевое поведение в зависимости от ситуации общения, ориентироваться в различных условиях взаимодействия и находить эффективные стратегии, преодолевая страх перед возможными коммуникативными барьерами с представителями других этнических групп.

Исследователи рассматривают понятие критериального оценивания уровней эффективности как взаимосвязанные и дополняющие друг друга элементы. Мы придерживаемся аналогичной позиции при определении уровня сформированности этнокультурной компетенции.

Традиционно уровни сформированности делятся на три категории: высокий, средний и низкий. Высокий уровень, в отличие от низкого, характеризуется высокой вовлеченностью обучающихся в процесс обучения, их глубокой мотивацией и отсутствием отстраненности. Он

подразумевает успешное освоение образовательной программы. И.Л. Бим расширяет традиционную трехступенчатую шкалу, предлагая шесть уровней: начальный, средний, продвинутый, высокий (в рамках школьного образования РФ), профессионально достаточный и высокий (характерный для носителей языка) [86].

В.П. Беспалько предлагает классифицировать уровни сформированности компетенции на высокий, повышенный и достаточный. Наименьший уровень, который автор называет «знакомство», отражает лишь общее представление о способах решения актуальной проблемы. Средний уровень является репродуктивным и соответствует способности применять полученные знания на практике. Высший уровень, обозначаемый как «применение», позволяет определить проблему, разработать способ ее решения и реализовать найденные пути [87].

В нашей экспериментальной работе мы будем выделять три уровня сформированности этнокультурной компетенции: низкий, средний и высокий.

*Низкий уровень* подразумевает, что обучающийся имеет лишь общее представление о межэтнической коммуникации и основных принципах ее функционирования. Однако это представление не является целостным и не включает в себя все необходимые знания, умения и личностные качества, которые способствуют успешному взаимодействию с представителями разных этнических групп.

*Средний уровень* характеризуется способностью обучающихся решать стандартные межэтнические коммуникативные задачи и вести коммуникацию в условиях иноязычного общения. Они могут принимать стратегические решения по известным алгоритмам и ориентироваться в ситуациях коммуникативных затруднений, используя культурно-лингвистические вербальные и невербальные клише. Этот уровень представляет собой более целостную систему знаний, навыков и личностных качеств, которые обеспечивают эффективность общения.

*Высокий* уровень предполагает готовность обучающегося справляться с более сложными межэтническими коммуникативными задачами, успешно ориентироваться в нестандартных межкультурных ситуациях и принимать стратегически эффективные решения в условиях неопределенности. Обучающиеся могут использовать и варьировать свои вербальные и невербальные знания в зависимости от контекста иноязычного диалога, используя знания этикета, прогнозировать результаты общения, адекватно рефлексировать и при необходимости корректировать свои действия. Таким образом, этот уровень сформированности этнокультурной компетенции обеспечивает обучающихся необходимыми знаниями, умениями и личностными качествами для преодоления межэтнических коммуникативных трудностей через интеграцию адекватных стратегий, что способствует продуктивному взаимодействию.

Таким образом, в соответствии с логикой формирования критериально-диагностического аппарата, каждый уровень тесно связан с соответствующим критерием. Переход от одного уровня к другому пропорционально соответствует увеличению выраженности критерия сформированности компетенции. Характеристика критериев и уровней сформированности этнокультурной компетенции обучающихся представлена в таблице 6.

Таблица 6—Критериально-уровневая характеристика сформированности этнокультурной компетенции обучающихся

Критерий	Показатели	Уровни			Диагностика
		низкий	средний	высокий	
Мотивационно-личностный	осознание значимости эффективного межэтнического коммуникативного взаимодействия	отсутствие осознания значимости эффективного межэтнического коммуникативного взаимодействия	недостаточное осознание значимости эффективного межэтнического коммуникативного взаимодействия	полное осознание значимости эффективного межэтнического коммуникативного взаимодействия	тест «Ценностные ориентации» М. Роки, методика «Карта интересов» А.Е. Голомштока, тест мотивации на успех Т. Элерса, тест личностной готовности к риску Э. Шуберта.
	создание мотивов к осуществлению успешного диалога с представителями разных этнических групп	низкая степень мотивации осуществления диалога с представителями разных этнических групп	недостаточная степень мотивации при наличии общего интереса к осуществлению диалога с представителями разных этнических групп	высокая степень мотивации и заинтересованности в осуществлении эффективного диалога с представителями разных этнических групп	Тест мотивации на успех Т.Элерса, методика диагностики типа коммуникативной установки В. Бойко.
	проявление коммуникативно-значимых личностных качеств в процессе общения с представителями разных этнических групп	низкая степень проявления коммуникативно-значимых личностных качеств в процессе общения с представителями разных этнических групп	неполное проявление коммуникативно-значимых личностных качеств в процессе общения с представителями разных этнических групп	устойчивое проявление коммуникативно-значимых личностных качеств в процессе общения с представителями разных этнических групп	Тест оценки коммуникативной толерантности «Диагностика коммуникативной толерантности» В. В. Бойко.

## Продолжение таблицы 6

Критерии	Показатели	Уровни			Диагностика
Когнитивно-аккумулирующий	степень знаний этнокультурных и этикетных норм разных народов	отсутствие системных знаний в области этнокультурных и этикетных норм разных народов	частичные знания в области этнокультурных и этикетных норм разных народов	наличие системных знаний в области этнокультурных и этикетных норм разных народов	тест-фрейм подстановочного характера; продуктивный тест; тест-фрейм моделирования речевой интеллектуальной деятельности.
Результативно-генерирующий	оперирование этнокультурными знаниями и их корректное применение в условиях коммуникативного затруднения для реализации успешного контакта с представителями разных этнических групп.	невозможность успешного применения на практике знаний этнокультурного характера.	частично развитая способность осуществлять коммуникативную деятельность с представителями разных этнических групп, недостаточно ясно ориентированые в межэтнических коммуникативных ситуациях.	успешное оперирование этнокультурными знаниями и их корректное применение в условиях коммуникативного затруднения для реализации успешного контакта с представителями разных этнических групп.	«Достижение метапредметных образовательных результатов» Н. А. Чулановой; диагностика состояния агрессии (опросник «Басса-Дарки»).

Диагностика уровня этнокультурных знаний и умений у обучающихся, изучающих немецкий язык как вторую специальность, на подготовительном этапе мы выбрали 10 студентов третьего курса ФГБОУ ВО «Южно-Уральского гуманитарно-педагогического университета».

Анализ уровня сформированности мотивационно-личностного критерия основывался на результатах применения следующих методов

педагогического исследования: тест «Ценностные ориентации» М. Роки [88], методика «Карта интересов» А.Е. Голомштока, тест мотивации на успех Т. Элерса, тест личностной готовности к риску Э. Шуберта.

Также для оценки уровня осведомленности учащихся о понятии этнокультурной компетенции был разработан тестовый блок, который включает в себя ряд вопросов и соответствующих вариантов ответов, представленных в таблице 7. Для интерпретации результатов каждому из ответов, «а», «б», «с», были присвоены баллы «3», «1», «2» соответственно. Затем значения ответов каждого обучающегося по всем вопросам суммировались, и результат делился на общее количество вопросов, что дало среднее значение мотивации обучающегося к формированию этнокультурной компетенции в процессе изучения иностранного языка. Расчет среднего значения мотивации проводился по следующей формуле (1)

$$СРЕДНЕЕ = \frac{\text{Сумма всех значений ответов}}{\text{Количество вопросов}} \quad (1)$$

Таблица 7 — Тестовый блок вопросов «Понятие этнокультурной компетенции»

№п/п	Вопрос	Варианты ответа
1.	Знакомо ли вам понятие «этнос?»	а) да б) нет с) частично
2.	Знакомо ли тебе понятие «этнокультурная компетенция?»	а) да б) нет с) частично
3.	Как бы ты продолжил определение: «этнокультурная компетенция – это...»	а) способность вести диалог с представителями других народов, владея этическими нормами б) знание правил межкультурного общения и этикета с) знание культуры других народов

## Продолжение таблицы 7

№п/п	Вопрос	Варианты ответа
4.	Важно ли владеть этнокультурной компетенцией для успешного межкультурного взаимодействия?	а) да б) нет, достаточно учить иностранные слова и выражения в) нет
5.	Хотел бы ты владеть этнокультурной компетенцией?	а) да б) нет, это не интересно в) не уверен

Результаты проведенного тестирования студентов третьего курса представлены в диаграмме на рисунке 3

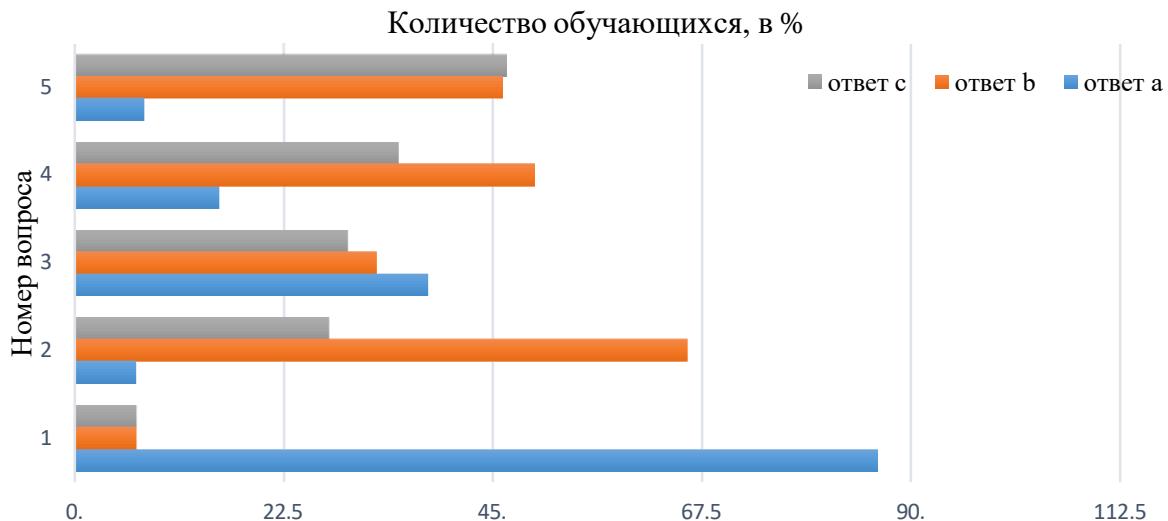


Рисунок 3 — Результаты тестирования «Понятие этнокультурной компетенции»

По результатам тестирования мы пришли к выводу, что большинство обучающихся имеют представление о термине «этнос», однако понятие «этнокультурной компетенция» им непонятно. В связи с этим, менее половины респондентов интерпретируют его правильно. В представлении обучающихся об успешном межэтническом взаимодействии большее внимание уделяется изучению новой лексики, чем необходимости овладения исследуемой компетенцией, что объясняет их низкий интерес к данному вопросу.

На основе используемых методов определения уровня сформированности этнокультурной компетенции по мотивационно-личностному критерию мы получили результаты, представленные в таблице 8.

Таблица 8 — Характеристика уровней сформированности этнокультурной компетенции на констатирующем этапе эксперимента (мотивационно-личностный критерий)

Группа	Количество обучающихся	Уровни					
		низкий		средний		высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
ЭГ	10	6	60	3	30	1	10
КГ	9	5	55,55	3	33,33	1	11,11

Следующим критерием оценки уровня сформированности этнокультурной компетенции был *когнитивно-аккумулирующий*. На этом этапе педагогического исследования использовались различные методы, такие как беседы, тестирование, дискуссии (на темы «Что такое культурный шок?», «Как общаться с иностранцами?»), а также демонстрация постеров со страноведческими фактами.

Также был применен авторское тестирование оценки этнокультурных знаний и умений с целью определения уровня сформированности исследуемой компетенции. Пример представлен в Приложении 1.

Для оценивания данного тестирования мы разработали следующие критерии:

- 1) работа выполнена на 90% и выше – оценка «5»;
- 2) работа выполнена от 75% до 89% – оценка «4»;
- 3) работа выполнена от 50% до 74% – оценка «3»;
- 4) работа выполнена менее 50% – оценка «2».

Оценки за тестирование, проведенное на обобщающем этапе эксперимента для определения уровня когнитивного критерия

этнокультурной компетенции в экспериментальной и контрольной группах, представлены в таблице 9.

Таблица 9 — Оценки за тестирование

Экспериментальная группа		Контрольная группа	
Обучающийся	Оценка	Обучающийся	Оценка
1. Ульяна В.	4	1. Валерия А.	3
2. Алиса С.	5	2. Анастасия А.	4
3. Элина Е.	3	3. Зарина Г.	4
4. Мария К.	4	4. Анжелика К.	3
5. Карина К.	4	5. Арина К.	5
6. Ксения П.	3	6. Виктория К.	4
7. Элина С.	3	7. Полина У.	5
8. Дарина С.	3	8. Карина Ф.	3
9. Никита Ч.	4	9. Анастасия Ш.	3
10. Ирина Я.	5		

Подводя итоги данных таблицы, мы пришли к выводу, что на данном этапе уровень этнокультурных знаний и межэтнических коммуникационных навыков был в значительной степени схожим. Оценки распределялись и соотносились с уровнями сформированности этнокультурной компетенции: оценки «2» и «3» соответствовали низкому уровню, оценка «4» – среднему, а оценка «5» – высокому.

В результате применения данных методов было установлено, что студенты 3 курса обладают недостаточными знаниями в области этнокультурной компетенции. В частности, они не в полной мере понимают, как инициировать и поддерживать коммуникативный контакт с представителями других этнических групп, особенно в случае возникновения трудностей. Результаты диагностики второго критерия представлены в таблице 10.

Таблица 10 — Характеристика уровней сформированности этнокультурной компетенции на констатирующем этапе (когнитивно-аккумулирующий критерий)

Группа	Количество обучающихся	Уровни					
		низкий		средний		высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел	%
ЭГ	10	4	40	4	40	2	20
КГ	9	4	44,44	3	33,33	2	22,22

Третий критерий сформированности этнокультурной компетенции – *результативно-генерирующий*, направленный на выявление уровня владения умениями адекватно сопоставлять коммуникативную задачу с речевыми возможностями; ориентироваться в той или иной обстановке общения с представителями других культур. Названный критерий оценивался, как и предыдущий, различными методами педагогического исследования, включающими анкетирование, тематические тексты этнического характера с пропусками языковых структур, ролевая игра, в которой обучающимся отводится роль представителей разных национальностей, рефлексивный анализ Feed back, наблюдение, практические задания, составление монолога с помощью опоры. Приведем пример задания на составление монолога (Рисунок 4).



Рисунок 4 — Составление монолога с помощью кубиков

Для оценивания задания на определение умений монологической речи нами были разработаны критерии, представленные в Приложении 3.

Каждый из четырех критериев (содержание, лексика, кросс-культурная чувствительность, грамматика) оценивались максимально в 8 баллов. В общем, за все четыре критерия можно было получить 32 балла. Если обучающийся в критерии «Содержание» получал «0» баллов за аспекты «соответствие теме» и «решение коммуникативной задачи», то все задание оценивалось в «0» баллов. Полученные баллы за все критерии переводились в 5-бальную систему следующим образом:

- набрано от 29 до 32 баллов – оценка «5»;
- набрано от 24 до 28 баллов – оценка «4»;
- набрано от 16 до 23 баллов – оценка «3»;
- набрано менее 16 баллов – оценка «2».

Также мы разработали задание на составление диалога в парах, в котором обучающийся должны были обсудить несколько вопросов, такие как, например:

1. Диалог №1
  - Welche Traditionen deiner Kultur sind dir besonders wichtig und warum?
2. Диалог №2
  - Wie feierst du deinen liebsten Feiertag? Gibt es besondere Bräuche, die du pflegst?
3. Диалог №3
  - Welche Kulturen interessieren dich besonders und warum?

Для оценивания задания на определение умений диалогической речи нами были разработаны критерии, представленные в Приложении 4

Каждый из четырех критериев (содержание, взаимодействие с собеседником, лексика, грамматика) оценивались максимально в 8 баллов. В общем, за все четыре критерия можно было получить 32 балла. Если обучающийся в критерии «Содержание» получал «0» баллов за аспекты «соответствие теме» и «решение коммуникативной задачи», то все задание

оценивалось в «0» баллов. Полученные баллы за все критерии переводились в 5-балльную систему следующим образом:

- набрано от 29 до 32 баллов – оценка «5»;
- набрано от 24 до 28 баллов – оценка «4»;
- набрано от 16 до 23 баллов – оценка «3»;
- набрано менее 16 баллов – оценка «2».

В таблице 11 представлены оценки обучающихся за выполнение заданий для определения уровня результативно-генерирующего критерия этнокультурной компетенции.

Таблица 11 — Оценки за монолог и диалог

Экспериментальная группа			Контрольная группа		
обучающийся	оценка за монолог	оценка за диалог	обучающийся	оценка за монолог	оценка за диалог
1. Ульяна В.	4	5	1. Валерия А.	4	4
2. Алиса С.	5	5	2. Анастасия А.	3	4
3. Элина Е.	3	4	3. Зарина Г.	3	3
4. Мария К.	4	4	4. Анжелика К.	3	3
5. Карина К.	3	3	5. Арина К.	4	5
6. Ксения П.	3	3	6. Виктория К.	3	3
7. Элина С.	3	4	7. Полина У.	3	3
8. Дарина С.	4	4	8. Карина Ф.	3	3
9. Никита Ч.	3	3	9. Анастасия Ш.	4	4
10. Ирина Я.	4	4			

Подводя итоги приведенной таблицы, мы пришли к выводу, что на данном этапе уровень языковой активности в реальных ситуациях межэтнического взаимодействия был примерно равным. Оценки были распределены и связаны с уровнями формирования этнокультурной компетенции следующим образом:

- средний балл за два задания составил 3 и выше – низкий уровень;
- средний балл за два задания находился в диапазоне от 3,5 до 4 – средний уровень;
- средний балл за два задания колебался от 4,5 до 5 – высокий уровень.

Результаты распределения обучающихся по уровню результативно-генерирующего критерия этнокультурной компетенции представлены в таблице 12.

Таблица 12 — Характеристика уровней сформированности этнокультурной компетенции на результативно-генерирующем этапе эксперимента (мотивационно-личностный критерий)

Группа	Количество обучающихся	Уровни					
		низкий		средний		высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел	%
ЭГ	10	6	60	3	30	1	10
КГ	9	5	55,55	3	33,33	1	11,11

Обратимся к таблице 13 и рисунку 5, в которых приведены результаты входного контроля, проведенного в рамках констатирующего этапа эксперимента.

Таблица 13 — Уровень сформированности этнокультурной компетенции обучающихся (входной контроль)

Группа	Количество обучающихся	Уровни					
		низкий		средний		высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел	%
ЭГ	10	5	50	4	40	1	10
КГ	9	5	55,55	3	33,33	1	11,11

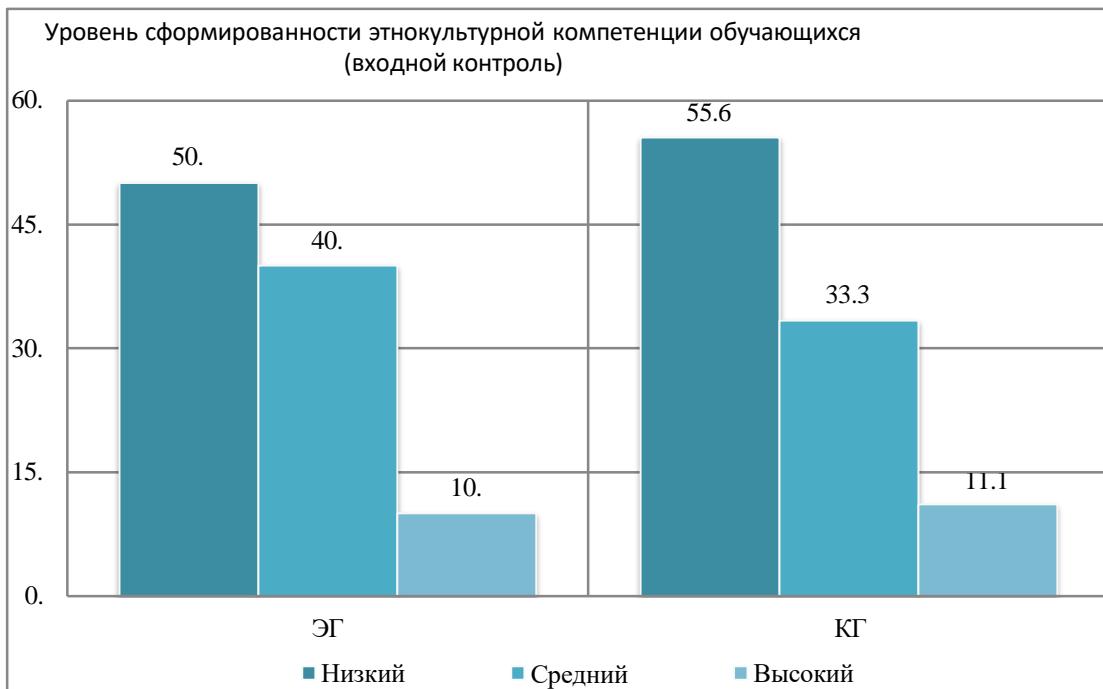


Рисунок 5 — Уровень сформированности этнокультурной компетенции обучающихся (входной контроль)

Таким образом, реализация констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы позволила прийти к выводу, что большинство обучающихся имеют недостаточный уровень сформированности этнокультурной компетенции, о чем свидетельствуют результаты, представленные в таблице 13 и графике. Средний показатель уровня сформированности исследуемой компетенции во всех группах составил: низкий уровень – 66,45%, средний - 31,11%, высокий – 2,44% обучающихся. Кроме того, процентное соотношение между результатами экспериментальной и контрольной групп не представляет значительных различий. Анализ приведенных результатов дал нам основание утверждать, что на третьем курсе, в группе, необходимо апробировать разработанную нами систему формирования этнокультурной компетенции.

## 2.2 Ход и результаты опытно – экспериментальной работы

Связанный с указанной целью формирующий этап нашего исследования заключался в процессе внедрения разработанной системы формирования этнокультурной компетенции обучающихся на третьем

курсе студентов, изучающих немецкий язык как вторую специальность, с использованием комплекса необходимых педагогических условий. Указанный этап осуществлялся на базе факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Южно-Уральского гуманитарно-педагогического университета», кроме того, были проведены естественные условия педагогического эксперимента. В ходе опытно-экспериментальной работы были реализованы все блоки системы формирования исследуемой компетенции и созданы необходимые педагогические условия для ее эффективного функционирования, а именно: интеграция этнокультурной педагогической направленности; актуализация этнотolerантности; проблемно-поисковый характер обучения. На формирующем этапе нашего исследования были одна экспериментальная группа и одна контрольная группа, которые также были участниками констатирующего этапа. Экспериментальная группа стала активным участником учебного процесса в рамках предложенной системы формирования этнокультурной компетенции и выявленных педагогических условий ее эффективного функционирования.

В процессе апробации авторской системы формирования исследуемой компетенции и педагогических условий проводилась постоянная диагностика эффективности их функционирования.

Теперь перейдем к описанию практических мероприятий по апробации структурных блоков системы с конкретизацией действий, направленных на внедрение педагогических условий.

Каждый из блоков системы формирования этнокультурной компетенции обучающихся, реализованный в ходе апробации, связан с последующими этапами. Внедрение **нормативно-правового блока**, основанного на Федеральном государственном образовательном стандарте «Ядро высшего педагогического образования» и Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», определяет апробацию **мотивационно-целевого блока**, который опирается на анализ мотивов и

интересов обучающихся на третьем курсе студентов, изучающих немецкий язык как вторую специальность. Это также включает оптимизацию их учебной мотивации через стимулирование и создание положительных установок и аффирмаций. Сформированная мотивация обучающихся предполагает наличие их интереса к усвоению предметных и метапредметных знаний в рамках **когнитивно-содержательного блока** системы, который задает информационное наполнение в области этнокультуры. Реализация **организационно-деятельностного блока**, основанного на приобретенных знаниях обучающихся, позволила им в совокупности овладеть навыками и умениями успешного межэтнического коммуникационного взаимодействия. Проведение промежуточных диагностических срезов, а также подведение итогов опытно-экспериментальной работы обеспечило внедрение **рефлексивно-оценочного блока**, который позволил установить уровень сформированности этнокультурной компетенции обучающихся на всех этапах педагогического эксперимента.

Таким образом, содержательное наполнение, разработанное в рамках когнитивно-содержательного блока на основе логики поэтапного формирования этнокультурной компетенции обучающихся, представлено мотивационно-целевым блоком, обусловленным нормативно-правовым блоком. Оно апробировалось в ходе различных мероприятий, отражающих организационно-деятельностный блок.

Первое педагогическое условие - этнокультурная педагогическая направленность - осуществлялась в таких блоках авторской системы, как мотивационно-целевой, когнитивно-содержательный, организационно-деятельностный и рефлексивно-оценочный.

Реализация **мотивационно-целевого блока** происходила посредством таких методов, как тестирование, анкетирование, литературно-корреляционный анализ и иллюстративно-воспроизводительное творчество. Разберем последние два метода более подробно.

Литературно-корреляционный анализ — это метод исследования, который используется для выявления взаимосвязей и корреляций между различными литературными произведениями, их темами, стилями, персонажами и другими элементами. Этот подход позволяет анализировать, как одни тексты могут влиять на другие, как они отражают культурные и исторические контексты, а также как различные авторы могут использовать схожие мотивы или техники.

В рамках нашей экспериментальной работы студенты осуществляли перевод немецкого стихотворения «Meeresstille» J.W. von Goethe на русский язык. В результате этого у них возникло желание использовать знания, развивать языковые и творческие способности, а также склонность к самоанализу и контролю своей деятельности. Итогом данного метода стало умение обучающихся соотносить факты с общей идеей текста, устанавливать простые связи, которые не указаны в тексте напрямую. Примеры переводов студентов представлены на рисунке 6

Глубокая тишина на воде, Без движения покоится море, И с печалью смотрит лоцман На гладь вокруг, как на просторе. Нет дыханья ни с одной стороны! Смертельная тишина страшна! В безбрежной, огромной дали Не колеблется ни одна волна.	Tiefe Stille herrscht im Wasser, Ohne Regung ruht das Meer, Und bekümmert sieht der Schiffer Glatte Fläche ringsumher. Keine Luft von keiner Seite! Todesstille fürchterlich! In der ungeheuern Weite Reget keine Welle sich.
Глубокая тишина в водах, Море неподвижно, как в снах, И с печалью шкипер смотрит На гладь, что вокруг, в страхах. Нет ни ветра, ни дыханья! Смертная тишина! В этой безбрежной пустыне Не вздымается волна.	Tiefe Stille herrscht im Wasser, Ohne Regung ruht das Meer, Und bekümmert sieht der Schiffer Glatte Fläche ringsumher. Keine Luft von keiner Seite! Todesstille fürchterlich! In der ungeheuern Weite Reget keine Welle sich.

Рисунок 6 — Пример перевода обучающимися немецкого стихотворения на русский язык

Иллюстративно-воспроизвольное творчество — это форма художественной деятельности, которая направлена на создание визуальных образов, иллюстрирующих или воспроизводящих уже существующие идеи, сюжеты или произведения.

Заданием для реализации данного метода на практике послужило создание ассоциограммы, в качестве ответа на вопрос «Какие личностные качества, знания и умения необходимы для реализации успешного межэтнического контакта?». Данный метод позволил каждому достичь успешного результата и способствовал формированию положительных эмоциональных переживаний, связанных с процессом подготовки и выполнения задания.

Разработанная нами программа этнокультурного курса включает в себя три модуля в *когнитивно-содержательном блоке* авторской системы.

Особое место в *ориентационно-теоретическом модуле* нашей системы занимает метод управляемых открытий («Guided discovery»), с помощью которого реализовывались следующие цели:

- 1) образовательные цели:
  - введение и закрепление новых лексических единиц, актуализация их форм и произношения;
  - расширение предметных и метапредметных знаний обучающихся в вопросах межэтнического коммуникационного взаимодействия на иностранном языке;
- 2) воспитательные цели:
  - формирование у обучающихся целостного восприятия иноязычной культуры, толерантности по отношению к её представителям;
- 3) развивающие цели:
  - стимулирование у обучающихся учебной мотивации и мотивационной сферы в целом;
  - развитие у обучающихся творческого потенциала;

- способность обучающихся к саморефлексии;
- 4) практические цели:
- формирование у обучающихся языковой догадки.

Более того, с помощью «Guided Discovery» (Приложение 6) мы реализовали наше третье педагогическое условие – проблемно-поисковый характер обучения. Метод управляемых открытий использовался нами для ознакомления обучающихся с национальными немецкими праздниками и внедрением новых лексических единиц.

Данный метод реализовывался в три этапа. *Первый этап* включал в себя презентацию новых лексических единиц, в процессе которой обучающиеся должны были догадаться о значении слова с использованием текста и наводящих вопросов в качестве наглядной опоры. *Вторым этапом* послужило формирование знаний о форме лексических единиц, где обучающимся предстояло самостоятельно распределить или объединить слова по общему признаку. Ознакомление с правильным произношением происходило на *третьем этапе*, где обучающимся предстояло расставить правильное ударение и создать множественное число у уже известных из предыдущих двух этапов лексических единиц.

Использование метода управляемых открытий представлено на примере темы «Праздники немецкой культуры» и продемонстрировано на рисунках (вставить рисунки).

*Эмпирически-направленный модуль* в когнитивно-содержательном блоке нашей системы реализовывался посредством применения методов этнокультурного комикса и инсценировки.

Реализация этнокультурного комикса происходит следующим образом: студенты делились на пары и придумывали фразы для комикса. После представляли свои варианты, и преподаватель показывал им в конце оригинал. Пример комикса представлен на рисунке 7 и 8.



Рисунок 7 — Комикс для заполнения обучающимися



Рисунок 8 — Оригинал комикса

В экспериментальной работе метод инсценировки сопровождался исторической реконструкцией событий российских немцев. Обучающиеся собирались в круг, каждый получал карточку с ролью. В зависимости от полученной роли они выбирали костюмы или предметы. Преподаватель рассказывал историю о том, как царица издала манифест, обещающий привилегии всем немцам, переселившимся на русские земли. Услышав свое слово, студенты делали шаг вперед и произносили слова, написанные на карточке. Привилегии для немцев выводились на слайд и читались хором. Карточки с ролями и сам текст представлены на рисунке 9 и 10.

<b>die Zarin</b> macht einen Schritt nach vorne, nickt und sagt: „Ich bin Zarin Katharina die Zweite“	<b>das Land</b> macht einen Schritt nach vorne, sagt „Groß ist das Land!“	<b>der Boden</b> macht einen Schritt nach vorne, legt die Hand an die Stirn, sagt: „Meine Güte!“
<b>die Leute</b> macht einen Schritt nach vorne, zeigt pantomimisch „mähen“ und sagt „Wshich-wshich!“	<b>das Manifest</b> macht einen Schritt nach vorne, macht die Papierrolle auseinander, sagt: „...so ist Unser Wille...“	<b>Lieder</b> macht einen Schritt nach vorne, singt «Ach, mein lieber Augustin!“

Рисунок 9 — Карточки с ролями

Es war vor langer Zeit in Russland eine **Zarin**. Einmal ging die **Zarin** aus ihrem Schloss, sah nach links, sah nach rechts – groß war ihr Reich, aber es gab da zum größten Teil den leeren **Boden** und wenige Menschen, die diesen **Boden** bearbeiten könnten. Dann drehte sich die **Zarin** zurück und sah viele kleine Länder, die wenig **Boden** hatten, aber viele-viele **Leute**. Diese **Leute** arbeiteten von Morgen früh bis zum spätesten Abend und hatten keine Zeit, **Lieder** zu singen. Und beschloss die **Zarin**, diese **Leute** in ihr **Land** einzuladen und den **Boden** an sie zu erteilen, damit diese **Leute** den **Boden** bearbeiten könnten.

Kurz darauf erließ die **Zarin** das **Manifest**. Damit lud sie die ausländischen **Leute** in ihr russisches **Land** ein. Das **Manifest** versprach den ausländischen **Leuten**, wenn sie der Einladung folgen, verschiedene Privilegien. Die ausländischen **Leute** lasen das **Manifest** der russischen **Zarin**

Рисунок 10 — Текст для исторической реконструкции событий

В рамках третьего, эмпирически-направленного модуля, когнитивно-содержательного блока системы, использовались различные методы и формы организации межэтнической коммуникационной деятельности,

такие как дискуссия, беседа и метод «World Cafe». Остановимся более подробно на методе «Мирового Кафе».

В рамках третьего, *эмпирически-направленного модуля*, когнитивно-содержательного блока системы, использовались различные методы и формы организации межэтнической коммуникационной деятельности, такие как дискуссия, беседа и метод «World Cafe». Остановимся более подробно на методе «Мирового Кафе».

Метод «World Cafe» — это способ организации обсуждений и обмен знаниями в группе людей. Он основан на принципах неформального общения и сотрудничества. В процессе «Мирового Кафе» участники собираются за столами, где дискутируют на определенные вопросы или темы. В нашей экспериментальной работе студентам предлагалось обсудить следующие темы/вопросы:

1. Как язык влияет на культурную идентичность и восприятие мира?
2. Обсуждение различных стереотипов о разных культурах и способах их преодоления.
3. Значение сохранения культурного наследия и традиция для будущих поколений.
4. Причины и последствия этнокультурных конфликтов, а также пути их разрешения.
5. Как искусство (музыка, живопись, театр, кино) отражает и формирует культурные ценности?
6. Влияние глобализации на местные культуры и способы сохранения культурной идентичности в условиях глобальных изменений.

В результате данного обсуждения обучающимися был сделан вывод о важности сохранения этнокультурной идентичности и поддержания местных культур в процессе глобализации и, как следствие, важности формирования этнокультурной компетенции.

Кроме того, важным элементом формирования этнокультурной компетенции на данном этапе стало ведение этнокультурного дневника,

работа с которым включала оформление тематических граф (например, «Традиции и обычаи», «Музыка и искусство»). Эта форма работы позволила систематизировать знания обучающихся и предоставила возможность обращаться к изученному материалу в любое время.

В числе методов и форм, применяемых для реализации данного модуля, были также просмотр фильмов, создание этнокультурного постера, решение лингва-анимационного кроссворда и другие. Одним из примеров интерактивно-анимационных игр стала игра «Memory», направленная на улучшение лингвистической памяти и возможности работы с различными её единицами в ситуации межэтнического контакта.

Реализация второго педагогического условия, актуализации этнотолерантности, осуществлялась в рамках *организационно-деятельностного блока*, состоящего из трех модулей. Здесь нами были применены следующие приемы и методы: сравнительная таблица немецкой и русской культуры, этнокультурный тренинг, сенсорная зарисовка, ролевая игра, эссе и др.

В *мотивационно-личностном модуле* обучающиеся составляли сравнительную таблицу немецкой и русской культуры на основе изученных ранее праздников. Студентам предлагалось сопоставить празднование Рождества и Пасхи в Германии и в России по нескольким критериям, представленных в таблице 14.

Таблица 14 — Сравнительная таблица российской и немецкой культур

Контекст	Критерий сравнения	Россия		Германия	
		Рождество	Пасха	Рождество	Пасха
Исторический	Происхождение праздников и их эволюция в обеих странах				
	Влияние исторических событий на празднование				

Продолжение таблицы 14

Контекст	Критерий сравнения	Россия		Германия	
		Рождество	Пасха	Рождество	Пасха
Культурные традиции	Обычаи и ритуалы				
	Символика и атрибуты				
Религиозный	Значение праздников в христианстве				
	Способ празднования в православной и католической/лютеранской церквях				
Коммерциализации	Влияние торговли на праздники				
	Реклама и маркетинг во время праздников				

В когнитивно-аккумулирующем модуле нами был проведен метод сенсорной зарисовки. Сенсорная зарисовка — это метод, который позволяет участникам глубже понять и ощутить культурные особенности различных этнических групп через активное вовлечение всех органов чувств. Этот подход был использован в рамках тренинга по формированию этнокультурной компетенции.

Обучающиеся закрывали глаза и перемещались по кругу к разным столам, на каждом из которых они могли проникнуться немецкой культурой, используя разные органы чувств. На первой станции участники задействовали обоняние и вкусовые рецепторы, так как на столе были представлены различные национальные немецкие блюда: свиные сосиски (Bratwurst), квашеная капуста (Krautsalat), крендель (Brezen), пирог (Stolle) и др. На следующей станции участники включали свое аудиальное восприятие, чтобы послушать национальные немецкие песни, такие как, например, «Die Gedanken sind frei», «Alderhosen», «Oh, du liebe Augustin». На третьем этапе обучающиеся задействовали свои тактильные ощущения, трогая ткани традиционного национального костюма - Tracht. После этого обучающиеся обменивались своими впечатлениями, делились новыми знаниями.

В рамках *результативно-генерирующего* модуля нами был использован метод дебатов, в котором участники высказывали свое мнение за ограниченное время, касательно таких вопросов, как, например, «Национализм полезен или опасен в условиях глобализации?».

Уровень развития этнокультурной компетенции обучающихся определялся в *результативно-оценочном блоке* нашей системы. В частности, студенты участвовали в консультациях и дебатах, что позволило им погрузиться в межэтническую коммуникационную среду, анализировать собственные ошибки через обратную связь (Feed back) и развивать важные личностные качества. Также в качестве домашнего задания студентам предлагается написать эссе о немецкой культуре.

Подводя итог, можно подчеркнуть, что последовательная реализация всех блоков предложенной системы, состоящей из двух или более педагогических условий, способствует успешному формированию этнокультурной компетенции обучающихся и достижению нужного уровня её развития.

На итоговом этапе нашего эксперимента нами была проведена повторная диагностика сформированности этнокультурной компетенции у обучающихся в двух группах, экспериментальной и контрольной.

Чтобы оценить уровень мотивационно-личностного компонента этнокультурной компетенции, мы предложили обучающимся пройти повторное анкетирование, в ходе которого проанализировали изменения в их познавательной мотивации. Результаты анкетирования, осуществленного на финальном этапе эксперимента для определения уровня мотивационно-личностного критерия этнокультурной компетенции у студентов, представлены в таблице 15.

Таблица 15 — Характеристика уровней сформированности этнокультурной компетенции на обобщающем этапе эксперимента (мотивационно-личностный критерий)

Группа	Количество обучающихся	Уровни					
		низкий		средний		высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел	%
ЭГ	10	2	20	4	40	4	50
КГ	9	3	33,33	4	44,44	2	22,22

Для удобства сравнения результатов анкетирования на начальном и итоговом этапах данные представлены в виде диаграммы на рисунке 11. В этой диаграмме ЭГ0 и КГ0 обозначают результаты экспериментальной и контрольной групп на начальном этапе, а ЭГ1 и КГ1 – результаты на итоговом этапе.

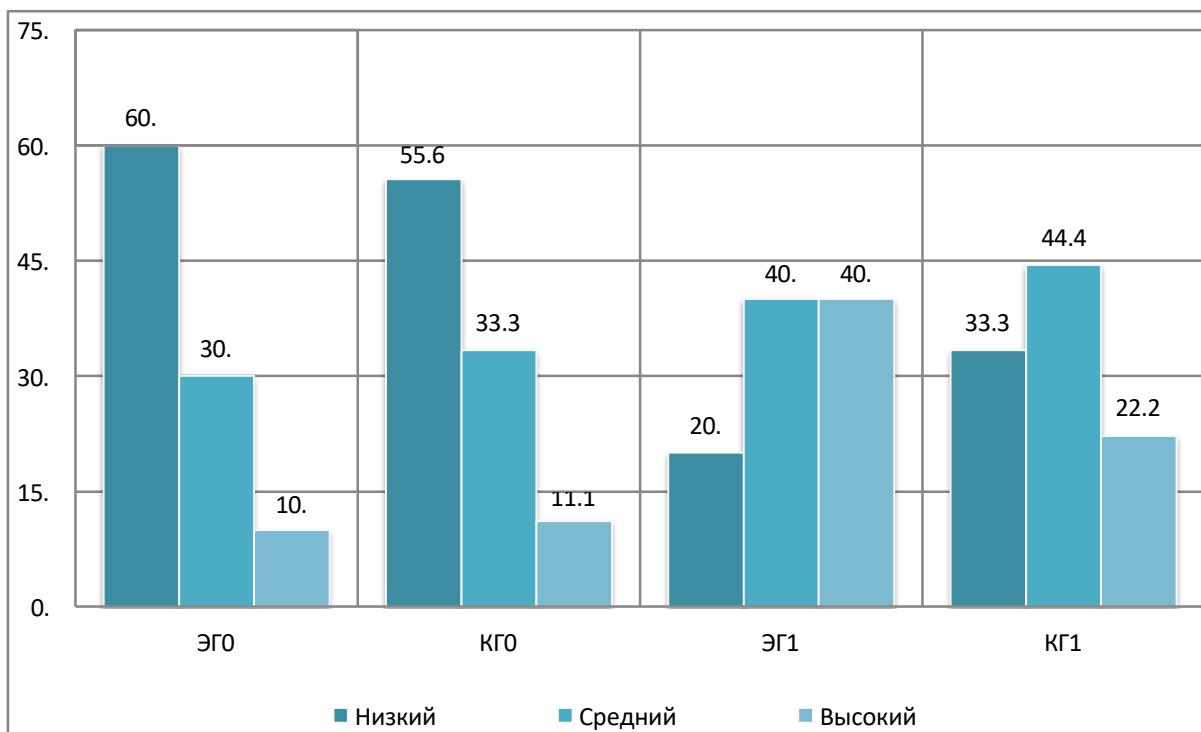


Рисунок 11 — Уровень мотивационно-личностного критерия этнокультурной компетенции обучающихся на констатирующем и обобщающем этапах эксперимента

Из данных диаграмм видно, что в экспериментальной группе количество обучающихся с низким уровнем мотивационно-личностного критерия этнокультурной компетенции снизилось на 40%, в то время как число студентов с высоким уровнем увеличилось на 30%. В контрольной группе за время эксперимента наблюдались также незначительные изменения: процент обучающихся с низким уровнем уменьшился на 22,3%. Количество обучающихся со средним и высоким уровнем увеличилось на 11,1%.

Для определения уровня когнитивно-аккумулирующего критерия этнокультурной компетенции мы провели обобщающее тестирование по теме «Немецкие национальные праздники», которое включало в себя тестовые задания, задания на соотнесения и задания, предполагающее развернутый ответ. Пример данного тестирования представлен в Приложении 2.

Тестирование, проведенное на обобщающем этапе эксперимента, оценивалось по тем же критериям, что и на констатирующем этапе эксперимента.

Оценки за тестирование, проведенное на обобщающем этапе эксперимента для определения уровня когнитивного критерия этнокультурной компетенции в экспериментальной и контрольной группах, представлены в таблице 16.

Таблица 16 — Оценки за тестирование

Экспериментальная группа		Контрольная группа	
обучающийся	оценка	обучающийся	оценка
1. Ульяна В.	5	1. Валерия А.	5
2. Алиса С.	5	2. Анастасия А.	4
3. Элина Е.	5	3. Зарина Г.	4
4. Мария К.	5	4. Анжелика К.	3
5. Карина К.	4	5. Арина К.	5
6. Ксения П.	4	6. Виктория К.	3
7. Элина С.	4	7. Полина У.	4
8. Дарина С.	5	8. Карина Ф.	3
9. Никита Ч.	3	9. Анастасия Ш.	4
10. Ирина Я.	5		

Оценки были распределены и взаимосвязаны с уровнями сформированности этнокультурной компетенции, как и на констатирующем этапе эксперимента. Результаты распределения обучающихся по уровню когнитивно-аккумулирующего критерия этнокультурной компетенции представлены в таблице 17.

Таблица 17 — Характеристика уровней сформированности этнокультурной компетенции на обобщающем этапе эксперимента (когнитивно-аккумулирующий критерий)

Группа	Количество обучающихся	Уровни					
		низкий		средний		высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел	%
ЭГ	10	2	20	4	40	4	50
КГ	9	3	33,33	4	44,44	2	22,22

Наглядное сравнение уровней когнитивно-аккумулирующего критерия у обучающихся на констатирующем и обобщающем этапах эксперимента представлено в виде диаграммы на рисунке 12.

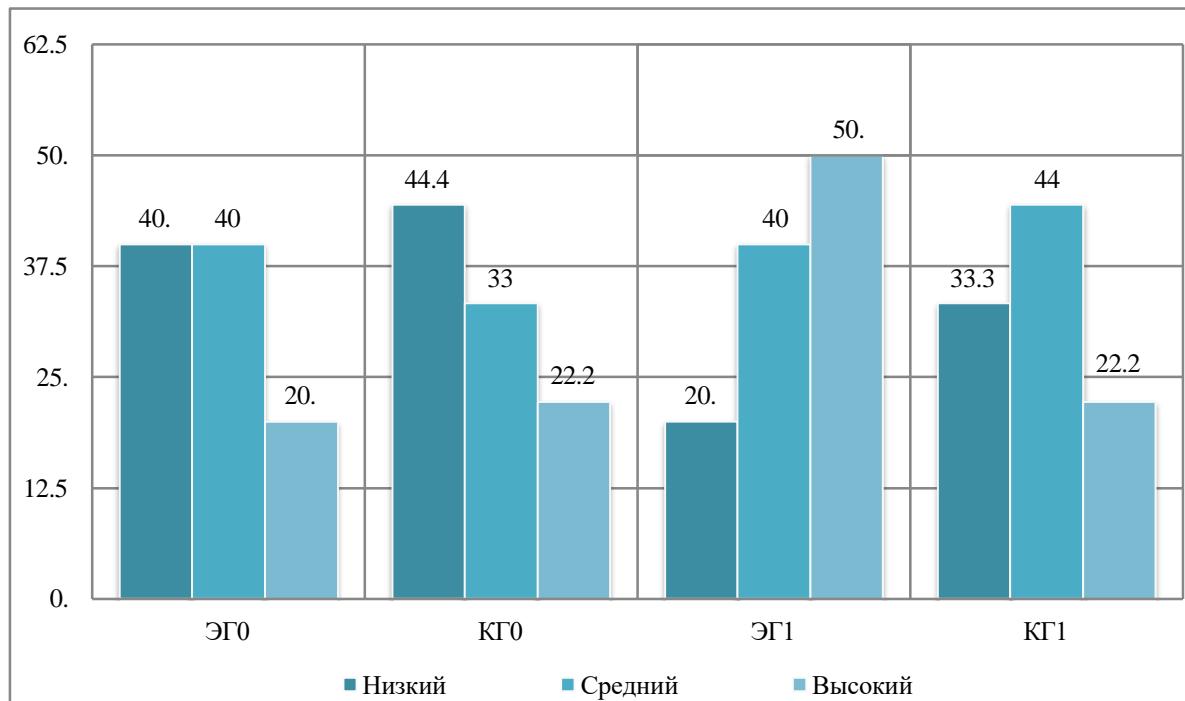


Рисунок 12 — Характеристика уровней сформированности этнокультурной компетенции на обобщающем этапе эксперимента (когнитивно-аккумулирующий критерий)

Анализ данных, полученных на обобщающем этапе опытно-экспериментальной работы, показал, что в экспериментальной группе количество обучающихся с низким уровнем когнитивного критерия сократилось на 20%, а число обучающихся с высоким уровнем увеличилось на 30%. В контрольной группе наблюдалось небольшое улучшение

результатов: количество обучающихся с низким уровнем снизилось на 11,1%, а со средним уровнем увеличилось на тот же процент. При этом число обучающихся с высоким уровнем осталось неизменным.

Для определения уровня процессуально-деятельностного критерия этнокультурной компетенции обучающимся было предложено написание эссе следующих тем на выбор: «Die Bedeutung von interkultureller Kommunikation in einer globalisierten Welt.», «Traditionen und Bräuche: Was können wir voneinander lernen?», «Die Rolle von Kunst und Musik im Verständnis anderer Kulturen.». Для оценивали данного задания нами были разработаны критерии, представленные в Приложении.

Каждый из трех критериев (содержание, лексика, грамматика) имел максимальную оценку в 8 баллов. В общей сложности за все три критерия можно было получить 24 балла. Если обучающийся набирал «0» баллов по критерию «Содержание» за аспект «решение коммуникативной задачи», то весь ответ оценивался в «0» баллов. Кроме того, если объем текста был менее 50% от требуемого числа слов, работа также получала «0» баллов. Набранные баллы за все критерии переводились в 5-балльную систему следующим образом:

- от 22 до 24 баллов – оценка «5»;
- от 18 до 21 балла – оценка «4»;
- от 12 до 17 баллов – оценка «3»;
- менее 12 баллов – оценка «2».

В таблице 18 представлены оценки за эссе.

Таблица 18 — Оценки за эссе

Экспериментальная группа		Контрольная группа	
обучающийся	оценка	обучающийся	оценка
1. Ульяна В.	5	1. Валерия А.	4
2. Алиса С.	5	2. Анастасия А.	3
3. Элина Е.	4	3. Зарина Г.	4
4. Мария К.	5	4. Анжелика К.	3
5. Карина К.	4	5. Арина К.	5
6. Ксения П.	4	6. Виктория К.	3
7. Элина С.	3	7. Полина У.	5
8. Дарина С.	5	8. Карина Ф.	3
9. Никита Ч.	4	9. Анастасия Ш.	4
10. Ирина Я.	5		

Оценки были распределены и взаимосвязаны с уровнями сформированности этнокультурной компетенции, как и на констатирующем этапе эксперимента. Характеристика уровня результативно-генерирующего критерия этнокультурной компетенции у обучающихся по результатам выполненного задания представлена в таблице 19.

Таблица 19 — Характеристика уровней сформированности этнокультурной компетенции на обобщающем этапе эксперимента (результативно-генерирующий)

Группа	Количество обучающихся	Уровни					
		низкий		средний		высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел	%
ЭГ	10	1	10	5	50	4	40
КГ	9	4	44,44	3	33,33	2	22,22

На рисунке 13 представлена диаграмма, на которой мы сравниваем уровень результативно-генерирующего критерия на констатирующем и обобщающем этапах.

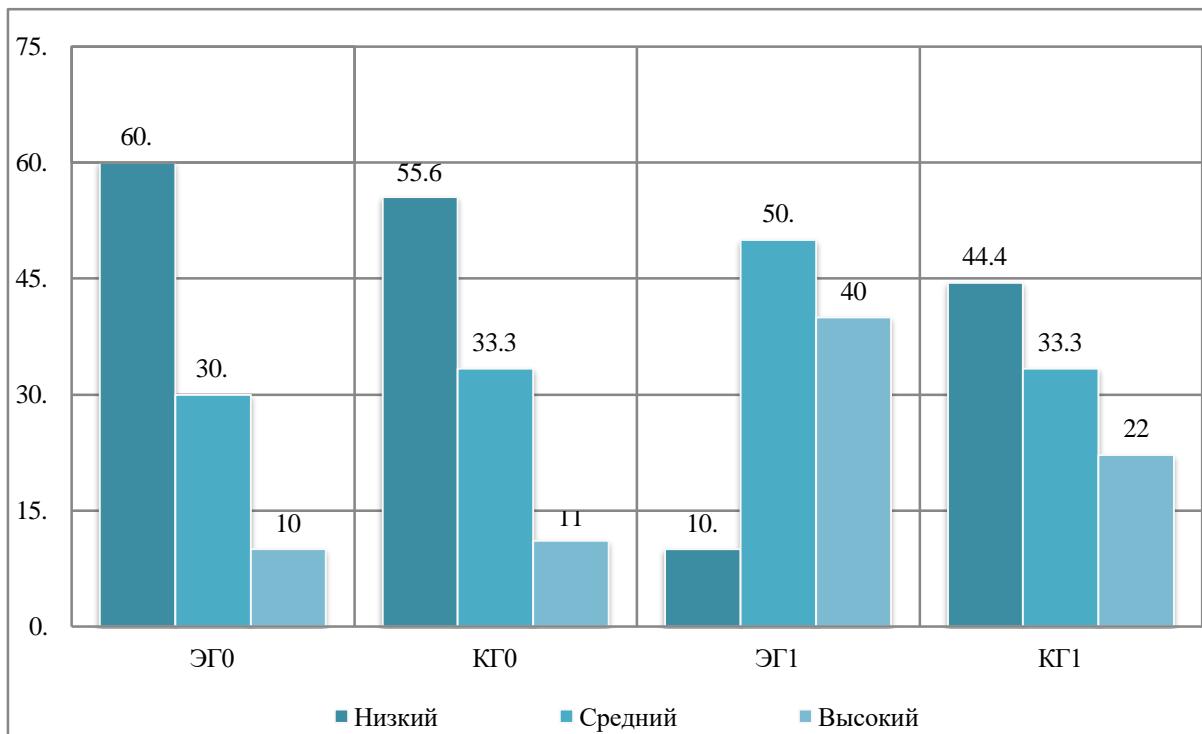


Рисунок 13 — Характеристика уровней сформированности этнокультурной компетенции на обобщающем этапе эксперимента (результативно-генерирующий)

Представленные результаты по выполненному заданию в ходе обобщающего этапа опытно-экспериментальной работы продемонстрировали, что число обучающихся с низким уровнем по критерию результативного генерации в экспериментальной группе снизилось на 50%. При этом число обучающихся со средним уровнем возросло на 20%, а с высоким уровнем — на 30%.

В контрольной группе изменения результатов обучающихся оказались незначительными. Количество обучающихся с низким уровнем по критерию результативного генерации уменьшилось на 11,1%, а число обучающихся с высоким уровнем увеличилось на такой же процент. Уровень обучающихся со средним уровнем остался без изменений.

Суммируя данные анкетирования, тестирования и эссе в ходе обобщающего этапа эксперимента можно оценить уровень сформированности этнокультурной компетенции у обучающихся в экспериментальной и контрольной группах. Результаты представлены в таблице 20 и на рисунке 14.

Таблица 20 — Характеристика уровней сформированности этнокультурной компетенции на обобщающем этапе эксперимента (итоговый контроль)

Группа	Количество обучающихся	Уровни					
		низкий		средний		высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
ЭГ	10	2	20	4	40	4	40
КГ	9	3	33,33	4	44,44	2	22,22

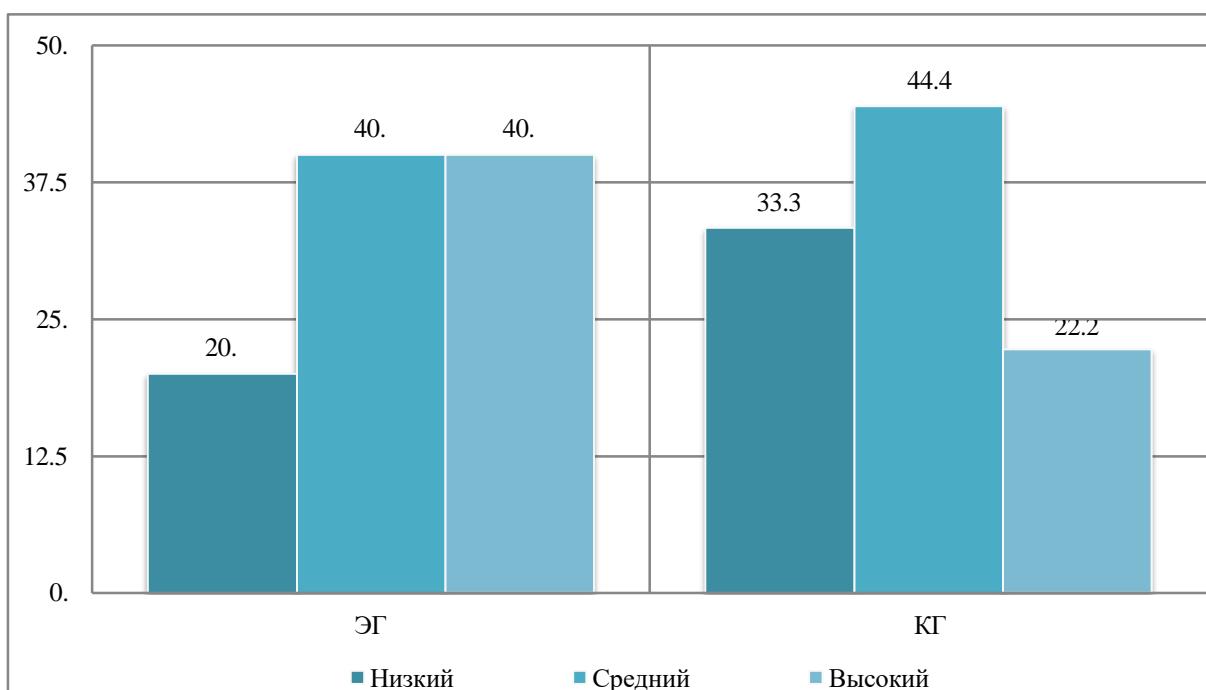


Рисунок 14 — Характеристика уровней сформированности этнокультурной компетенции на обобщающем этапе эксперимента (итоговый контроль)

Анализируя результаты заданий в ходе обобщающего этапа эксперимента видно, что в экспериментальной группе уровень владения этнокультурной компетенцией у обучающихся стал выше по сравнению с уровнем этнокультурной компетенции у обучающихся в контрольной группе. Число обучающихся с низким уровнем этнокультурной компетенции в экспериментальной группе меньше на 13,3% чем в контрольной. Также в экспериментальной группе стало значительно больше (на 18,2%) обучающихся с высоким уровнем этнокультурной компетенции по сравнению с контрольной группой.

На рисунке 15 можно увидеть различия между результатами, полученными в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе и измерениями экспериментальной и контрольной группах на обобщающем этапе.

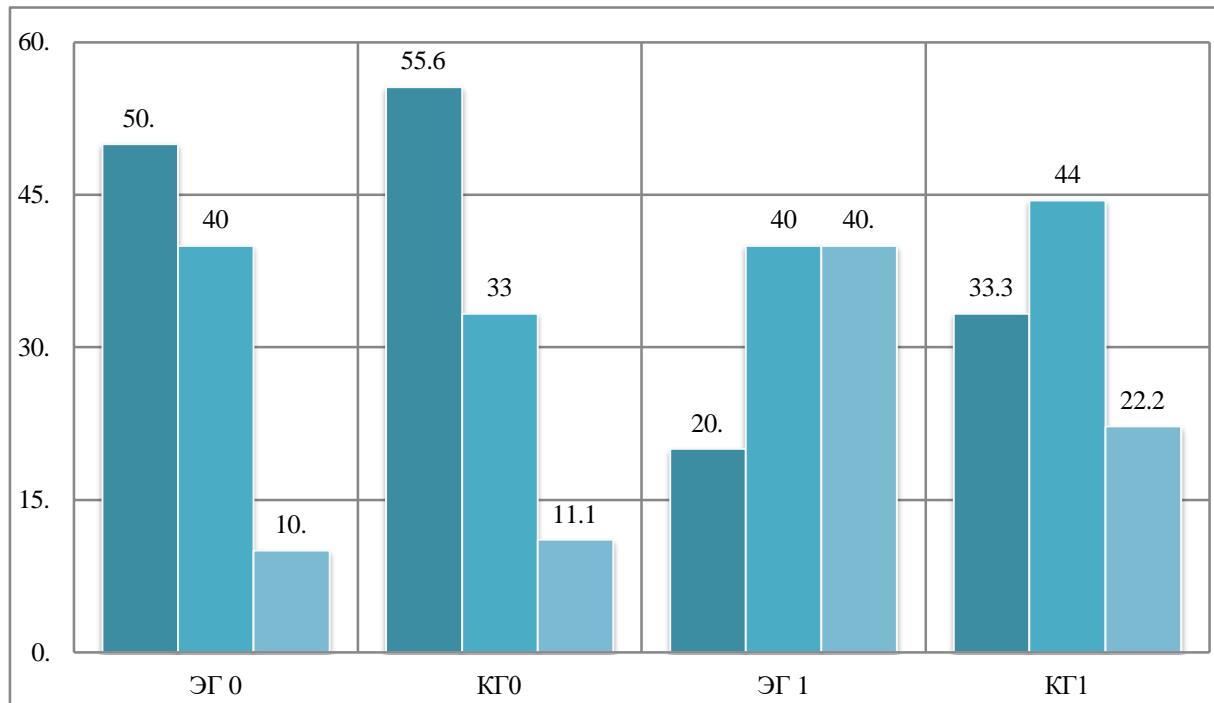


Рисунок 15 — Сравнение результатов характеристик

Мы наблюдаем, что количество обучающихся с низким уровнем этнокультурной компетенции в экспериментальной группе существенно сократилось (на 30%) после внедрения системы формирования этой компетенции. В то же время число обучающихся с высоким уровнем этнокультурной компетенции возросло на 30%.

Изменения уровня этнокультурной компетенции у обучающихся контрольной группы были незначительными. В частности, количество обучающихся с низким уровнем сократилось на 22,3%, со средним и высоким уровнем увеличилось на 11%.

Проведенная диагностика изменений уровня каждого критерия этнокультурной компетенции и выполненная статистическая обработка полученных данных на всех этапах опытно-экспериментальной работы позволяют сделать обоснованные выводы о положительном влиянии

педагогических условий, указанных в гипотезе исследования, на формирование этнокультурной компетенции.

Таким образом, можно утверждать, что предложенная система формирования этнокультурной компетенции продемонстрировала свою эффективность.

## Выводы по главе 2

1. В рамках экспериментальной работы по внедрению системы формирования этнокультурной компетенции с использованием метода управляемых открытий и разработанных нами педагогических условий были поставлены и решены следующие задачи:

1) создание критериев и уровней для оценки сформированности этнокультурной компетенции;

2) разработка и апробация мотивационно-личностного, когнитивно-содержательного, организационно-деятельностного и рефлексивно-оценочного блоков авторской системы;

3) исследование влияния педагогических условий на эффективность работы системы;

4) обобщение полученных результатов.

2. Целью экспериментальной работы являлась проверка эффективности разработанной системы формирования этнокультурной компетенции с помощью метода управляемых открытий с учетом выявленных педагогических условий.

3. Степень сформированности этнокультурной компетенции оценивается на основе диагностики в рамках выделенных критериев (мотивационно-личностный, когнитивно-аккумулирующий, результативно-генерирующий).

4. В рамках экспериментальной работы мы провели апробацию разработанной нами системы и педагогических условий в естественной среде, в рамках образовательного процесса профессиональной подготовки,

которая проходила на базе образовательного учреждения ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет». Результаты экспериментальной и контрольной групп по уровню сформированности этнокультурной компетенции на констатирующем этапе эксперимента оказали практически одинаковыми (низкий и средний уровни сформированности исследуемой компетенции). Разработанная нами система формирования этнокультурной компетенции с помощью метода управляемых открытий была внедрена в экспериментальной группе.

5. Результаты итогового этапа экспериментальной работы и сравнительный анализ динамики успехов обучающихся подтверждают, что цель эксперимента была достигнута. Процент обучающихся в экспериментальной группе с высоким уровнем этнокультурной компетенции увеличился на 18,2% по сравнению с контрольной группой. В то же время, результаты обучающихся в контрольной группе, в которой не были обеспечены необходимые педагогические условия, оказались значительно менее успешными.

6. Различия в уровне сформированности этнокультурной компетенции между контрольной и экспериментальной группами подтвердили, что созданные педагогические условия способствуют достижению более высокого уровня развития данной компетенции. Эти результаты свидетельствуют о том, что комплекс педагогических условий является как необходимым, так и достаточным для эффективной реализации системы формирования этнокультурной компетенции с помощью метода управляемых открытий.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В эпоху интенсивных миграционных процессов и межкультурного взаимодействия, понимание и уважение к различным этническим традициям и культурным особенностям становится необходимым условием для гармоничного сосуществования в обществе. Этнокультурная компетенция позволяет не только углубить понимание идентичности и самобытности различных народов, но и способствует формированию личной и социальной ответственности. Она помогает развивать навыки межэтнической коммуникации, повышает толерантность и уважение к многообразию, что особенно актуально в условиях современного мультикультурного общества. В связи с этим, изучение и внедрение методов формирования этнокультурной компетенции в образовательный процесс представляется жизненно важной задачей.

Значительный психолого-педагогический опыт, имеющийся в современном научном сообществе, тем не менее, не предоставляет достаточного количества решений для обозначенной проблемы, что указывает на необходимость ее глубокого изучения. В нашем исследовании для решения данной проблемы была разработана и внедрена система формирования этнокультурной компетенции с помощью метода управляемых открытий, а также реализован комплекс педагогических условий, способствующих ее эффективному функционированию.

В первой главе исследования рассматривается текущее состояние проблемы формирования этнокультурной компетенции. Также упорядочен понятийно-категориальный аппарат, связанный с исследуемым явлением. Определена структура этнокультурной компетенции, которая включает аффективный, когнитивный и поведенческий компоненты. Обоснован выбор комплексной теоретико-методологической базы, включающей системный, деятельностный и компетентностный подходы. В результате была разработана система формирования этнокультурной компетенции с

помощью метода управляемых открытий и установлены педагогические условия, способствующие её эффективному функционированию.

К авторским понятиям категориального аппарата относятся следующие:

*Применение метода управляемых открытий в процессе формирования этнокультурной компетенции* – целенаправленный процесс создания посредством индуктивного подхода системы знаний, умений, личностных качеств, необходимой обучающимся для взаимодействия с представителями других этнических общностей.

Система формирования этнокультурной компетенции с помощью метода управляемых открытий имеет следующие ключевые характеристики:

- она основывается на требованиях социального заказа и Федерального государственного образовательного стандарта «Ядро высшего педагогического образования»;
- включает в себя нормативно-правовой, мотивационно-целевой, когнитивно-содержательный, организационно-деятельностный и рефлексивно-оценочный блоки;
- разработана на основе взаимосвязанного применения системного, деятельностного и компетентностного подходов;
- реализуется с учетом специфических принципов, таких как диалог культур, культурологического насыщения, этнокультурного плюрализма, культурообразности;
- осуществляется посредством реализации педагогических условий, включающих в себя этнокультурную педагогическую направленность, актуализация этнотолерантности, а также проблемно-поисковый характер обучения.

Вторая глава диссертации посвящена экспериментальной работе по формированию этнокультурной компетенции с помощью метода управляемых открытий и реализации комплекса педагогических условий. В

этой главе изложены цель, задачи и этапы педагогического эксперимента, а также содержание работы и интерпретация полученных результатов.

Результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают нашу гипотезу и позволяют сделать следующие выводы:

— актуальность проблемы формирования этнокультурной компетенции обусловлена особенностями социального заказа, растущими требованиями к качеству образования и недостаточной разработанностью данной темы в педагогической науке;

— педагогический эксперимент показал, что система формирования этнокультурной компетенции с помощью метода управляемых открытий должна опираться на системный, деятельностный и компетентностный подходы. Системный подход определяет структуру и целостность блоков и компонентов, в то время как деятельностный подход наполняет систему содержанием. А для компонентно-содержательного наполнения этнокультурной компетенции и эффективной организации образовательного процесса мы обратились к компетентностному подходу;

— система формирования этнокультурной компетенции включает следующие структурные блоки: нормативно-правовой, мотивационно-целевой, когнитивно-содержательный, организационно-деятельностный и рефлексивно-оценочный;

— комплекс педагогических условий, включающий этнокультурную педагогическую направленность, актуализацию этнотолерантности и проблемно-поисковый характер обучения, является необходимым и достаточным для эффективного формирования этнокультурной компетенции;

— результаты эксперимента показали, что студенты экспериментальной группы, где применялась система формирования этнокультурной компетенции с помощью метода управляемых открытий и комплекса педагогических условий, достигли более высокого уровня этнокультурной компетенции по сравнению с контрольной группой.

Подводя итоги вышеизложенному, можно сказать, что проведенное теоретико-экспериментальное исследование успешно разрешило выявленные противоречия и подтвердило выдвинутую гипотезу. Мы считаем, что перспективными направлениями дальнейшего изучения данной проблемы являются оптимизация процесса формирования этнокультурной компетенции обучающихся через внедрение метода управляемых открытых и новых педагогических условий, направленных на повышение эффективности этого процесса, а также расширение категориально-диагностического инструментария исследования.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Белинская Е.П., Стефаненко Т.Г. Этническая социализация подростка. М.: МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 208 с.
2. Поштарева Т. В. Педагогические условия формирования этнокультурной компетентности и толерантности детей: Монография. – Ставрополь: СКИПКРО, 2005. – 112 с.
3. Романова О.Л. Развитие этнической идентичности у детей и подростков: Автореф. дисс.канд. психол. наук. – М., 1994. – 20 с.
4. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М.: Ин-т психологии РАН, «Академический проект», 1999. – 320 с.
5. Стефаненко Т.Г., Шлягина Е.И., Ениколопов С.Н. Методы этнопсихологического исследования. М., 1993. – 80 с.
6. Шаповалов В.К. Этнокультурная направленность российского образования: Автореф. дисс.д-ра пед.наук. Ставрополь, 1997. – 36 с.
7. Шаповалов В.О. О категориях культурно-исторического процесса в России // Свободная мысль. 1993. №6 С. – 68-78
8. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем (Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем) / В. П. Беспалько – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 2011. – 304 с.
9. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
10. Сластенин В. А. Педагогический процесс как система / В. А. Сластенин. – М.: Издат. дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2015. – 362 с.
11. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский – М.: Изд-во АПН РСФСР, 2009. – 355 с.

12. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учебное пособие / А. Н. Леонтьев. – 2-е издание, стереотипное. – Москва : Смысл : Академия, 2005. – 352 с.
13. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
14. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие. / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
15. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – Москва: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2011. – 432 с.
16. Некрасова А.Н. Культура межнационального общения в молодежной среде: состояние и формирование: Автореф. дисс...д-ра филос. н. – М., 1992. – 30 с.
17. Боровиков Л.И. Этнокультурная компетентность социального педагога и социального работника: научно-методические материалы для занятий в школе социальной педагогики и социальной работы. – М., 1993. – 19 с.
18. Галяпина В.Н., Поштарева Т.В. Этнопедагогические и этнопсихологические аспекты профессиональной педагогической деятельности: Курс лекций / Уч.пос. для студентов пед.уч.завед-й и слушателей ФПК и ИПК. В 3-х частях. - Ставрополь: Изд-во СКИПКРО, 2004. – 352 с.
19. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь русского языка : современная редакция / Д. Н. Ушаков. - Москва : Дом Славянской кн., 2008. – 959 с.
20. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. М.: Просвещение, 1985. – 208 с.

21. Воронов В.В. Педагогика в двух словах. М.: Российское педагогическое агентство, 1997. – 190 с.
22. Микрюков В. Ю. Краткий курс педагогики. Санкт-Петербург : БХВ-Петербург, 2011.– 234 с.
23. Оконь В. Введение в общую дидактику; [Предисл. Т. А. Хмель]. - М.: Высш. шк., 1990. – 381 с.
24. Подласый И.П. Педагогика. Процесс воспитания: новый курс: рек. М-вом образования РФ в качестве учеб. для студентов высш. учеб. Заведений. М.: Владос, 2003. – 255 с.
25. Сластенин В.А. Общая педагогика : учеб. пособие для вузов / Сластенин В.А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. М.: 2007. – 576 с.
26. Большой юридический словарь / / [В. А. Белов и др.]; Под ред. А.Я. Сухарева, В.Е. Крутских. — 2. изд, перераб. и доп. — Москва : ИНФРА-М, 2002. — 703 с.
27. Лев Гумилев. Теория этногенеза. Великое открытие или мистификация? — Москва, Санкт-Петербург : АСТ ;, Астрель-СПб, 2013. — 702 с.
28. Больщакова З. М. Компетенции и компетентность / Больщакова З. М., Тулькибаева Н. Н. // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2009. №24 (157). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-i-kompetentnost> (дата обращения: 29.10.2024).
29. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И. А. Зимняя // Интернет-журнал „Эйдос”. – 2006. – 5 мая. – Режим доступу: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения: 16.11.2024).
30. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – 2002. – 396 с.
31. Селевко, Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 67-73.

32. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 54-59

33. Хуторской А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Компетенции в образовании: опыт проектирования. Сб. научных трудов под ред. А.В. Хуторского. - М., 2007. – С. 12 – 21

34. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Стенограмма обсуждения доклада А.В. Хуторского в РАО / А.В. Хуторской // Эйдос: Интернет-журнал. 2002. 23 апр. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423-1.htm> (дата обращения: 29.10.2020).

35. Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»: Док. DECS / SC / Sec. (96) 43. Берн, 1996. С. 109-110

36. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. — Москва : ИКАР, 2010. — 446 с.

37. Thornbury Scott How to .... How to teach grammar / Scott Thornbury. — Harlow : Pearson education, 2012. — IX, 182 p. ill.. — (How to...).

38. Афанасьева А.Б. Формирование этнокультурной компетентности в системе высшего педагогического образования. Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2007. –С. 77-89.

39. Морозов И. А. Этнокультурная компетентность и стандарты общего образования второго поколения / И. А. Морозов. — // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы I Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2011 г.). — Уфа : Лето, 2011. — С. 49-52. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/18/793/> (дата обращения: 10.11.2024).

40. Поштарева Т. В. Теоретические основы формирования этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде: Монография. – Ставрополь: СКИПКРО, 2004. – 116 с.

41. Всенаучный (энциклопедический) словарь / Всенаучный энциклопедический словарь, Энциклопедический всенаучный словарь / Сост. под ред. В. Клюшникова. Ч. 1. — Санкт-Петербург : Небе, 1878-1882.

42. Федорова С.Н. Формирование этнокультурной компетентности будущих педагогов: дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.08 / Федорова Светлана Николаевна; МПГУ. – Москва, 2006. – 528 с.

43. Шагаева Н.А. Формирование этнокультурной компетентности студента: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Федорова Светлана Николаевна; науч. рук. Г.М. Борликов; КГУ. – Элиста, 2006. – 150 с.

44. Султанова А.Я. Развитие этнокультурной компетенции студентов вуза средствами национальной культуры во внеаудиторной деятельности: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Султанова Айгуль Явдатовна; науч. рук. В.Г. Закирова; КФУ. – Казань, 2020. – 276 с.

45. Мавлютова З.А. Формирование этнокультурной компетентности подростков в условиях взаимодействия школы и учреждений дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Мавлютова Зинфира Агзамовна; науч. рук. Е.И. Григорьева; ТГУ им. Г.Р. Державина. – Тамбов, 2010. – 197 с.

46. Поштарева Т.В. Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде: дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01 / Поштарева Татьяна Витальевна; СГУ. – Владикавказ, 2009. – 393 с.

47. Тюлепаева Э.Р. Становление этнокультурной компетенции детей дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Тюлепаева Эльзана Ранисовна; науч. рук. Л.В. Трубайчук; ЧГПУ. – Челябинск, 2011. – 215 с.

48. Калугина Т.Г. Методологические основы создания и развития образовательно-профессионального кластера / Т.Г. Калугина. // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2011. – №38(252). – С. 8-12.

49. Пахтусова Н.А. Методологические подходы к исследованию виртуальной образовательной среды / Н.А. Пахтусова, Н.В. Уварина. - Текст: непосредственный // Культура мира и ненасилия подрастающего поколения: рабочие интерпретации и педагогические условия развития : сборник научных статей Международной научно-практической конференции / отв. Ред. С.И. Беленцов. - Курск, 2020. – С. 352-355.

50. Попов Л.Н. Систематизация методологических принципов (подходов) педагогики / Л.Н. Попов. - Текст: непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2012. – №1. – С. 15-21.

51. Суртаева Н.Н. О методологических подходах в современных педагогических исследованиях / Н.Н. Суртаева, О.А. Иванова, В.В. Афанасьев. - Текст: непосредственный // Вестник РМАТ. – 2016. – №1. – С. 44-49.

52. О'Коннор Джозеф Макдермотт Иан. Искусство системного мышления: Необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем = The Art of Systems Thinking: Essential Skills for Creativity and Problem Solving // «Альпина Паблишер». — М., 2011. — № 978-5-9614-1589-6.

53. Лихачев Б.Т. Методологические основы педагогики / Б. Т. Лихачев; М-во общ. и проф. образования РФ и др. - Самара, 1998. – 199 с.

54. Загвязинский В.П. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука // Инновационные процессы в образовании. – Тюмень, 1990. – С. 3-9.

55. Атутова Р.Р. Методологические проблемы развития педагогической науки /Под редакцией Атутова Р.Р., Скаткина М.Н. М.: Педагогика, 1985. – 284 с.

56. Садовский «Системный подход и общая теория систем: статус, основные проблемы и перспективы развития» Москва: Наука, 1980 г – 234 с.
57. Сидоркин А.М. Методология системного подхода в педагогике. М.: Изд-во НИИ АПН СССР, 1989. – 271 с.
58. Дьюи Дж. Школа будущего / Дж. Дьюи. – М.: Госиздат, 1926. – 208 с.
59. Дистерверг Ф.В.А. Избранные педагогические сочинения / Ф.В.А. Дистерверг. – М.:Учпедгиз, 1956. – 378 с.
60. Выготский Л.С. Собр. соч. В 6 т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. М., 1984 – 264 с.
61. Хуторской А.В. Современная дидактика: учеб. пособие. / А.В. Хуторской. — Изд. 2-е, перераб. — М.: Высшая школа, 2007. — 639 с.
62. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – Новая парадигма результата образования / Зимняя И.А //Высшее образование сегодня. – № 5, 2003. – С. 22–27.
63. Троянская С.Л. Основы компетентностного подхода в высшем образовании: учебное пособие. – Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. – 176 с.
64. Короткова Т.Л. Внедрение ФГОС ВПО: на пользу или во вред / Т.Л. Короткова // Электронный журнал: SCI-ARTICLE.RU. – Размещена 07.08.2014. – №12 – 2014.
65. Дахин А.Н. Моделирование компетентности участников открытого образования: монография / А.Н. Дахин. – М.: НИИ школьных технологий, 2009. – 290 с.
66. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2021. – 512 с. –ISBN 978-5-4461-9803-0. - URL: <https://ibooks.ru/bookshelf/377381/reading> (дата обращения: 08.12.2024). - Текст: электронный.

67. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы / И. Л. Бим – Москва: Просвещение, 1988. – 258 с.

68. Паксина Е.Б. концепция диалога в работах М. Бахтина И В. БИБЛЕРА // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-2.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=19949> (дата обращения: 09.12.2024).

69. Антонян К. Г. Культурология / К. Г. Антонян, Т. В. Артемьева, А. В. Бондарев [и др.]. — 3-е изд., стер. — Санкт-Петербург : Лань, 2024. — 464 с. — ISBN 978-5-507-48943-5. — Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/366791> (дата обращения: 01.01.2025). — Режим доступа: для авториз. пользователей.

70. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во КГУ, 1988. – 238 с.

71. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. - Москва : Педагогика - пресс, 1996. – 534 с.

72. Шаповалов В.К. Этнокультурная направленность российского образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.01, Шаповалов Валерий Кириллович, НИИ ОПВАПН СССР, Ставрополь, 1997. – 36 с.

73. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности (в зависимости от типологических свойств нервной системы).- Казань: Изд-во Казанского унта, 1969. – 278 с.

74. Петровский А.В. Краткий психологический словарь/ под ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. — 505 с.

75. Ушакова В.Г. Социальная работа с семьёй и детьми. (Материалы подготовлены в рамках Международной программы МОТ/ИПЕК «Уличные дети Санкт-Петербурга: от эксплуатации к образованию»). Изд-во СПбГУ Санкт-Петербург, 2002. – 288 с.

76. Дьюи Дж, авт. Каракев А.А. , Каплин Р.Е. Современные подходы к проектному обучению в контексте педагогической философии, 2008. – № 2. – С. 3-7.
77. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. — Москва : Педагогика, 1972. — 206 с.
78. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — Санкт-Петербург: Питер, 2002. — 720 с.
79. Менчинская Н. А. Развитие психики ребенка / Возрастная психология. Детство, отрочество, юность: хрестоматия: учеб. пособие для студентов, обучающихся по пед. специальностям / сост. и науч. ред.: В. С. Мухина, А. А. Хвостов. — 5-е изд., испр. — Москва, 2005. — С. 138–150.
80. Richards J. Schmidt R. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (3rd edn.) Harlow: Longman. 2002. c. 162
81. Thornbury S. (1999) How to teach Grammar. Longman., c. 49
82. Corder S.P. (1988) Pedagogic Grammars. In Rutherford, W., & Sharwood Smith, M. (eds.) Grammar and Second Language Teaching: A Book of Readings. Boston, MA.: Heinle & Heinle., c. 88
83. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий : 1959 г. / П.Я. Гальперин. – Москва // Психология: предмет и метод : избранные психологические труды / П.Я. Гальперин. – Москва : Издательство Московского университета, 2023. – С. 352-396 . – Психологическая наука в СССР. Т. 1. М.: Издательство АПН РСФСР. 1959. С. 441-469.
84. Сластенин В.А. Общая педагогика: учеб. Пособие для вузов / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов: В 2-х ч. - (Учебное пособие для вузов) – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 576 с.
85. Новиков А.М. Методология научного исследования / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – 2-е изд. – М. : Либроком, 2013. – 272 с.

86. Бим И. Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы. Проблемы и перспективы. – М.: Просвещение, 2007. – 168 с.
87. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
88. Психологические тесты для профессионалов/ авт. Сост Н.Ф. Гребень. – Минск: Соврем.Шк., 2007. – 496 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Входной контроль (тест на сформированность этнокультурной компетенции (когнитивно-аккумулирующий критерий) представлен в таблице 1.

1 часть (1 балл за каждый правильный ответ)

Таблица 1.1 — Тест на сформированность этнокультурной компетенции)

1. Zu welcher Religion bekennen sich 65 % der deutschen Bevölkerung?	A) Islam; B) Christentum; C) Buddhismus.
2. Welches Getränk ist in Deutschland traditionell?	A) Bier; B) Schnaps; C) Portwein.
3. Der größte Nationalfeiertag in Deutschland seit 1810. Es findet in der bayerischen Landeshauptstadt München statt. Was für ein Feiertag?	A) Ostern; B) Weihnachten; C) Oktoberfest.
4. Wie hieß die letzte deutsche Währung vor der Einführung des Euro?	A) Reichsmark; B) Rentenmark; C) Deutsche Mark.
5. Was ist in Deutschland KEIN Symbol für Ostern?	A) Osterlamm; B) Osterhase; C) Ostertürkei.
6. Ordnen Sie die Symbole des Feiertags den Feiertagen selbst zu	A) St. Nikolaus; B) Lederhosen; C) Schneeglöckchen.  1) Ostern; 2) Weihnachten; 3) Oktoberfest.
7. Welcher dieser Feiertage ist NICHT religiös?	A) Pflingen; B) den 1. Mai; C) Ostern.

Продолжение таблицы 1.1

8. Der Muttertag wird in Deutschland am Sonntag im Mai gefeiert	A) erster; B) zweiter; C) dritter.
9. Ordnen Sie die Feiertage dem Datum zu	A) Weihnachten; B) Ostern; C) Karneval.  1) Februar; 2) 25. Dezember; 3) April oder Mai;
10. Der Feiertag, an dem Birken und Pfingstrosen gepflanzt werden, ist	A) Ostern; B) Pfingsten; C) den 1 Mai.

2 часть (2 балла за каждый правильный ответ)

1. Was ist Sylvester? (Schreiben Sie Ihre Antwort)
2. Wie wurde der Weihnachtsbaum früher geschmückt? (Schreiben Sie Ihre Antwort)
3. Wann wird der Nikolaustag gefeiert? (Schreiben Sie Ihre Antwort)
4. Was ist Kirmes? (Schreiben Sie Ihre Antwort)
5. Zu welcher Jahreszeit wird Ostern gefeiert? (Schreiben Sie Ihre Antwort)

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Итоговый контроль (тест на сформированность этнокультурной компетенции (когнитивно-аккумулирующий критерий) представлен в таблице 2.

1 часть (1 балл за каждый правильный ответ)

Таблица 2.1 — Тест на сформированность этнокультурной компетенции

1. Welcher dieser Feiertage wird in Deutschland in der ersten Dezemberhälfte gefeiert und ist mit der Tradition des Beschenkens von Kindern verbunden?	A) Weihnachten B) Nikolaustag C) Halloween
2. Welche der folgenden Gerichte sind nicht national?	A) Brezn B) Gouda C) Krautsalat
3. Welche Stadt in Deutschland ist berühmt für ihr Schloss Neuschwanstein?	A) München B) Berlin C) Füssen
4. Welches traditionelle deutsche Brot ist das Hauptbrot in der Ernährung?	A) Ciabatta B) Roggenbrot C) Baguette
5. Welches Getränk, das oft an Feiertagen serviert wird, wird aus Äpfeln hergestellt und kann mit Kohlensäure versetzt werden?	A) Spritze B) Apfelwein C) Limonade
6. Welche Stadt ist die Hauptstadt Deutschlands?	A) Frankfurt B) Berlin C) Hamburg
7. Wer hat das Gedicht «Meersstille» geschrieben?	A) Erich Maria Remarque B) Hermann Hesse C) Johann Wolfgang von Goethe

Продолжение таблицы 2.1

8. Welcher Feiertag gilt als der berühmteste und größte und findet in München statt?	A) Oktoberfest B) Rosenmontag C) Ostern
9. Welcher Feiertag wird in Deutschland im Februar gefeiert und von Karnevalsumzügen begleitet?	A) Groll gegen die Toten B) Karneval C) Allerheiligen
10. In welchem Lied entkam der Legende nach die Hauptfigur auf wundersame Weise der Pest?	A) «Die Gedanken sind frei» B) «Alderhosen» C) «Oh, du liebe Augustin»

2 часть (2 балла за каждый правильный ответ)

1. Was ist der Weihnachtsmarkt und wann findet er normalerweise statt?  
(Schreiben Sie Ihre Antwort)
2. Welcher kulturelle Aspekt Deutschlands wird auf dem Oktoberfest dramatisch dargestellt? (Schreiben Sie Ihre Antwort)
3. Welche Art von Musik hat sich in Deutschland zur Tradition entwickelt und gilt als Zusammenspiel volkstümlicher Melodien? (Schreiben Sie Ihre Antwort)
4. Nennen Sie eine berühmte deutsche Kunsthalle oder ein Museum und beschreiben Sie, was Sie dort sehen können. (Schreiben Sie Ihre Antwort)
5. Wer hat das Manifest über die Schenkung russischer Ländereien an die Deutschen herausgegeben? (Schreiben Sie Ihre Antwort)

## ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Таблица 3.1 — Критерии оценивания монологической речи

	Баллы				
	«8»	«6»	«4»	«2»	«0»
<b>Содержание: соответствие теме</b>	полное соответствие теме	преимущественное соответствие теме	частичное соответствие теме	почти не соответствует теме	несоответствие теме
<i>решение коммуникативной задачи</i>	отражены все аспекты, указанные в задании	отражены почти все аспекты, указанные в задании	аспекты, указанные в задании отражены частично	аспекты, указанные в задании почти не отражены	не отражены аспекты, указанные в задании
<i>стилевое оформление речи</i>	стилевое оформление речи соответствует типу задания	стилевое оформление речи преимущественно соответствует типу задания	стилевое оформление речи частично соответствует типу задания	стилевое оформление речи почти не соответствует типу задания	стилевое оформление речи полностью не соответствует типу задания
<i>структура и последовательность изложения мысли</i>	высказывания полные, логическое изложение мыслей	высказывания преимущественно полные, логика высказывания не нарушена	высказывания достаточно полные, логика высказывания частично нарушена	высказывания не достаточно полные, логика высказывания частично нарушена	высказывания не полные, логика высказывания нарушена
<b>Лексика: соответствие теме</b>	употребляемая лексика соответствует теме монолога	употребляемая лексика преимущественно соответствует теме монолога	употребляемая лексика частично соответствует теме монолога	употребляемая лексика почти не соответствует теме монолога	употребляемая лексика полностью не соответствует теме монолога

Продолжение таблицы 3.1

	Баллы				
	«8»	«6»	«4»	«2»	«0»
<i>разнообразие лексических единиц</i>	употребляемые лексические единицы разнообразны	употребляемые лексические единицы преимущественно разнообразны	употребляемые лексические единицы частично разнообразны	употребляемые лексические единицы почти не разнообразны	употребляются одни и те же лексические единицы без какого-либо разнообразия
<i>корректное употребление лексических единиц</i>	присутствуют единичные ошибки употребления лексических единиц, не влияющие на понимание	присутствуют некоторые ошибки употребления лексических единиц, не влияющие на понимание	присутствуют некоторые ошибки употребления лексических единиц, частично влияющие на понимание	присутствуют некоторые ошибки употребления лексических единиц, значительно влияющие на понимание	присутствуют ошибки употребления лексических единиц, полностью затрудняющие понимание
<b>Кросс-культурная чувствительность: уровень уважения к другим культурам и их понимание</b>	Отсутствие стереотипов и предвзятости по отношению к другой культуре	Присутствие стереотипов и предвзятости в небольшой степени по отношению к другой культуре	Присутствие стереотипов и предвзятости в средней степени по отношению к другой культуре	Присутствие стереотипов и предвзятости в большой степени по отношению к другой культуре	Присутствие стереотипов и предвзятости в большой степени по отношению к другой культуре
<b>Грамматика: разнообразие грамматических структур</b>	употребляемые грамматические структуры разнообразны	употребляемые грамматические структуры преимущественно разнообразны	употребляемые грамматические структуры частично разнообразны	употребляемые грамматические структуры почти не разнообразны	употребляются одни и те же грамматические структуры без какого-либо разнообразия

Продолжение таблицы 3.1

	Баллы				
	«8»	«6»	«4»	«2»	«0»
<i>корректное употребление грамматических структур</i>	присутствуют единичные ошибки употребления грамматических структур, не влияющие на понимание	присутствуют некоторые ошибки употребления грамматических структур, не влияющие на понимание	присутствуют некоторые ошибки употребления грамматических структур, частично влияющие на понимание	присутствуют некоторые ошибки употребления грамматических структур, значительно влияющие на понимание	присутствуют ошибки употребления грамматических структур, полностью затрудняющие понимание

## ПРИЛОЖЕНИЕ 4

### Критерии оценивания диалогической речи

Таблица 4.1 — Критерии оценивания диалогической речи

	Баллы				
	«8»	«6»	«4»	«2»	«0»
<b>Содержание: соответствие теме</b>	полное соответствие теме	преимущественное соответствие теме	частичное соответствие теме	почти не соответствует теме	несоответствие теме
<i>решение коммуникативной задачи</i>	отражены все аспекты, указанные в задании	отражены почти все аспекты, указанные в задании	аспекты, указанные в задании отражены частично	аспекты, указанные в задании почти не отражены	не отражены аспекты, указанные в задании
<i>стилевое оформление речи</i>	стилевое оформление речи соответствует типу задания	стилевое оформление речи преимущественно соответствует типу задания	стилевое оформление речи частично соответствует типу задания	стилевое оформление речи почти не соответствует типу задания	стилевое оформление речи полностью не соответствует типу задания
<i>объем высказывания</i>	высказывания полные и понятные собеседнику	высказывания преимущественно полные и понятные собеседнику	высказывания достаточно полные и понятные собеседнику	высказывания недостаточно полные и почти не понятные собеседнику	высказывания не полные и непонятные собеседнику
<b>Взаимодействие с собеседником : логика и связность диалога</b>	диалог построен логично и связно	диалог построен преимущественно логично и связно	диалог отчасти построен логично и связно	диалог недостаточно логичен и связан	логика и связность диалога отсутствуют

Продолжение таблицы 4.1

	Баллы				
	«8»	«6»	«4»	«2»	«0»
<i>начало, поддержание и окончание диалога</i>	присутствует приветствие и прощание, диалог не прерывается	присутствует приветствие и прощание, диалог почти не прерывается	присутствует приветствие и прощание, диалог частично прерывается	отсутствует приветствие или прощание, диалог восстановливается с помощью преподавателя	начало, поддержание и окончание диалога отсутствуют
<i>выражение собственного мнения и аргументация</i>	ясное выражение собственного мнения, предложений и аргументации	преимущественно ясное выражение собственного мнения, предложений и аргументации	частично ясное выражение собственного мнения, предложений и аргументации	недостаточно ясное выражение собственного мнения, предложений и аргументации	выражение собственного мнения и аргументации отсутствует
<i>реагирование на предложения собеседника</i>	ясная реакция на предложения собеседника	преимущественно ясная реакция на предложения собеседника	частично ясная реакция на предложения собеседника	недостаточно ясная реакция на предложения собеседника	реагированье на предложения собеседника отсутствует
<i>Лексика: соответствие теме</i>	употребляемая лексика соответствует теме диалога	употребляемая лексика преимущественно соответствует теме диалога	употребляемая лексика частично соответствует теме диалога	употребляя лексика почти не соответствует теме диалога	употребляя лексика полностью не соответствует теме диалога
<i>разнообразие лексических единиц</i>	употребляемые лексические единицы разнообразны	употребляемые лексические единицы преимущественно разнообразны	употребляемые лексические единицы частично разнообразны	употребляемые лексические единицы почти не разнообразны	употребляются одни и те же лексические единицы без какого-либо разнообразия

Продолжение таблицы 4.1

	Баллы				
	«8»	«6»	«4»	«2»	«0»
<i>корректное употребление лексических единиц</i>	присутствуют единичные ошибки употребления лексических единиц, не влияющие на понимание	присутствуют некоторые ошибки употребления лексических единиц, не влияющие на понимание	присутствуют некоторые ошибки употребления лексических единиц, частично влияющие на понимание	присутствуют некоторые ошибки употребления лексических единиц, значительно влияющие на понимание	присутствуют ошибки употребления лексических единиц, полностью затрудняющие понимание
<b>Грамматика: разнообразие грамматических структур</b>	употребляемые грамматические структуры разнообразны	употребляемые грамматические структуры преимущественно разнообразны	употребляемые грамматические структуры частично разнообразны	употребляемые грамматические структуры почти не разнообразны	употребляются одни и те же грамматические структуры без какого-либо разнообразия
<i>корректное употребление грамматических структур</i>	присутствуют единичные ошибки употребления грамматических структур, не влияющие на понимание	присутствуют некоторые ошибки употребления грамматических структур, не влияющие на понимание	присутствуют некоторые ошибки употребления грамматических структур, частично влияющие на понимание	присутствуют некоторые ошибки употребления грамматических структур, значительно влияющие на понимание	присутствуют ошибки употребления грамматических структур, полностью затрудняющие понимание

## ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Таблица 5.1 — Критерии оценивания письменной речи

	Баллы				
	«8»	«6»	«4»	«2»	«0»
Содержание: <i>решение коммуникатив- ной задачи</i>	Тема эссе раскрыта полностью	Тема эссе раскрыта неполно, однако представлены собственные аргументы	Тема эссе раскрыта неполно	Тема эссе раскрыта частично	Тема эссе не раскрыта
<i>стилевое оформление речи</i>	стилевое оформление речи соответствует типу задания	стилевое оформление речи преимуществен- но соответству- ет типу задания	стилевое оформление речи частично соответству- ет типу задания	стилевое оформление речи почти не соответству- ет типу задания	стилевое оформлени- е речи полностью не соответству- ет типу задания
<i>логика и связность эссе</i>	и присутствует вступление и заключение, соблюдена логика эссе	присутствует вступление и заключение, логика эссе преимуществен- но соблюдена	присутствует вступление и заключение, логика эссе частично соблюдена	отсутствует либо вступление, либо заключение , логика эссе почти не соблюдена	нет вступления и заключения , эссе написано нелогично
<i>Лексика: соответствие теме</i>	употребляемая лексика соответствует теме эссе	употребляемая лексика преимуществен- но соответству- ет теме эссе	употребляемая лексика частично соответству- ет теме эссе	употребляемая лексика почти не соответству- ет теме эссе	употребляемая лексика полностью не соответству- ет теме эссе

Продолжение таблицы 5.1

	Баллы				
	«8»	«6»	«4»	«2»	«0»
<i>разнообразие лексических единиц</i>	употребляемые лексические единицы разнообразны	употребляемые лексические единицы преимущественно разнообразны	употребляемые лексические единицы частично разнообразны	употребляемые лексические единицы почти не разнообразны	употребляются одни и те же лексические единицы без какого-либо разнообразия
<i>корректное употребление лексических единиц</i>	присутствуют единичные ошибки употребления лексических единиц, не влияющие на понимание	присутствуют некоторые ошибки употребления лексических единиц, не влияющие на понимание	присутствуют некоторые ошибки употребления лексических единиц, частично влияющие на понимание	присутствуют некоторые ошибки употребления лексических единиц, значительно влияющие на понимание	присутствуют ошибки употребления лексических единиц, полностью затрудняющие понимание
<i>Грамматика: разнообразие грамматических структур</i>	употребляемые грамматические структуры разнообразны	употребляемые грамматические структуры преимущественно разнообразны	употребляемые грамматические структуры частично разнообразны	употребляемые грамматические структуры почти не разнообразны	употребляются одни и те же грамматические структуры без какого-либо разнообразия
<i>корректное употребление грамматических структур</i>	присутствуют единичные ошибки употребления грамматических структур, не влияющие на понимание	присутствуют некоторые ошибки употребления грамматических структур, не влияющие на понимание	присутствуют некоторые ошибки употребления грамматических структур, частично влияющие на понимание	присутствуют некоторые ошибки употребления грамматических структур, значительно влияющие на понимание	присутствуют ошибки употребления грамматических структур, полностью затрудняющие понимание

## ПРИЛОЖЕНИЕ 6

### Описание метода "Guided Discovery"

#### Text A (Oktoberfest)

Das Oktoberfest ist das größte Volksfest der Welt und findet jährlich in München statt. Während des Festes tragen viele Menschen die traditionelle Tracht. Die Frauen kleiden sich oft in ein schönes Dirndl, während die Männer Lederhosen tragen. Ein wichtiger Bestandteil des Oktoberfestes ist das Bier, das in großen Krügen, auch Maß genannt, serviert wird. Die Besucher genießen auch verschiedene bayerische Spezialitäten, darunter die berühmten Brezen und die Woschtpresse, die köstliche Würste zubereitet. Für die Kinder gibt es viele Attraktionen, wie die Krebli, die auf dem Festplatz zu finden sind. Die Frauen tragen oft einen faltigen Rock und eine Haube, die ihre Tracht vervollständigen. Das Oktoberfest ist nicht nur ein Fest des Bieres, sondern auch ein Fest der Tradition und der bayerischen Kultur.

#### Text B (Weihnachten)

Die Adventszeit ist eine besondere Zeit im Jahr, in der wir uns auf Weihnachten vorbereiten. Jeden Tag im Dezember öffnen wir ein Türchen im Adventskalender, um die Vorfreude zu steigern. Ein wichtiger Brauch ist der Adventskranz, der mit vier Kerzen geschmückt ist. An jedem Sonntag zünden wir eine weitere Kerze an. Am Heiligen Abend versammeln sich die Familien, um gemeinsam zu feiern. Traditionell gibt es ein festliches Essen, oft mit gefüllter Gans. Zum Nachtisch genießen wir den köstlichen Stollen, der in dieser Zeit sehr beliebt ist. Ein wunderschöner Tannenbaum wird geschmückt und steht im Wohnzimmer. Der Schwibbogen, ein traditionelles Holzspielzeug, leuchtet und bringt eine festliche Stimmung ins Haus. In vielen Familien wird auch eine Weihnachtskrippe aufgestellt, die die Geburt Jesu darstellt. Ein weiteres beliebtes Weihnachtsdekor ist das Räucherännchen, das mit seinem Räucherstäbchen einen angenehmen Duft verbreitet. Diese Traditionen machen Weihnachten zu einer besonderen und besinnlichen Zeit für alle.

#### Text C (Ostern)

Ostern ist eine festliche Zeit, die mit vielen Traditionen und Bräuchen verbunden ist. Ein zentrales Symbol des Osterfestes ist der Osterbaum, der oft mit bunten Ostereiern geschmückt wird. Diese Ostereier sind nicht nur dekorativ, sondern auch ein Zeichen für neues Leben und Fruchtbarkeit. Ein weiteres beliebtes Element ist das Osterbrot, das in vielen Familien gebacken wird. Es hat oft eine besondere Form und wird mit verschiedenen Zutaten verfeinert, um den festlichen Charakter des Feiertags zu unterstreichen. Der Osterkorb, der mit Leckereien gefüllt ist, wird oft von den Kindern gesucht und bringt Freude in die Feierlichkeiten. Die Osterglocke, die im Frühling blüht, symbolisiert den Beginn der neuen Saison und die Wiedergeburt der Natur. Sie ist ein wunderschöner Anblick und trägt zur festlichen Atmosphäre bei. Auch das Schneeglöckchen, das oft als eines der ersten Blumen im Frühling erscheint, ist ein Zeichen für den bevorstehenden Frühling. Die Weide, die im Frühling erblüht, ist ebenfalls ein Symbol für neues Leben und Fruchtbarkeit. Der Osterhase ist ein weiteres bekanntes Symbol, das mit Ostern verbunden ist. Er bringt die bunten Eier und versteckt sie für die Kinder, die sie dann suchen. Diese Tradition macht Ostern zu einem lebendigen und fröhlichen Fest. Die Göttin Ostara wird oft mit diesem Fest in Verbindung gebracht, da sie die Fruchtbarkeit und den Frühling repräsentiert. Ihre Verehrung zeigt die tiefen Wurzeln der Ostertraditionen in der Natur und den Jahreszeiten. Ein schöner Osterstrauß aus frischen Blumen schmückt oft die Tische und bringt Farbe und Freude in die Feierlichkeiten. Insgesamt ist Ostern eine Zeit der Freude, des Feierns und der Zusammenkunft mit Familie und Freunden.

### Рисунок 6.1 – Описание метода "Guided Discovery"

### die Bedeutung (Text A)

Lesen Sie den Text, schauen Sie sich die Definitionen an und ordnen Sie die Wörter und Bedeutungen zu.

1) die Tracht	a) eine aus Leder gefertigte kurze oder lange Hose
2) das Dirndl	b) durch sie wurde Hackfleisch in die aufgesetzte Darmhaut gepresst
3) die Lederhose	c) traditionelles deutsches Gebäck in Form eines umgekehrten Teigstücks
4) das Maß	d) Damenkopfschmuck aus dichtem Stoff
5) die Brezen	e) traditionelle deutsche Kleidung
6) die Woschtpresse	f) Lebensmittelprodukt – speziell zubereitetes Hackfleisch in einer transparenten, undurchdringlichen Hülle aus Darm oder Kunstfolie
7) die Wurst	g) das am weitesten verbreitete Gebildbrot oder Bildergebäck.
8) die Krebli	h) nationaler deutscher Rock
9) der fältige Rock	i) ein bayerisches und österreichisches Trachtenkleid
10) die Haube	j) ein Bierkrug

### die Bildung (Text A)

Schreiben Sie die Wörter, indem Sie die Buchstaben in die richtige Reihenfolge bringen.

- |                 |                |              |
|-----------------|----------------|--------------|
| 1. lDnerid      | 5. sWcpehrotes | 9. sLochdera |
| 2. uWsrt        | 6. rBzene      | 10. Tachtr   |
| 3. eifgarltRokc | 7. aMß         |              |
| 4. eHuba        | 8. eKblri      |              |

### die Aussage (Text A)

Sagen Sie den Plural:

- |                                |                                       |
|--------------------------------|---------------------------------------|
| die Tracht - die Trachten      | die Brezen - die Brezen               |
| das Dirndl - die Dirndl        | die Woschtpresse - die Woschtpressen  |
| die Lederhose - die Lederhosen | der fältige Rock - die fältigen Röcke |
| das Maß - die Maße             | die Haube - die Hauben                |
| die Krebli - die Krebli        | die Wurst - die Würste                |

Рисунок 6.2 – Описание метода "Guided Discovery"

### die Bedeutung (Text B)

Lesen Sie den Text und übersetzen Sie diese Wörter anhand von Adjektiven. Achten Sie auf die Endungen von Adjektiven

1) vorfreudige (радостный в ожидании), lichtvolle, festliche	a) der Stollen
2) christlicher, familienorientierter, später	b) der Adventskranz
3) kreativer, kindergerechter, überraschender	c) die gefüllte Gans
4) runder, grüner, symbolischer	d) der Heilige Abend
5) leckerer, saftiger, hausgemachter	e) der Tannenbaum
6) grüner, schmuckvoller, hoher	f) der Schwibbogen
7) zarte (нежный), herzhafte (сытный), aromatische	g) die Rauchenmännchen
8) dekorativer, lichtvoller, künstlerischer	h) der Adventskalender
9) christliche, detailreiche, künstlerische	i) die Weihnachtskrippe
10) hölzernes, spielzeuges, dekoratives	j) die Adventszeit

### die Bildung (Text B)

Verbinden Sie die Wörter aus der Wolke miteinander, um die Symbole für Weihnachten zu erhalten. Welche Methode der Wortbildung haben Sie verwendet?



### die Aussage (Text B)

Betonen Sie diese Wörter:

- |                        |                      |                         |
|------------------------|----------------------|-------------------------|
| 1. die Adventszeit     | 4. der Adventskranz  | 7. der Tannenbaum       |
| 2. der Heilige Abend   | 5. der Stollen       | 8. der Schwibbogen      |
| 3. der Adventskalender | 6. die gefüllte Gans | 9. die Weihnachtskrippe |

Рисунок 6.3 – Описание метода "Guided Discovery"

### 1. Variante (Text C)

#### die Bedeutung (Text C)

Lesen Sie den Text und übersetzen Sie alle Wörter, indem Sie Ihren Gesprächspartner fragen.

	A	B	C	D	E
1	der Osterbaum	Пасхальное яйцо	der Osterkorb	Нарцисс	das Schneeglöckchen
2	Верба	der Osterhase	Богиня Ostara	das Osterbrot	Пасхальный букет

#### die Bildung (Text C)

Schreiben Sie die Wörter aus der ersten Aufgabe in drei Spalten.

der	das	die

#### die Aussage (Text C)

Intonieren Sie die Sätze richtig.

1. Der Osterbaum ist mit bunten Ostereiern wunderschön geschmückt.
2. Die Göttin Ostara symbolisiert den Frühling und die Fruchtbarkeit.
3. Der Osterkorb ist nicht leer, er ist voll von Süßigkeiten.
4. Das Schneeglöckchen ist kein Zeichen für den Herbst.
5. Was kommt in das Osterbrot, das du backen möchtest?
6. Warum blüht die Weide so früh im Jahr auf?

Рисунок 6.4 – Описание метода "Guided Discovery"

## 2. Variante (Text C)

### die Bedeutung (Text C)

Lesen Sie den Text und übersetzen Sie alle Wörter, indem Sie Ihren Gesprächspartner fragen.

	A	B	C	D	E
1	Пасхальное дерево	das Osterei	Пасхальная корзина	die Osterglocke	Подснежник
2	die Weide	Пасхальный заяц	die Göttin Ostara	Пасхальный хлеб	der Osterstaub

### die Bildung (Text C)

Schreiben Sie die Wörter aus der ersten Aufgabe in drei Spalten.

der	das	die

### die Aussage (Text C)

Intonieren Sie die Sätze richtig.

1. Der Osterbaum ist mit bunten Ostereiern wunderschön geschmückt.
2. Die Göttin Ostara symbolisiert den Frühling und die Fruchtbarkeit.
3. Der Osterkorb ist nicht leer, er ist voll von Süßigkeiten.
4. Das Schneeglöckchen ist kein Zeichen für den Herbst.
5. Was kommt in das Osterbrot, das du backen möchtest?
6. Warum blüht die Weide so früh im Jahr auf?

Рисунок 6.5 – Описание метода "Guided Discovery"