



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

На правах рукописи

**ФОМИНА МАРИЯ ГЕННАДЬЕВНА**

**ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ  
КОМПЕТЕНЦИИ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ  
МНОГОЯЗЫЧНОЙ ЛИЧНОСТИ**

**Направление подготовки 44.04.01. Педагогическое образование**

Теория и практика преподавания иностранных языков в высшей школе

**Диссертация на соискание академической степени магистра**

Проверка на объем заимствований:  
78,59 % авторского текста

Выполнил (а):  
Студент (ка) группы ЗФ-303/142-2-1  
Фомина М.Г.

Работа рекомендована к защите  
рекомендована/не рекомендована

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

Научный руководитель:  
кандидат филологических наук, доцент  
Заседателева М.Г.

**Челябинск  
2019**

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	3
<b>Глава 1. Теоретические основы развития профессиональной компетентностной многоязычной личности при обучении иностранному языку</b> .....	12
1.1.Формирование профессиональной компетентностной многоязычной личности как педагогическая проблема.....	12
1.2.Многоязычие как цель обучения иностранным языкам.....	17
1.3.Уточнение понятия "лингвострановедческая компетенция".....	20
1.4.Модель формирования лингвострановедческой компетенции как условие развития профессиональной компетентностной многоязычной личности.....	29
1.5. Педагогические условия формирования лингвострановедческой компетенции как условия развития профессиональной компетентностной многоязычной личности.....	36
<b>Выводы по главе 1</b> .....	45
<b>Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по формированию лингвострановедческой компетенции как условия развития профессиональной компетентностной многоязычной личности</b> .....	46
2.1. Задачи, условия и методы осуществления эксперимента.....	46
2.2. Методика формирования лингвострановедческой компетенции как условия развития профессиональной компетентностной многоязычной личности.....	58
2.3. Анализ результатов экспериментальной работы.....	67
<b>Выводы по главе 2</b> .....	78
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	80
<b>БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК</b> .....	82
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ</b> .....	93

## Введение

В современных условиях увеличения процессов мировой интеграции и глобализации ведущей задачей системы современного высшего образования является подготовка специалистов, компетентных в своей сфере деятельности и безусловно с высоким общекультурным уровнем.

В "Концепции модернизации российского образования на период до 2020 года" уточняется, что «основная цель профессионального образования - это подготовка квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов» [51, с. 17].

Для воплощения данной цели необходимо не только модернизировать весь процесс образования, но и, прежде всего, подготовить всестороннеразвитого специалиста, способного обеспечить потребности современного человека во всех областях его жизнедеятельности.

Ожидаемыми особенностями реализуемой системы высшего образования являются: увеличение мобильности современных граждан на рынке труда в европейском пространстве; сопоставимость и соизмеримость систем высшего образования развитых стран; изменения отношения к особенностям культур, языков, национальных систем образования среди европейцев [73, с. 167]

Эта идея нашла отражение в национальной доктрине образования РФ в области "Основные цели и задачи образования": "Система высшего образования нацелена создать условия воспитания таких граждан, которые успешно социализируются в обществе, имеют высокие моральные

принципы и устои, а также проявляющие глубокое уважение к языкам, традициям и культуре других народов " [73, с.129].

Современная система высшего образования обязана предоставить личности возможность интегрироваться в общекультурное пространство, обладая правами компетентного и талантливое представителя. Одновременно с этим степень вхождения профессионалов в своей области в современное общекультурное пространство обеспечивается, во-первых, уровнем специализированного обучения специалиста, а во вторых, уровнем общекультурного развития обучаемого.

Для участия нашего государства в европейских операциях должного уровня обучающиеся должны свободно владеть навыками общения на иностранном языке, имея при этом познания в области культуры и традиций стран Европы. Исходя из этого актуальным видится внедрение лингвострановедческого аспекта в систему обучения иностранному языку. Сегодня лингвострановедческий аспект становится одним из основополагающих приоритетов. Ведь, обучение с использованием лингвострановедческого аспекта способствует решению общих задач по освоению национальных стереотипов, нравов, образов мышления, ценностей. Это обуславливает целесообразность формирования лингвострановедческой компетенции профессиональной компетентностной многоязычной личности.

В нашей стране основоположниками лингвострановедения являются Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров. Ж.Л. Витлин, О.Г. Оберемко В.И. Кодухов, Р.К. Миньяр-Белоручев, Г.Д. Томахин, Г.В. Колшанский также внесли существенный вклад в создание теории лингвострановедения.

С философской точки зрения, при обучении иностранным языкам данный подход рассмотрен такими авторами как: Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Л.Г. Ионин, А.А. Радугин, П.А. Сорокин и др. В.В. Сафонова выделяет общие положения реализации лингвострановедческого подхода в системе высшего образования.

При этом формирование лингвострановедческой компетенции как условие развития профессиональной компетентностной многоязычной личности в виде педагогической проблемы остается мало разработанной. Выделение лингвострановедческой компетенции в отдельный вид компетенций является все еще актуальным аспектом, нет единого определения понятия лингвострановедения и лингвострановедческой компетенции; не уточнены средства процесса формирования лингвострановедческой компетенции многоязычной личности.

На всех уровнях организации высшего образования все еще существуют разногласия:

- недостаточный показатель уровня сформированности лингвострановедческой компетенции, а также повышение общих требований к языковой подготовке обучающихся обнаруживается на *социально-педагогическом уровне*

- *на теоретическом уровне* — между объективной необходимостью в процессе определения специфических особенностей, содержания и условий организации подготовки в аспекте лингвострановедения, а также недостаточным теоретическим обоснованием этих вопросов в современной науке;

- *на методическом уровне* — между необходимостью организации целенаправленной подготовки обучающихся к реализации межкультурного взаимодействия и неполной разработанностью научных средств формирования у них лингвострановедческой компетенции.

Проанализировав вышеназванные противоречия и исследования в данной области мы определили **проблему исследования**: как обеспечить успешность развития профессиональной компетентностной многоязычной личности путем формирования у нее лингвострановедческой компетенции.

Проанализировав актуальность, выявленные противоречия и проблему исследования нами сформулирована тема диссертации - **«Формирование лингвострановедческой компетенции как условие развития профессиональной компетентностной многоязычной личности»**.

**Целью исследования** является разработка и определение уровня успешности функционирования разработанной модели формирования лингвострановедческой компетенции профессиональной компетентностной многоязычной личности а также соотносимого с ней комплекса педагогических условий.

**Объект исследования:** образовательный процесс в высшем учебном заведении.

**Предмет исследования:** средства формирования лингвострановедческой компетенции профессиональной компетентностной многоязычной личности.

**Гипотеза исследования.** Процесс формирования профессиональной компетентностной многоязычной личности посредством формирования у нее лингвострановедческой компетенции может быть успешен, если:

1. Основываясь на системно-деятельностном, компетентностном и лингвострановедческом подходах создать и реализовать модель формирования лингвострановедческой компетенции многоязычной личности.

2. Установить и проверить в ходе опытно- экспериментальной работы педагогические условия реализации разработанной модели. Которые включают в себя:

- обогащение занятий по иностранному языку лингвострановедческим материалом
- ориентация студентов к самостоятельной работе с лингвострановедческим материалом
- повышение мотивации и интереса к процессу обучения

3. Ввести и реализовать методику формирования лингвострановедческой компетенции.

Нами были определены следующие **задачи исследования**:

1. Определить уровень изученности рассматриваемой проблемы и аргументировать вероятность формирования лингвострановедческой компетенции многоязычной личности.

2. Уточнить следующие понятия: «лингвострановедческая компетенция» и «формирование лингвострановедческой компетенции профессиональной компетентностной многоязычной личности».

3. Отразить спроектированные средства формирования лингвострановедческой компетенции многоязычной личности в разработанной модели и педагогических условиях.

4. Определить и опытно-экспериментальным путем проверить педагогические условия функционирования модели формирования лингвострановедческой компетенции профессиональной компетентностной многоязычной личности.

**Теоретико-методологическую** базу исследования составляют: «учения о структуре научного исследования как формы познавательной деятельности» (И.Д. Андреев, В.С. Степин,.); «системно-деятельностный подход в отражении процессов и явлений объективной реальности» (Е.И. Пассов, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн); теория коммуникативного подхода в обучении иностранному языку (Е.И. Пассов, Н.И. Гез); компетентностный (И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова) и лингвострановедческий (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Г.Д. Томахин) подходы; «лингвострановедческая и лингвокультуроведческая концепции обучения иностранному языку» (Э.И. Соловцова, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Н.Д. Гальскова, Р.К. Миньяр-Белоручев, Г.Д. Томахин); «теория межкультурной коммуникации» (В.В. Сафонова, С.Г. Тер-Минасова).

В ходе научного исследования для решения поставленных задач и достижения намеченной цели использовался комплекс **научно-исследовательских методов**:

- изучение и анализ психолого-педагогической, лингвистической и научно-методической литературы по исследуемой проблеме, нормативно-законодательных актов Российской Федерации о высшем профессиональном образовании; учебной документации и методических пособий по педагогическому образованию;

- изучение и обобщение опыта по формированию лингвострановедческой компетенции многоязычной личности, педагогический эксперимент (констатирующий и формирующий), анкетирование, тестирование, опросы, прямое и косвенное наблюдение, качественный и количественный анализ результатов опытно-экспериментальной работы;

- обработка результатов опытно-экспериментальной работы, графическое представление результатов

**Экспериментальная база исследования** - «Южно-Уральский Государственный Гуманитарно-Педагогический Университет» (ЮУрГГПУ).

#### **Основные этапы исследования.**

На первом этапе (2016 г. – 2017 г.) осуществлялся анализ литературы по исследуемой проблеме. Происходил анализ применяемых в данном вузе программ обучения иностранному языку, был определен план формирования лингвострановедческой компетенции многоязычной личности; подбор тем и заданий. Подробно рассмотрен понятийный аппарат исследования.

Второй этап (2017 г. – 2018 г.) характеризовался разработкой и апробацией модели формирования лингвострановедческой компетенции многоязычной личности, а также реализацией трех предложенных педагогических условий, необходимых для функционирования данной модели и ознакомление с ними преподавателя иностранного языка;



выбором экспериментальной и контрольной групп; проведением констатирующего эксперимента, включающего в себя диагностический комплекс; анализом полученных результатов по завершению констатирующего эксперимента.

Третий этап (2018 г.) – анализ и обработка результатов; сравнение результатов сформированности лингвострановедческой компетенции у студентов экспериментальной и контрольной групп; составление выводов об эффективности апробации разработанной модели и реализации педагогических условий функционирования этой модели на контрольном этапе.

**Научная новизна и основные результаты исследования** состоят в доказательстве возможности формирования лингвострановедческой компетенции как условия развития профессиональной компетентностной многоязычной личности в процессе изучения иностранного языка и заключается в следующем:

1. На основе выделенных нами подходов разработана модель формирования лингвострановедческой компетенции профессиональной компетентностной многоязычной личности.

2. Выделены ведущие педагогические условия для реализации предложенной модели.

3. Обоснованы и реализованы при обучении иностранному языку педагогические условия функционирования предложенной модели формирования профессиональной компетентностной многоязычной личности.

**Теоретическая значимость** исследования заключается в том, что было уточнено понятие "лингвострановедческая компетенция"; проведен анализ проблемы формирования лингвострановедческой компетенции профессиональной компетентностной многоязычной личности и ее современного состояния в теории и практике педагогики.

**Практическая значимость исследования** состоит в том, что его выводы служат созданию предпосылок для обеспечения качества подготовки конкурентоспособных выпускников вуза. Также практическая значимость исследования определяется:

- разработкой модели формирования лингвострановедческой компетенции профессиональной компетентностной многоязычной личности и ее реализацией;

- определением и подтверждением эффективности педагогических условий функционирования разработанной модели.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивались: исходными методологическими и теоретическими позициями; использованием комплекса теоретических и эмпирических методов, адекватных его объекту, предмету и задачам; репрезентативностью и статистической достоверностью полученных результатов; логической непротиворечивостью выводов.

**Апробация и внедрение результатов исследования** осуществлялись посредством публикации статей по избранной нами теме исследования в следующих педагогических журналах и сборниках;

- научный журнал "Человек и язык в коммуникативном пространстве": сб. науч. ст. / отв. ред. М. В. Веккесер. [Электронный ресурс]. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2018. – Вып. 9 (18). – 410 с.

- - Научный журнал "Наука через призму времени" №1 (22) 2019 г, рубрика «Филологические науки», г. Самара, ул.Аэродромная д. 1а, а/я 231

- Междисциплинарный научный электронный журнал «Матрица Научного Познания», Международный центр инновационных исследований «OmegaScience», г.Уфа, ул. М. Гафури, д 27/2

**Основные положения, выносимые на защиту:**

1. Модель формирования лингвострановедческой компетенции профессиональной компетентностной многоязычной личности нацелена на реализацию взаимодействия преподавателей и студентов, а также на освоение системы лингвострановедческих знаний, умений и мотивов.

2. Для эффективного формирования лингвострановедческой компетенции профессиональной компетентностной многоязычной личности применяется модель, предполагающая соблюдение всех этапов, а также осуществление предложенных педагогических условий, необходимых для функционирования данной модели.

3. Анализ результатов педагогического эксперимента доказывающий эффективность разработанной модели и изменения в процентном соотношении распределения студентов по уровню сформированности лингвострановедческой компетенции профессиональной компетентностной многоязычной личности .

**Структура диссертации.** Работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложений.

# **Глава 1. Теоретические основы развития профессиональной компетентностной многоязычной личности при обучении иностранному языку**

## **1.1. Формирование профессиональной компетентностной многоязычной личности как педагогическая проблема**

Сфера языковой политики Европейского Союза, в основе которой лежит концепция многоязычия, требует развития профессиональной компетентностной многоязычной личности, способной коммуницировать с представителями разных лингвоэтнокультур, что является столь актуальным требованием в условиях многоязычной и поликультурной Европы.

Закономерным является проявление интереса к личности, находящейся в процессе изучения иностранного языка, ведь, результативность процесса обучения во многом зависят от личностных характеристик.

Лингводидактика и психолингвистика с недавних пор очень подробно разрабатывают такое понятие как «языковая личность».

Ю.Н.Караулов дает следующее определение языковой личности: «это многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений и готовности к осуществлению речевых поступков разной степени сложности, которые характеризуются, с одной стороны, по видам речевой деятельности, а с другой - по уровням языка» [45, с. 67].

Автор выделяет три уровня развития языковой личности: «1) нулевой уровень — вербально-семантический, или лексикон личности; 2) первый уровень — логико-когнитивный, представленный тезаурусом личности, в котором запечатлен «образ мира» или «система знаний о мире»; 3) второй уровень - уровень деятельностно-коммуникативных

потребностей, отражающий систему целей, мотивов, установок и интенциональностей личности» [там же].

При нулевом уровне языковая личность овладевает обыденным языком. Отдельно взятые слова являются определенными частицами, из которых и формируется личность на выделенном уровне.

Обобщенные понятия, в свою очередь, являются компонентами первого уровня. «Образ мира» здесь представлен в виде строгой и иерархически выстроенной системы.

Компонентами второго уровня являются коммуникативно-деятельностные потребности, которые тесно взаимосвязаны с тремя уровнями языковой личности.

Ю.Н. Карауловым было также выведено понятие «билингвальной личности». Автор считает, что: «личность формируется посредством ознакомления и усвоения языковой картины мира другого народа». Автором уточняется, что: «билингвальная личность овладевает языком не только как кодом, но и усваивает устои, нравы, традиции и обычаи народа изучаемого языка» [45, с. 143].

Явление естественного билингвизма появляется при попытках национальных меньшинств, проживающих на небольшой территории, максимально сохранить родную культуру и язык. При этом носители родного языка стремятся все больше приобщиться к культуре коренного народа, успешно овладевая его языком. А.Н. Штуккерт утверждает, что: «билингвальное образование - это такая организация процесса усвоения систематизированных знаний, умений и навыков, при которой становится возможным использование двух языков в качестве: а) предмета изучения; б) средства обучения и развития мыслительных способностей» [101, с. 79]

Билингвизм - выступает составной частью исследования проблемы формирования профессиональной компетентностной многоязычной личности.

В последнее время личность, способная принимать активное участие в межкультурной коммуникации и владеющая навыками общения на иностранном языке именуется как «вторичная языковая личность». При этом ее формирование основывается на социокультурном, коммуникативном и когнитивном развитии обучающихся [45, с. 34].

В процессе обучения обучающимся предстоит овладеть навыками употребления языка во всех его проявлениях, а также понять уклад жизни и поведения народа изучаемого языка, с целью исключения стереотипов. Одновременно расширяется и индивидуальная картина мира, посредством приобщения к языковой картине мира.

В процессе формирования вторичной языковой личности ведущую роль играют понятия культурной и языковой картины мира. Однако, при этом стоит учитывать явление интерференции, которое существенно осложняет процесс успешного общения. Культура языка, осваиваемого обучающимися несомненно оказывает влияние на процесс становления их личности [там же]

Формирование вторичной языковой личности тесно связано с развитием обучающемуся перцептивной способности постигать иную ментальность, что крайне важно для развития профессиональной компетентностной многоязычной и поликультурной личности, поскольку многоязычная и поликультурная компетенция определяется как межкультурная компетенция, сформированная на базе двух и более языков.[45, с. 57]

Многоязычная личность же рассматривается только в поликультурном контексте.

На сегодняшний день, поликультурное образование очень актуально, поскольку оно выступает в роли средства снижения напряжения в обществе, формируя при этом разностороннее восприятие действительности, а также умение оценивать ситуацию с разных сторон [62, с. 63].

Языковое образование оказывает существенное влияние на формирование профессиональной компетентностной многоязычной личности. Рассмотрение данной проблемы можно найти в исследованиях Н.Д. Гальсковой [25]. Автор отмечает, что: «выдвигаются новые приоритеты, связанные с заменой концептуального взгляда на мир, когда многообразие не является синонимом враждебности, а глобализация не противоречит понятию самобытность». Ведущими задачами современной высшей школы является развитие у обучающихся способности ценить общечеловеческие принципы, понимать при этом естественные различия среди народов, стран и этнических групп. Активное развитие таких способностей не должно идти в разрыв с обучением иностранному языку. Полилог нынешних лингвоэтнокультур должен составить основу современного языкового образования [там же].

Стирание границ является приоритетной целью современного языкового образования. Следовательно, изучение иностранного языка имеет большой потенциал в развитии личности. Дисциплина «иностраный язык», несомненно, должна содержать ценностный аспект. Под этим подразумевается необходимость таких технологий обучения языку, которые бы способствовали всестороннему развитию обучающихся. Это основано на явлении интерференции. В процессе знакомства с явлениями другой культуры человек опирается на реалии своей культуры, исходя из этого реализовать взаимосвязанное межкультурное развитие возможно при условии построения образовательного процесса на межкультурной основе [25].

От уровня успешности сформированности межкультурной компетенции напрямую зависит результат формирования профессиональной компетентностной многоязычной личности.

Изначально обучающиеся встречаются несоответствия грамматической, фонетической и лексической систем родного и иностранного языков. Все это является существенным препятствием для успешного осуществления процесса коммуникации. Только когда учащийся ознакомился с культурой, традициями, обычаями и нормами в стране изучаемого языка, только тогда он сможет их понять [74].

Экспертная комиссия Совета Европы выделяет следующие межкультурные навыки и умения, определяющие многоязычную личность:

- умение поводить соответствия между своей и иноязычной культурой
- способность установления контактов с представителями разных лингвоэтнокультур
- умение преодолевать устойчивые стереотипы [75, с. 183].

Эффективным средством формирования профессиональной компетентностной многоязычной личности является реализация контрастивно-сопоставительного принципа, что требует тщательного отбора материала, а также разработки эффективных приемов работы с этим материалом. Примером подобного приема может послужить проблемный подход.

Таким образом "межкультурная коммуникация", "диалог культур", "языковое образование" вносят существенный вклад в решение проблемы формирования профессиональной компетентностной многоязычной личности, что является актуальным в масштабах не только Евросоюза, но и в мировом масштабе в целом, включая и российское образование, развивающееся на принципе межкультурного взаимодействия.



## 1.2. Многоязычие как цель обучения иностранным языкам

Многоязычие является одной из ведущих целей обучения иностранным языкам в условиях современного языкового образования. Многоязычие можно отнести к способности человека свободно коммуницировать на нескольких языках, однако при этом многоязычие характеризуется и как симбиоз языковых сообществ на одной территории.

Известно, что развитые страны выступают ведущими зонами притяжения потоков эмиграции. Происходит явление смешения языков и культур. При этом, в таких условиях адаптация высокоспециализированных профессионалов в какой-либо значимой отрасли, проходит намного легче и быстрее [95, с. 151-165]. Исходя из этого владение несколькими иностранными языками, а так же достойный уровень образования становятся одними из ведущих условий интеграции во всех сферах общественно-политической жизни. Поэтому развитие профессиональной компетентностной многоязычной личности, способной общаться на межкультурном уровне, приобретает все большую значимость.

Многоязычие возникает посредством увеличения языкового опыта индивидуума. Формирование коммуникативной компетенции происходит на основе знаний и языковых навыков, при активном взаимодействии и взаимосвязанности языков. В процессе коммуникации индивидуум свободно оперирует любой частью коммуникативной компетенции компетенции. При условии отсутствия посредника достижение понимания происходит путем активизации всего словарного запаса [75, с.4].

С этой позиции цель языкового образования существенно меняется. На сегодняшний день владение языком на уровне носителя не является ведущей целью. Целью выступает развитие таких языковых

возможностей, где будет место всем лингвистическим знаниям. Современные образовательные учреждения берут за основу обеспечение широкого выбора языков для изучения. При этом, при изучении языка на протяжении всей жизни стимуляция мотивации, умения и уверенности при встрече с новыми языковыми реалиями обретает особое значение [75, с.56].

Для успешного участия в процессе коммуникации обучающимся следует не только овладеть определенными компетенциями, но и научиться реализовывать их в практической деятельности.

«Компетенции представляют сумму знаний, умений и личностных качеств, которые позволяют человеку совершать различные действия». Компетенции подразделяются на общие и коммуникативные. Общие включают знания, умения и экзистенциальную компетенцию. Успех процесса коммуникации зависит от уровня владения участниками общих для всех знаниями об окружающем мире [97, с. 60].

Коммуникативная языковая компетенция включает лингвистический, социолингвистический и прагматический компоненты [там же]

Знание фонетики, грамматики и лексической составляющей языка составляют лингвистическую компетенцию.

По мнению А.В. Хуторского «социолингвистическая компетенция отражает социокультурные условия применения языка и оказывает влияние на общение между представителями разных лингвокультур» [97, с. 63].

Все вышеназванные компетенции выступают компонентами многоязычной компетенции, под которой подразумевается способность индивидуума общаться на межкультурном уровне с представителями нескольких лингвоэтнокультур. Многоязычная компетенция имеет свою специфику, связанную со взаимодействием компетенций владения

несколькими иностранными языками, причем данная компетенция не является простой суммой «одноязычных» компетенций.

Формирование многоязычной, а соответственно и поликультурной личности обучающегося происходит при изучении нескольких языков. Новые знания воспринимаются студентами не отстраненно, а в соответствии с уже имеющимся языковым и культурным опытом. Накоплению знаний и умений, а также развитию межкультурной компетенции способствуют лингвистическая и культурная компетенции одного языка, претерпевшие изменения под влиянием другого. Результатом служит обогащение личности, увеличение открытости к диалогу культур и изучению иностранных языков.

Преодоление устойчивых стереотипов и предубеждений не всегда может проходить успешно при изучении одного иностранного языка. Наиболее эффективным в этом плане выступает изучение двух или более иностранных языков.

В настоящее время происходит популяризация изучения английского языка. Другие иностранные языки при этом часто остаются в стороне или вовсе исключаются из программы. Это приводит к явлению монолингвизма, что противоречит европейской языковой политике.

Особое беспокойство вызывает сокращение немецкого языка в учебных заведениях РФ. О.М. Сметанина привлекает внимание к языкам, которые являются традиционными для нашей страны. В частности, к немецкому. Автор заостряет внимание на растущих контактах с Германией, особенно в образовательной области, успешность которых напрямую зависит от знания немецкого языка. Автор констатирует, что: «деловое общение с коллегами даже из немецкоговорящих стран нередко происходит на английском языке» [87, с. 19].

Таким образом, проблема развития многоязычия очень актуальна для российской системы образования. Исходя из потребностей современного общества профессиональная компетентностная

многоязычная личность становится все более востребована с каждым годом.

### **1.3. Уточнение понятия «лингвострановедческая компетенция»**

Изменение социокультурных приоритетов в области языкового образования обусловлено процессами интеграции, меняющейся социально-экономической реальностью в нашей стране, а также ростом контактов среди народов и стран.

"Вхождение" личности в социокультурное пространство как компетентного представителя должна обеспечиваться современной системой высшего образования. Спросом пользуются специалисты, способные легко осуществлять коммуникацию на иностранном языке, легко ориентирующиеся в современном поликультурном обществе, а также понимающие его потребности и ценности. Это говорит о том, что ведущими качествами профессиональной компетентностной многоязычной личности выступает лингвострановедческая компетенция.

Исходя из этого, уже с первых лет обучения в вузе необходимо осуществлять целостный процесс формирования лингвострановедческой компетенции многоязычной личности. Мы считаем, что многоязычная личность должна в полной мере владеть лингвострановедческими навыками и умениями. Поэтому, в нашем исследовании акцентируется проблема формирования лингвострановедческой компетенции как условия развития профессиональной компетентностной многоязычной личности.

В соответствии с этим основное внимание уделяется определению теоретических предпосылок формирования лингвострановедческой компетенции профессиональной компетентностной многоязычной личности.

Приступая к решению выдвинутой проблемы, в данном параграфе предстоит определить существующие подходы и обосновать собственную позицию относительно толкования понятий: «компетентность» и «компетенция», «лингвострановедение» и «лингвострановедческая компетенция» и «формирование лингвострановедческой компетенции».

Часто, в современной науке мы встречаемся с понятиями как «компетенция» так и «компетентность». Эти весьма распространенные термины зачастую используются как синонимичные. Тем не менее между ними есть разница: «компетенция - область знания, в которой человек может быть осведомлен как профессионал, возможно, как любитель; компетентность же предполагает, обычно высокий, уровень владения определенной областью, а мнение специалиста в данной области считается авторитетным» [13, с.53].

Следует отметить, что различие терминов *компетентность* и *компетенция* в отечественной методической литературе не является результатом особенностей перевода или русского словообразования. В английском языке также есть два термина с различными суффиксами (*competence* и *competency*) и, соответственно, различные представления о значениях этих терминов [Francoise Delamare le Deist 2005 ]. В немецком языке существует лишь один термин *Kompetenz*, следовательно, разграничения терминов *компетенция* и *компетентность* нет. В зарубежной методической литературе нет единого мнения о тождестве или разграничении этих терминов: одни исследователи противопоставляют эти понятия, другие считают их взаимодополняющими. Что касается *competency*, то выделяются когнитивные, функциональные и социальные компетенции, а также метакомпетенции, служащие условием для овладения другими перечисленными компетенциям [86].

Отечественные исследователи дают свои определения, также в разной мере противоречивые. Так, И.Я. Зимняя считает, что понятие

*компетентность* шире понятия *компетенция*, так как включает в себя и когнитивно-знаниевый, и мотивационный, и «отношенческий», и регулятивный компоненты. Компетентность развивается на основе более частных компетенций [40, с. 34].

Аналогичного мнения придерживается М.Д. Илязова: «...мы...рассматриваем компетентность и компетенции как взаимоподчиненные компоненты активности субъекта. Компетенцию мы полагаем рассматривать как потенциальную активность, готовность стремление к определенному виду деятельности. Компетентность интегральное качество личности - это успешно реализованная в деятельности компетенция» [43, с. 54].

Обратимся к некоторым дефинициям термина компетентность. Е.О. Иванова понимает под компетентностью «владение соответствующей компетенцией». Р.П. Мильруд замечает, что «в наиболее общем понимании компетентность означает соответствие предъявляемым требованиям, установленным критериям и стандартам в соответствующих областях деятельности и при решении определенного типа задач, обладание необходимыми активными знаниями, способность уверенно добиваться результатов и владеть ситуацией» [70, с. 30].

Л.В. Львов, обобщив основные точки зрения ученых на толкование термина *компетентность*, выделил пять основных:

- во-первых, это социальный заказ на уровень образованности;
- во-вторых, потребность к адаптации;
- в-третьих, системный результат профессионального образования;
- в-четвертых, совокупность проявленных компетенций;
- в-пятых, интегративное качество личности [65, с. 47].

Наиболее полной дефиницией данного термина мы считаем следующую: «компетентность - уровень образованности, который характеризуется способностью решать задачи в различных сферах жизнедеятельности на базе теоретических знаний и выработанных на их основе способах практической деятельности. Иначе компетентность может характеризоваться как 1) углубленное знание предмета; 2) освоенное умение; 3) способность к актуальному выполнению деятельности» [76, с. 93].

Мы солидарны с вышеуказанными авторами и будем рассматривать компетентность как способность, включающую знания, умения и опыт, способствующие достижению высоких показателей при выполнении профессиональной деятельности.

Рассмотрению подлежит и другой термин нашего исследования — «компетенция».

В.М. Гордиевских полагает, что компетенция как «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для эффективного решения практических задач в пределах определенной предметной области» [56, с.22].

И.А. Орехова понимает под компетенцией «совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения» [78, с. 29].

Учитывая мнения вышеназванных авторов в нашем исследовании мы остановимся на определении компетенции как индивидуальной характеристике личности, определяющей успешность осуществления ею определенного вида деятельности.

В.Н. Введенский выделяет: «коммуникативную, информационную и регулятивную ключевые компетенции» [17, с. 51].

С.Г. Молчанов выделяет когнитивную, операционально-технологическую, мотивационную, этическую и социальную компетенции.

Поскольку предметом нашего исследования является формирование лингвострановедческой компетенции профессиональной компетентностной многоязычной личности, нам представляется необходимым конкретизировать определение коммуникативной компетенции и иноязычной коммуникативной компетенции.

В современных исследованиях коммуникативную компетенцию определяют как «владение системой языковых, речевых, компенсаторных, учебно-познавательных, социокультурных знаний и умений, позволяющих субъекту осуществлять речевую деятельность адекватно цели, средствам и способам, различным задачам и ситуации общения» [70, с. 34]; как «способность и готовность обучающихся организовывать свое речевое и неречевое поведение соответственно задачам общения» [66, с. 56], она выступает как необходимая составляющая профессиональной компетентности [66].

Развитие интеграционных процессов в мире, вхождение России в мировое образовательное и культурное пространство выводят в разряд актуальных формирование как коммуникативной так и иноязычной коммуникативной компетенции.

Именно иноязычная коммуникативная компетенция является одной из конечных целей образования при обучении иностранному языку. Такое мнение приводится в исследованиях Н.И. Гез и И.Л. Бим [29;12].

И.Л. Бим под иноязычной коммуникативной компетенцией понимает «систему знаний и умений, позволяющую осуществлять межличностное, межкультурное общение средствами иностранного языка» [12, с. 24].



Н.Д. Гальскова и Э.И. Соловцова выделяют четыре компетенции: иноязычная коммуникативная компетенция, лингвистическая компетенция, лингвострановедческая компетенция и учебная компетенция [27;88].

Поскольку формирование лингвострановедческой компетенции является предметом нашего исследования далее мы перейдет к уточнению термина «лингвострановедческая компетенция».

Определение лингвострановедческой компетенции мы находим у Н.Д. Гальсковой, Р.К. Миньяр-Белоручева, Э.И. Соловцова, Т.С. Финаевой и др.

Так, например, Н.Д. Гальскова и Э.И. Соловцова дают определение лингвострановедческой компетенции как компетенции, которая «базируется на знании правил речевого и неречевого поведения в определенных стандартных ситуациях, на знании национально-культурных особенностей страны изучаемого языка и на умениях осуществлять свое речевое поведение в соответствии с этими знаниями» [27; 88].

Р.К. Миньяр-Белоручев и О.Г. Оберемко понимают под лингвострановедческой компетенцией «целостную систему представлений о национальных обычаях, традициях, реалиях страны изучаемого языка, позволяющую извлекать из лексики этого языка примерно ту же информацию, что и его носители, и добиваться тем самым полноценной коммуникации» [71, с. 54].

Т.С. Финаева рассматривает лингвострановедческую компетентность как «способность осуществлять межкультурную коммуникацию, базирующуюся на знаниях лексических единиц с национально-культурным компонентом семантики и умениях адекватного их применения в ситуациях опосредованного и непосредственного межкультурного общения» [94, с. 12].

Л. С. Артамонова отмечает, что лингвострановедческая компетенция предполагает сформированность у будущих специалистов филологического кругозора на основе сравнения родного языка с изучаемым [3, с. 19].

Определяя суть лингвострановедческой компетенции, отмечается направленность на знания речевого и неречевого поведения. Стоит отметить, что формирование лингвострановедческой компетенции чаще исследуется именно у студентов языковых факультетов. Мы рассматриваем формирование лингвострановедческой компетенции как условие развития профессиональной компетентностной многоязычной личности. Это и отличает определяемое нами понятие.

Таким образом, в нашей работе под **лингвострановедческой компетенцией профессиональной компетентностной многоязычной личности** будем понимать комплекс лингвострановедческих знаний, умений и мотивов, способствующих организации профессиональной деятельности и успешного осуществления коммуникации в ситуациях межкультурного общения.

Умение изъясняться на иностранном языке; развитие личностных характеристик; развитие терпимости наряду с навыками мирного сосуществования с представителями различных лингвоэтнокультур; овладение иностранным языком на достойном уровне - все это обусловлено владением лингвострановедческой компетенцией.

Процесс овладения данного рода компетенцией обладает также огромным мотивационным потенциалом к изучению иностранного языка.

Структурными компонентами лингвострановедческой компетенции обозначим познавательный, прагматический и мотивационный компоненты.

Лингвострановедческие знания, в основе которых заложен лингвострановедческом материале являются структурным компонентом познавательного критерия.

Умения применять полученные знания составляют прагматический компонент.

Мотивационный компонент выступает системообразующим в структуре рассматриваемой нами компетенции. Данный компонент характеризует мотивы и интерес студентов к изучению иностранного языка и иноязычной культуры.

Дефиниций термина «лингвострановедение» существует не мало. Однако мы опираемся на трактовку основоположников лингвострановедения В.Г. Костомарова и Е.М. Верещагина. Авторы называют: «лингвострановедением аспект методики преподавания иностранных языков, в котором исследуются приемы ознакомления изучающих иностранный язык с новой для них культурой» [19, с. 62].

Лингвострановедческий материал выступает в качестве предмета лингвострановедения. Относительно содержания предмета лингвострановедения до сих пор нет единого мнения.

Однозначно, к предмету лингвострановедения стоит отнести слова-реалии. «Это слова, обозначающие предметы и явления, связанные с историей, культурой, экономикой и бытом страны изучаемого языка, которые отличаются по своему значению полностью или частично от соответствующих обозначений в родном языке учащихся» [77, с.543].

Существует деление реалий на денотативные и коннотативные. Первые обозначают предметы и явления, характерные для определенной культуры без подходящих соответствий в других языках. Их еще называют безэквивалентной лексикой [92].

Коннотативной лексикой Г.Д. Томахин называет слова, в плане содержания которых обозначаемые понятия в сравниваемых культурах совпадают, однако обозначающие их слова обладают дополнительными (коннотативными) значениями и вызывают в сознании носителя языка определенные культурно-исторические ассоциации [92, с. 24].

Нельзя оставить без внимания существенный раздел лингвострановедческого материала как фоновая лексика. Фоном считают: «совокупность знаний у носителей данной культуры и языка, связанных с данным словом» [19; 92].

Е.М. Верещагин и В. Г. Костомаров считают фоновые знания неотъемлемой частью национальной культуры и называют их основным предметом лингвострановедения [19, с. 115].

Таким образом, проведя анализ ведущих составляющих иноязычной коммуникативной и лингвострановедческой компетенций, проанализировав характеристики понятий «лингвострановедение» и «лингвострановедческий материал», в содержании познавательного и прагматического компонентов лингвострановедческой компетенции мы определим следующие виды знаний и умений: лингвистические знания и умения, где особое внимание уделяется изучению лингвострановедческого материала; знания и умения по различным темам страноведческого содержания.

Формирование лингвострановедческой компетенции обучающихся происходит в результате активного взаимодействия всех участников педагогического процесса. Результатом сформированности лингвострановедческих мотивов, умений и знаний является возможность самореализации в профессиональной деятельности, а также осуществление полноценной коммуникации в ситуациях межкультурного общения.

Таким образом, на данном этапе нашей работы нами была обозначена степень разработанности проблемы формирования лингвострановедческой компетенции профессиональной компетентностной многоязычной личности. Осуществлено уточнение понятия «лингвострановедческая компетенция многоязычной личности». Определена структура данного понятия и осуществлена содержательная характеристика компонентов лингвострановедческой компетенции.

#### **1.4 Модель формирования лингвострановедческой компетенции как условие развития профессиональной компетентностной многоязычной личности**

В начале исследования мы предположили, что процесс формирования лингвострановедческой компетенции профессиональной компетентностной многоязычной личности будет наиболее успешен при выборе в качестве методологической базы трех подходов: системно-деятельностного, лингвострановедческого и компетентностного. Выбор обусловлен спецификой предмета «иностраный язык» и результатами в данной области.

Анализируя работы Е.И. Воробьевой, Я.Б. Емельяновой О.В. Козловой, [23; 37; 47] мы руководствовались выбором авторов к подходам при организации процесса освоения лингвострановедческого материала.

Так, Е.И. Воробьева полагает, что социокультурный подход «реализуется в учебном процессе через принципы культурно-страноведческой и коммуникативно-когнитивной направленности, профессиональной направленности, контрастивности, учета лингвистического и учебного опыта, личностно-деятельностного характера обучения, интенсификации учебного процесса, интеллектуализации учебной деятельности студентов» [23, с. 69].

Я.Б. Емельянова исходит из того, что лингвострановедческий подход обеспечивает последовательность и четкость концепции формирования лингвострановедческой компетенции [37, с. 273].

О.В. Козлова предполагает, что применение интегративно-компетентностного и интегративно-деятельностного подходов ведет к повышению профессионализма личности и к совершенствованию лингвострановедческих знаний [75].

В нашем исследовании, наряду с лингвострановедческим и компетентностным подходом мы будем опираться на системно-деятельностный подход.

Дадим краткую характеристику назначения каждого из них при проектировании модели формирования лингвострановедческой компетенции профессиональной компетентностной многоязычной личности. Основополагающим здесь является системно-деятельностный подход.

Системно-деятельностный подход ориентирован на достижение основного результата - развитие личности обучающегося на основе универсальных учебных действий познания и освоения мира, признание решающей роли содержания образования и способов организации образовательной деятельности и учебного сотрудничества в достижении целей личностного и социального развития обучающихся [75]

Вышеназванный подход направлен в первую очередь на формирование разного рода компетенций субъекта социальной деятельности, поэтому одним из основных терминов системно-деятельностного подхода выступает термин компетенция.

В рамках данного подхода обучающиеся рассматриваются как «субъекты социальной деятельности» решающие задачи в определенных условиях, в определенной ситуации, в определенной сфере деятельности [75].

Необходимо отметить, что данный подход «позволяет учитывать весь диапазон личностных характеристик человека как субъекта социальной деятельности, в первую очередь, когнитивные, эмоциональные и волевые ресурсы» [там же]

В рамках данного подхода процесс формирования лингвострановедческой компетенции можно рассматривать как систему.

Применительно к предмету нашего исследования основные положения системно-деятельностного подхода дополнили компетентностный и лингвострановедческий подходы.

Еще одним методологическим основанием проектирования модели формирования лингвострановедческой компетенции многоязычной личности является **компетентностный подход**. Данный подход подразумевает не простую передачу информации от преподавателя к студенту, а формирование у обучаемых профессиональной компетентности.

Компетентностный подход — это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора его содержания, организации образовательного процесса и оценки образовательных ресурсов[30, с.154].

Согласно принципам данного подхода обучающиеся должны научиться самостоятельно решать проблемы в различных сферах основываясь на социальном опыте[98].

Компетентностный подход в нашем исследовании предполагает: 1) определение места лингвострановедческой компетенции в процессе формирования профессиональной компетентностной многоязычной личности 2) выявление критериев и уровней оценки качества сформированной компетенции; 3) разработка способов формирования лингвострановедческой компетенции в процессе развития профессиональной компетентностной многоязычной личности.

Последней составляющей проектирования модели является **лингвострановедческий подход**. Учитывая такие составляющие данного подхода как лингвистический и страноведческий подходы мы выявили сущность лингвострановедческого подхода. За основу взяты исследования в области лингвистики (В.В. Виноградов, С.Г. Тер-Минасова, Л.В. Щерба) и страноведения (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Р.К. Миньяр-Белоручев, И.Ю. Соловьева, Г.Д. Томахин).

Таким образом, мы считаем, что только комплексная интеграция лингвистического и страноведческого подходов в систему — лингвострановедческого подхода — способствует формированию лингвострановедческой компетенции в процессе овладения иностранным языком.

Лингвистический подход рассматривает процесс формирования лингвострановедческой компетенции в аспекте выбора языковых средств актуальных для определенной речевой ситуации. Однако, данный подход не подразумевает «полилог культур» [78, с. 29].

С позиции страноведческого подхода, обучение иностранному языку предполагает накопление студентами сведений страноведческого характера. Однако страноведческий подход не акцентирует внимание на особенностях реализации языковых средств в речи.

Таким образом, мы полагаем, что лингвострановедческий подход выступает в роли продуктивной и целесообразной стратегии рассмотрения процесса формирования лингвострановедческой компетенции профессиональной компетентностной многоязычной личности и может быть взят за основу создания соответствующей модели.

Модель формирования лингвострановедческой компетенции предполагает отбор и четкое структурирование лингвострановедческого материала а также обуславливает выбор средств обучения, методов и форм, представляя собой педагогическую систему, нацеленную на реализацию процесса взаимодействия студентов и преподавателей и направленную на освоение обучаемыми системы лингвострановедческих знаний, умений и мотивов.

В структуре модели выделим следующие блоки:

1. целеопределяющий;
2. предметно-содержательный;
3. процессуально-действенный;
4. оценочно-результативный.



Реализация спроектированной модели осуществляется на трех этапах: пропедевтическом, профессионально-ориентационном и формирующем.

**Целеопределяющий блок** предполагает формулирование цели и задач освоения лингвострановедческого материала. Целью предложенной модели является помощь студентам в приобретении системы лингвострановедческих знаний, умений и мотивов.

**Целью предметно-содержательного блока** выступает обогащение курса иностранного языка дополнительным лингвострановедческим материалом.

В предметно-содержательном мы выделяем два элемента: 1) лингвистические знания; 2) лингвистические умения.

Лингвистические знания подразумевают знание конкретного языкового материала. К числу ключевых и наиболее сложных вопросов теории и практики преподавания предмета стоит отнести вопросы отбора предметного содержания и его построения.

Лингвистические умения выступают второй составной частью содержания обучения иностранному языку. Под данным понятием подразумевается умение использовать полученные знания.

Выбор форм, методов и средств взаимодействия преподавателей и студентов определяет **процессуально-действенный блок**.

Практические занятия и самостоятельная работа студентов являются ведущими формами используемыми в процессе обучения иностранному языку. В качестве примера практических занятий могут выступать занятия-конкурсы, занятия-викторины, , занятия-обобщения.

Нельзя не отметить роль домашней самостоятельной работы, относящейся к одной из основных и стабильных видов внеаудиторных занятий. Систематическое выполнение домашнего задания способствует

развитию индивидуальных способностей студентов, углублению и расширению знаний и умений, полученных во время занятий.

Следующей составляющей процессуально-действенного блока выступают методы.

В качестве примера используемых методов при формировании лингвострановедческой компетенции могут выступать: фонетическая зарядка, рассказ, авторский перевод, проведение видеоконференции, проведение викторины и др.

Еще одним компонентом процессуально-действенного блока выступают средства обучения. В процессе формирования лингвострановедческой компетенции используются традиционные средства обучения, однако стоит учитывать требования отбора и работы с лингвострановедческим материалом. К этим средствам можно отнести, к примеру, аутентичные тексты с существенным количеством лингвострановедческой информации.

Результаты формирования у студентов системы лингвострановедческих знаний, умений и мотивов определяются **оценочно-результативным блоком**. Сюда мы относим ожидаемые результаты эффективности реализации модели формирования лингвострановедческой компетенции многоязычной личности.

Представим наглядно модель формирования лингвострановедческой компетенции профессиональной компетентностной многоязычной личности на рисунке 1.

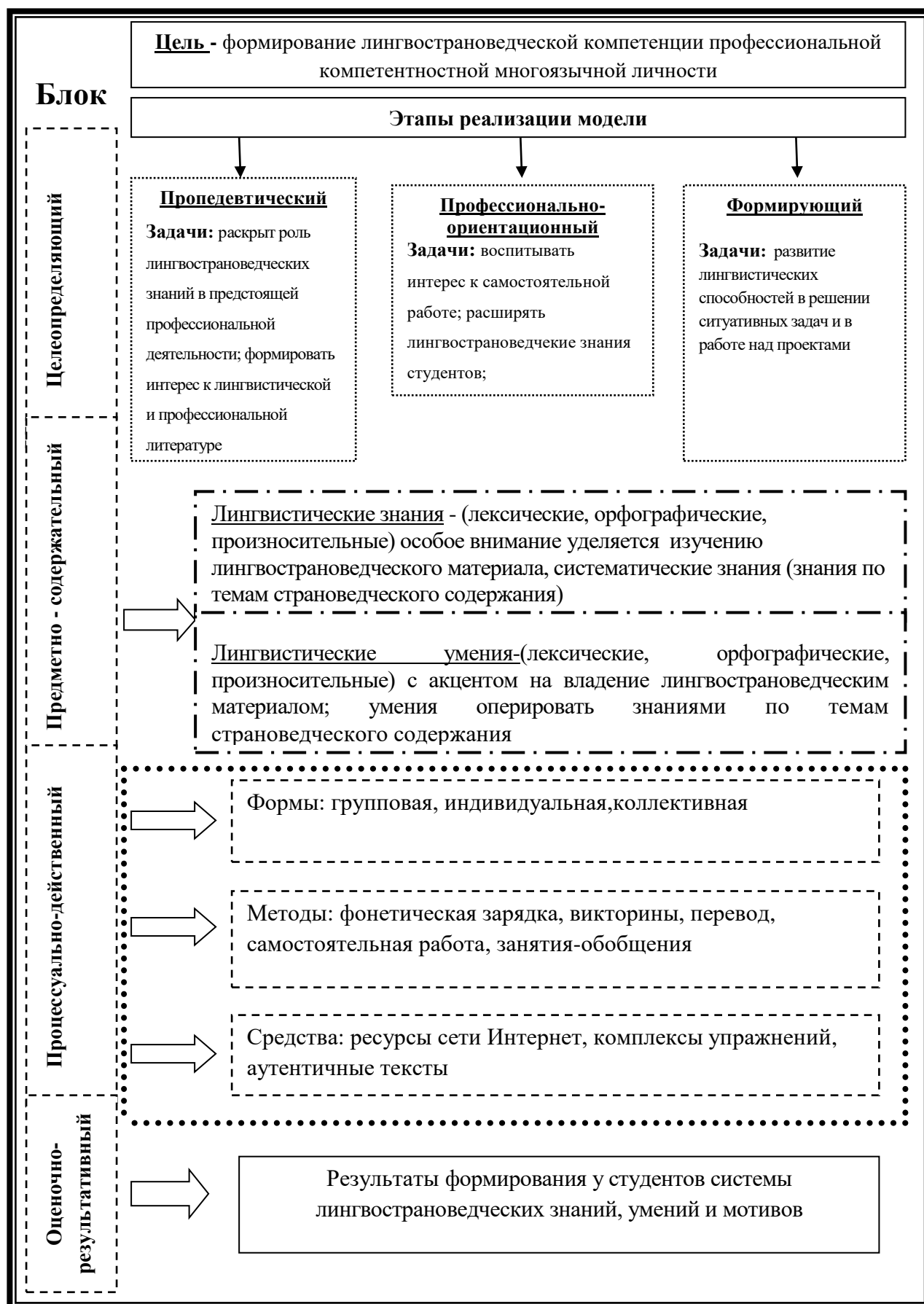


Рисунок 1- Модель формирования лингвострановедческой компетенции многоязычной личности

**Особенностью** разработанной нами модели является ее реализация в практике формирования лингвострановедческой компетенции профессиональной компетентностной многоязычной личности. Практика показывает, что подготовка по иностранному языку отвечает высоким требованиям, предъявляемым к специалистам. Знание иностранного языка, владение лингвострановедческим материалом приобретают особую значимость в современных условиях, когда прием на престижную работу осуществляется на базе конкурсного отбора, одним из требований которого является владение специалистом иностранным языком.

Итак, нами определена особенность разработанной модели формирования лингвострановедческой компетенции профессиональной компетентностной многоязычной личности.

Таким образом, основываясь на системно-деятельностном, компетентностном и лингвострановедческом подходах нами разработана модель формирования лингвострановедческой компетенции профессиональной компетентностной многоязычной личности.

### **1.5. Педагогические условия формирования лингвострановедческой компетенции профессиональной компетентностной многоязычной личности.**

В нашем исследовании мы рассматриваем педагогические условия как комплекс мер, способствующих созданию наиболее благоприятной среде успешного функционирования модели формирования лингвострановедческой компетенции как условия развития профессиональной компетентностной многоязычной личности. [35; 90].

При определении комплекса педагогических условий формирования лингвострановедческой компетенции многоязычной личности достойны внимания исследования, проведенные Л.Ф. Зуевой, Н.Б. Ишханян, О.В. Козловой, [41; 44; 47]. данные авторы заостряют внимание на формировании нескольких модификаций лингвострановедческой компетенции: лингвистической, социолингвистической, лингвосоциокультурной и т.д.

Так, О.В. Козлова изучает вопросы интеграции лингвострановедческого и психолого-педагогического знания преподавателей в системе повышения квалификации. Автор доказывает, что совершенствование лингвострановедческих и психолого-педагогических знаний будет осуществляться наиболее эффективно, если в образовательный процесс института повышения квалификации внедрить педагогическую систему многоуровневого и поэтапного повышения профессионализма педагога [47, с. 17].

Л.Ф. Зуева обосновывает социолингвистическую компетенцию как важнейший компонент коммуникативной компетенции и доказывает необходимость ее целенаправленного формирования для приобретения профессиональной компетенции в целом. Автор предлагает формировать у студентов набор основных языковых средств, а также умение осуществлять выбор таковых средств в зависимости от речевой ситуации. По мнению автора социолингвистическая компетенция соотносится с языковой картиной мира. [41, с. 77].

Н.Б. Ишханян анализирует возможные варианты формирования лингвосоциокультурной компетенции при обучении иностранному языку. Она характеризует лингвосоциокультурную компетенцию как способность личности осуществлять межкультурную коммуникацию. При этом формирование лингвосоциокультурной компетенцию рассматривается как самостоятельная цель обучения иностранному языку [44, с. 58].

Анализ показал, что отчетливо проявляется направленность выделяемых различными авторами педагогических условий на содержательные, организационные и технологические стороны процесса формирования лингвострановедческой компетенции (или ее разновидностей). Одним из главных условий авторы считают проектирование компонентного состава лингвострановедческой подготовки, которое нацелено на развитие различных составляющих лингвострановедческой компетенции.

Для выявления ряда педагогических условий функционирования системы формирования лингвострановедческой компетенции многоязычной личности, мы опирались на следующие положения:

- особенности процесса формирования лингвострановедческой компетенции многоязычной личности
- определение общественно-образовательного заказа на подготовку студентов - будущих специалистов в свете исследуемой проблемы;
- отличительные особенности педагогической деятельности и сложившиеся в высшей школе подходы к подготовке будущих специалистов

В условиях бурного развития рыночных отношений перед студентами в перспективе встанет проблема трудоустройства. Совершенно очевидно, что сформированность лингвострановедческой значительно повысит их конкурентоспособность и поможет успешно решить проблему трудоустройства.

Базой нашего исследования является педагогический университет. Исходя из этого мы рассматриваем особенности подготовки именно будущих учителей.

С.Б. Елканов выделяет три основные группы требований к личности учителя:

1. Требования социального заказа: педагог формирует другую личность, формирует ее не иначе, как собственной личностью.
2. Индивидуальный опыт, профессиональная подготовленность и общее развитие.
3. Умения решать проблемы развития психических процессов [36, с. 134].

А.И. Щербаков и Ф.Н. Гоноболин исследуют профессиональную деятельность учителя с позиции системно-структурного анализа. Они также при этом акцент делают на роли в ней профессионально-педагогической направленности будущего учителя [99; 31].

Учитывая выделенные выше особенности, а также рассмотренные нами исследования вышеназванных авторов определим комплекс педагогических условий формирования лингвострановедческой компетенции многоязычной личности:

- обогащение занятий по иностранному языку лингвострановедческим материалом;
- стимулирование самостоятельного овладения новым материалом лингвострановедческого характера;
- повышение мотивации к изучению иностранного языка основываясь на лингвострановедческом материале;

Рассмотрим сущностную сторону педагогических условий и их значение в процессе формирования лингвострановедческой компетенции многоязычной личности.

**Первое педагогическое условие** подразумевает обогащение и расширение содержания курса иностранного языка. Ведущей задачей выступает развитие у студентов мотивации к межкультурным связям а также формирование теоретических знаний о культуре и традициях стран изучаемого языка.

Первое педагогическое условие нацелено на приобретение и систематизацию лингвистических знаний, акцентируя изучение лингвострановедческого материала и тематических знаний.

Мы присоединяемся к мнению М.В. Ляховицкого, который считает, что основным средством обучения является языковая среда [64]. В условиях вуза можно говорить лишь об управляемом процессе обучения в отрыве от языковой среды.

И.В. Рахманов заявляет: «создаваемая на уроках языковая среда всегда будет носить искусственный характер» [82, с.71].

С позиции нашего исследования, наиболее целесообразным для процесса приобретения и систематизации обозначенных лингвистических и тематических знаний является использование специальных комплексов упражнений. В процессе обучения иностранному языку формирование лингвострановедческой компетенции происходит благодаря использованию всей системы упражнений, направленных на формирование всех видов навыков.

Мы считаем, что эти упражнения должны представлять собой правильно организованную систему, способствующую достижению целей, а также являться коммуникативно направленными с тем, чтобы студенты были готовы использовать лингвострановедческую компетенцию в процессе общения на иностранном языке с иноязычными коммуникантами.

Г.А. Китайгородская подразделяет упражнения в зависимости от степени управления на три типа: 1) жесткое управление, 2) частичное управление и 3) минимальное управление [46, с. 35].

Первый типа упражнений выполняется во время семантизации нового материала, второго типа — во время тренировки в использовании, третьего - во время практики в использовании.

Первый комплекс упражнений используются при реализации первого педагогического условия и представлен в основном упражнениями



первого типа. Целью является введение сведений историко-культурного содержания; ознакомление с новым материалом лингвострановедческого характера; семантизация новых речевых единиц, обеспечение запоминания нового лингвострановедческого материала.

Эти задачи реализуются в процессе выполнения упражнений четырех подтипов (А, В, С и D). Подтипа А включает упражнения аудитивно-рецептивного характера. Их цель — введение в ситуацию урока, текста и т.д. Упражнения подтипа В имеют целью ориентацию студентов в новом речевом материале новой темы. При выполнении упражнений подтипа С студенты представляют введенные части лингвострановедческого материала в графическом представлении. Упражнения подтипа D ориентированы на восприятие темы как смыслового единства.

Первое педагогическое условие направлено на приобретение и систематизацию лингвистических и тематических знаний. Особое место при этом уделяется изучению лингвострановедческого материала, в частности, реалий и фоновой лексики.

Целью **второго педагогического условия** являлся перевод студентов в позицию активных субъектов изучения языка. Увеличение самостоятельной работы студентов в процессе обучения способствует достижению этой цели. Внимание заостряется на **формировании лингвистических умений**, где особое внимание уделяется изучению лингвострановедческого материала.

Стремление к самостоятельности является характерной чертой студенческого возраста. Вместе с тем, при изучении иностранного языка в вузе вчерашний школьник, сталкивается с непривычной системой методов обучения, большим объемом программного материала и с трудностями усвоения изучаемого.

Правильная организация самостоятельной работы позволяет студентам идти постепенно от простого к сложному. В процессе

самостоятельной работы у студентов развивается наблюдательность, познавательный интерес и творческое воображение.

Самостоятельная работа на всех этапах формирования лингвострановедческой компетенции может предполагать сочетание групповой и индивидуальной, аудиторной и внеаудиторной работы и включать такую деятельность, как переводы с русского на иностранный и наоборот, чтение текстов с разным уровнем понимания содержания, подготовка творческих работ (написание сочинений, рефератов, защита индивидуальных и групповых проектов, подготовка ролевых игр и т.д.).

Учебные умения являются базой для самостоятельной работы в процессе изучения языка в вузе и дальнейшего самообразования. Формирование учебных умений планируется как необходимый элемент образования и самообразования и систематически осуществляется на занятиях, внеаудиторных мероприятиях и при организации домашней работы студентов в процессе формирования лингвострановедческой компетенции.

Осуществляя реализацию **второго педагогического условия** нами использовались упражнения второго комплекса. Сюда входят упражнения 2-го и 3-го типов.

Целью второго этапа работы (упражнения второго типа) является формирование умений использования лингвострановедческого материала в устных и письменных формах общения.

Упражнения второго типа включают 3 подтипа. Упражнения подтипа А-2 характеризуются жесткими рамками управления речевой деятельности и носят синтетико-аналитический характер. Примером могут служить упражнения на трансформацию, дополнение, подстановку, имитацию и т.д.

В процессе выполнения упражнений подтипа В-2 происходит дальнейший анализ, осмысление и систематизация

лингвострановедческого материала, а также формирование умений его использования. Примером служит чтение и работа с аутентичными текстами.

Дальнейшее совершенствование лингвистических и тематических умений осуществлялось посредством выполнения упражнений подтипа С-2. Отнесем к ним упражнения, включающие различные проблемные задания в рамках лингвострановедческой тематики. В процессе выполнения упражнений данного подтипа часто применялись крылатые слова, фразеологизмы, пословицы, поговорки.

На завершающем этапе изучения лексической темы использовались преимущественно упражнения 3-го типа. Целью этих упражнений является развитие умений использования усвоенного лингвострановедческого материала в различных формах общения. Примером могут служить «проекты».

Таким образом, целесообразно организованный учебный процесс на занятиях по иностранному языку ведет к увеличению объема и качества самостоятельной работы студентов. Организованная учебная деятельность стимулирует студентов на ее продолжение в свободное от занятий время.

**Целью третьего педагогического условия** является развитие мотивации к изучению иностранного языка.

Мотивация к овладению иностранным языком на достойном уровне включена в структуру социальных установок, потребностей и мотивов современного специалиста.

Г.Д. Юрченкова выделяет следующие виды мотивации:

- мотивация, порождаемая учебной деятельностью
- мотивация, направленная на перспективное развитие личности
- социальная мотивация;
- коммуникативная мотивация [103].

На этапе реализации третьего педагогического условия внедрялись упражнения третьего комплекса. Они нацелены на формирование устойчивой мотивации и интереса к изучению иностранного языка и иноязычной культуры.

При определении третьего педагогического условия мы основывались на том, что мотивация студентов к изучению иностранного языка опирается в большей мере на удовлетворенность непосредственно процессом обучения. В процессе развития мотивации прослеживается несколько этапов: от мотивов неосознанных, спровоцированных внешними побудителями, к осознанному мотивам, вызванным саморегуляцией.

Таким образом, в данном параграфе нами определен и аргументирован комплекс педагогических условий, обеспечивающих успешную реализацию модели формирования лингвострановедческой компетенции профессиональной компетентностной многоязычной личности.

## Выводы по главе 1

1. Социально-педагогическая ситуация в современной системе высшего образования, а также недостаточная разработанность данной проблемы в педагогической теории и практике обуславливает актуальность проблемы формирования лингвострановедческой компетенции как условия развития профессиональной компетентностной многоязычной личности.

2. Проведен анализ понятий «многоязычная личность», «компетенция» и «компетентность», «лингвострановедческая компетенция». Установлено, что достижение достаточного уровня сформированности профессиональных компетенций способствует формированию компетентности специалиста.

Лингвострановедческая компетенция определена как система лингвострановедческих знаний, умений и мотивов, позволяющая будущим специалистам организовывать свою профессиональную деятельность опираясь на лингвострановедческий кругозор.

3. Определены основные принципы формирования лингвострановедческой компетенции как процесса взаимодействия преподавателей и студентов. Данный процесс нацелен на обретение системы лингвострановедческих знаний, умений и мотивов, обеспечивающей обучающимся осуществление межкультурной коммуникации.

4. Спроектирована модель формирования лингвострановедческой компетенции профессиональной компетентностной многоязычной личности на основе системно-деятельностного, компетентностного и лингвострановедческого подходов.

5. Определены педагогические условия успешной реализации модели формирования лингвострановедческой компетенции профессиональной компетентностной многоязычной личности.

## **Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа формирования лингвострановедческой компетенции как условия развития профессиональной компетентностной многоязычной личности**

В первой главе работы мы рассмотрели теоретические стороны проблемы формирования лингвострановедческой компетенции профессиональной компетентностной многоязычной личности. В ходе теоретического исследования была разработана модель формирования лингвострановедческой компетенции многоязычной личности, а также выявлен и обоснован комплекс педагогических условий эффективной реализации разработанной модели.

Согласно гипотезе, цели и задачам, экспериментальная работа направлена на проверку успешности реализации спроектированной модели по формированию лингвострановедческой компетенции профессиональной компетентностной многоязычной личности.

Вторая глава посвящена описанию основных задач, содержанию этапов опытнo-экспериментальной работы и реализации модели формирования лингвострановедческой компетенции профессиональной компетентностной многоязычной личности на практике. Представлены результаты экспериментальной работы и проведен анализ полученных данных.

### **2.1. Задачи, условия и методы осуществления эксперимента.**

Необходимость апробации модели процесса формирования лингвострановедческой компетенции профессиональной компетентностной многоязычной личности предопределила проведение опытнo-экспериментальной части нашего исследования.

**Целью экспериментальной работы** являлась проверка эффективности применения модели формирования лингвострановедческой

компетенции многоязычной личности и контроль необходимости выделенного комплекса педагогических условий для эффективности данного процесса.

Определим **задачи опытно-экспериментальной работы** по формированию лингвострановедческой компетенции многоязычной личности:

- проверить целесообразность спроектированной модели при совершенствовании системы лингвострановедческих знаний, умений и мотивов многоязычной личности;

- определить влияние выделенных педагогических условий на успешность формирования лингвострановедческой компетенции профессиональной компетентностной многоязычной личности;

- выявить причинно-следственные, закономерные связи в изменении уровней сформированности лингвострановедческой компетенции, представить полученные данные в количественной и графической формах.

Проводимый нами эксперимент был разделен на три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

**Целью констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы** являлось определение уровней сформированности лингвострановедческой компетенции студентов по выделенным критериям и показателям.

**Задачи констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы:**

- 1) изучить организацию процесса обучения иностранному языку;
- 2) определить исходное состояние сформированности лингвострановедческой компетенции студентов (на начало исследования);

3) обеспечить репрезентативность выборки и комплектования экспериментальной и контрольной групп.

**Цель формирующего этапа** состояла в апробации модели формирования лингвострановедческой компетенции многоязычной личности.

**Задачи формирующего этапа:** 1) практическая реализация предложенной модели формирования лингвострановедческой компетенции студентов; 2) проверка влияния выделенных условий на эффективность протекания процесса формирования лингвострановедческой компетенции многоязычной личности.

В нашем исследовании принимали участие две группы: контрольная и экспериментальная. В контрольной группе обучение проводилось по методике (на основании рабочих программ), с использованием учебника и методических пособий. В экспериментальной группе были апробированы предложенные нами педагогические условия .

В качестве базы экспериментальной работы были избраны: факультет иностранных языков ЮУрГГПУ г. Челябинска. В эксперименте были задействованы студенты пятого курса, в количестве 20 человек. Состав экспериментальной группы - 10 человек, состав контрольной группы - 10 человек.

На заключительном этапе - проводилась проверка эффективности применения модели формирования лингвострановедческой компетенции.

Выделим задачи контрольного этапа исследования: 1) теоретическое осмысление полученных опытно-экспериментальных данных, их интерпретация и анализ; 2) обработка результатов эксперимента методами математической статистики; 3) формулировка выводов и оформление результатов эксперимента.



На первом (констатирующем этапе) экспериментальной работы с целью выявления уровня сформированности лингвострановедческой компетенции использовались такие методы как анкетирование и тестирование.

Уровень овладения той или иной компетенции определяется необходимым и достаточным числом уровней знаний, умений и навыков.

В качестве одного из критериев выявления результативности педагогических процессов ученые выделяют наличие знаний. Опираясь на опыт ученых (О.А. Абдуллиной, Б.Т. Лихачева, В.А. Сластенина), мы считаем правомерным выделить **познавательный критерий** (знания обучающихся) как один из основных критериев уровня сформированности лингвострановедческой компетенции.

Знания являются основой для формирования умений, исходя из этого другим критерием выступает **праксиологический критерий** (умения обучающихся), применяемых на практике использования полученных знаний.

Проблема определения уровня сформированности умений решается в исследованиях многих педагогов и психологов (Г.А. Засобиной, Н.В. Кузьминой, Л.Ф. Спирина и др.).

Учитывая тот факт, что в нашем исследовании мы рассматриваем компетенцию как одну из характеристик личности, в качестве следующего критерия мы выделяем **мотивационный критерий**.

Учитывая вышеназванные критерии и взяв за основу уровневый подход, мы выделили три уровня сформированности лингвострановедческой компетенции: низкий уровень, средний уровень и высокий уровень. Характеристика по критериальным уровням сформированности лингвострановедческой компетенции отражена в таблице 1.

Таблица 1

Характеристика по критериальным уровням сформированности  
лингвострановедческой компетенции

Критерий	Характеристика уровня		
	низкий	средний	высокий
Познавательный (знания)	Знания не осмысленны, бессистемны. Чтение и перевод с опорой на словарь. Применение языковых средств недостаточны; Грамматические знания не закреплены.	Знания достаточно осознанные и полные. Достаточный для реализации лингвострановедческой компетенции набор знаний, знания осознанные, адекватно применяются.	Знания достаточно осознанные, полные. Знания по страноведческой тематике представлены как целостная система.
Практический (умения)	Воспроизведение действия по образцу с помощью или без; правильность выполнения конкретных действий недостаточна; отсутствие переноса на другие виды деятельности.	Способность действовать самостоятельно при наличии образца; в целом правильность выполнения действий. Возникают трудности при переносе умений с одного вида деятельности на другой.	Самостоятельность в действиях. Полное обладание учебными умениями, что создает предпосылки для самообразования. Правильное выполнение действий. Перенос умений с одного вида деятельности на другой.
Мотивационный (интерес)	Преобладают моральные мотивы. Интерес к изучению иностранного языка; к участию в деятельности по усвоению лингвострановедческого материала проявляется на уровне любопытства.	Преобладают познавательные мотивы. Интерес к изучению иностранного языка и лингвострановедческого материала проявляется эпизодически.	Широкие познавательные, мотивы. Наличие устойчивого интереса к изучению иностранного языка культуры, а также к лингвострановедческому материалу как проявлению этой культуры в языке.

Для оценки сформированности у студентов лингвострановедческой компетенции на начало исследования мы использовали анкетирование и тестирование. Данные методы позволили объективно оценить уровень знаний студентов и определило окончательный выбор экспериментальной и контрольной групп.

Пример теста, использованного при выявлении уровня сформированности лингвострановедческой компетенции по познавательному критерию, приведен в приложении 1.

Уровни сформированности лингвострановедческой компетенции по познавательному критерию в ходе констатирующего эксперимента отражены в таблице 2.

Таблица 2

Уровни сформированности лингвострановедческой компетенции по познавательному критерию в ходе констатирующего эксперимента

Группы	Распределение по уровням (%)		
	низкий	средний	высокий
ЭГ	40	38	22
КГ	41	35	24

Полученные данные, отражающие уровни сформированности лингвострановедческой компетенции по познавательному критерию отобразим на рисунке 2.

Анализируя полученные результаты можно сделать вывод, что уровень сформированности лингвострановедческой компетенции по познавательному критерию в ходе констатирующего эксперимента в экспериментальной и контрольной группе находится является низким, что говорит о недостаточном уровне сформированности лингвострановедческой компетенции.

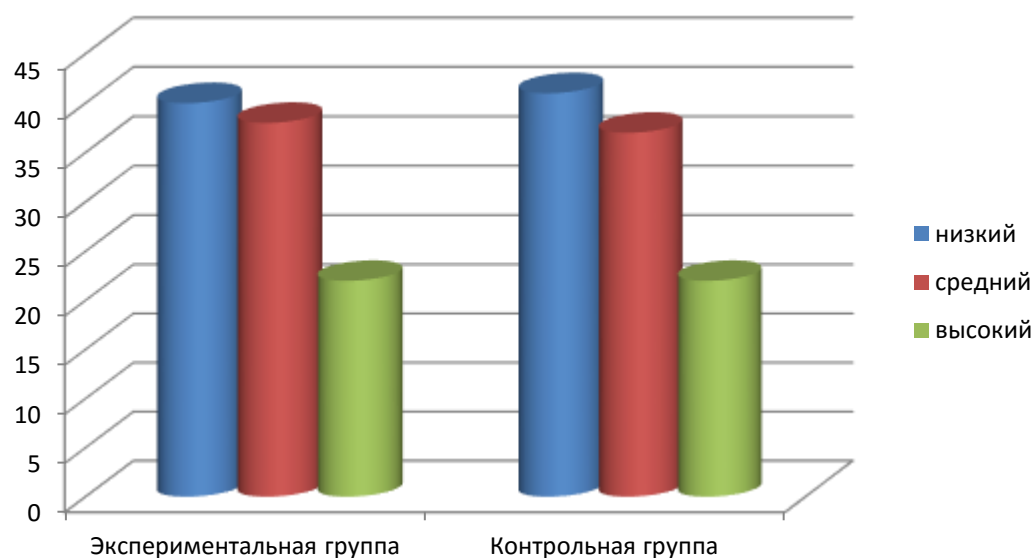


Рисунок 2- Уровни сформированности лингвострановедческой компетенции по познавательному критерию в ходе констатирующего эксперимента

Для определения уровня сформированности лингвострановедческой компетенции по праксиологическому критерию в ходе констатирующего эксперимента студентам было предложено задание по аудированию. Пример предложенных студентам заданий приведен в приложении 2.

Объединив данные после проведения диагностики с использованием текста по аудированию, мы представили их в виде таблицы 3.

Таблица 3

Уровни сформированности лингвострановедческой компетенции по праксиологическому критерию в ходе констатирующего эксперимента

Группы	Распределение по уровням (%)		
	низкий	средний	высокий
ЭГ	39	31	30
КГ	36	31	33

Представим полученные данные, отражающие уровни сформированности лингвострановедческой компетенции по праксиологическому критерию на рисунке 3.

Проанализировав полученные данные можем отметить, что у студентов преобладает низкий уровень сформированности лингвострановедческой компетенции по праксиологическому критерию.

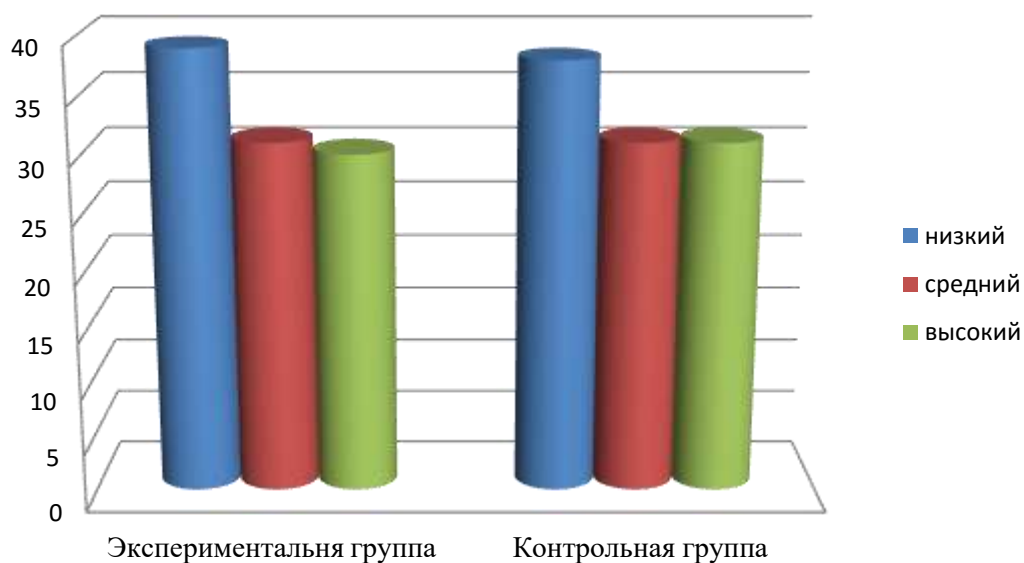


Рисунок 3- Уровни сформированности лингвострановедческой компетенции по праксиологическому критерию в ходе констатирующего эксперимента

Для оценки сформированности лингвострановедческой компетенции по мотивационному критерию в ходе констатирующего эксперимента использовались такие методы, как опрос (например, опросники «Учебная мотивация», «Учебная мотивация и иностранный язык»). Примеры опросников приведены в приложении 3.

Также студентам была предложена анкета для выявления уровня интереса к отдельным темам лингвострановедческой тематики, которые было необходимо оценить по десятибалльной шкале:

- проявление интереса: 8-10 - очень интересно; 5-7 - часто интересуюсь; 1-4 - редко интересуюсь; 0 - интерес отсутствует;

- уровень осведомленности: 0 - ничего не знаю; 1- 4 знаю недостаточно; 5-7 знаю хорошо; 8-10 - знаю отлично.

Полученные данные приведены нами в таблице 4.

Таблица 4

## Лингвострановедческая анкета

№	Лингвострановедческая тематика	Средний балл			
		Наличие интереса		Осведомленность	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
1.	Образование в Германии	8	7	1	1
2.	Германия: географическое положение	4	4	1	0
3.	История Германии	5	4	1	1
4.	Экономика Германии	4	4	2	3
5.	Политическое развитие Германии	4	5	4	3
6.	Культура Германии	8	7	3	4
7.	Берлин	9	10	4	4
8.	Города Германии	6	7	0	5
9.	Достопримечательности	10	9	3	1
10.	Искусство Германии	8	7	3	0
11.	Жизнь молодежи Германии	9	10	10	8
12.	Развитие науки в Германии	8	7	7	9
13.	Средства массовой информации в Германии	5	6	5	7
14.	Спорт в Германии	9	8	8	8
15.	Традиции	7	8	8	7
16.	Праздники	8	9	7	6
17.	Политические партии	10	9	8	9
18.	Транспортная система	5	6	6	5

19.	Символика (флаг, герб, девизы и т.д.)	8	9	10	8
20.	Германия и немцы	9	7	8	7
21.	Австрия	7	8	8	9
22.	Швейцария	6	5	8	9
23.	Диалекты	7	6	7	7
24.	Российско-Германские отношения	5	7	7	7
Итого		169	169	129	128

Проведя анализ данных опросника, можем констатировать, что студенты часто проявляют интерес к стране изучаемого языка и немецкоговорящим странам, но их осведомленность по многим темам не достаточно велика.

Результаты исследования сформированности лингвострановедческой компетенции студентов по мотивационному критерию нашли отражение в таблице 5.

Таблица 5

Уровни сформированности лингвострановедческой компетенции по мотивационному критерию в ходе констатирующего эксперимента

Группа	Распределение по уровням (%)		
	низкий	средний	высокий
ЭГ	43	27	30
КГ	43	28	22

Отразим полученные данные уровня сформированности лингвострановедческой компетенции по мотивационному критерию в ходе констатирующего эксперимента на рисунке 4.

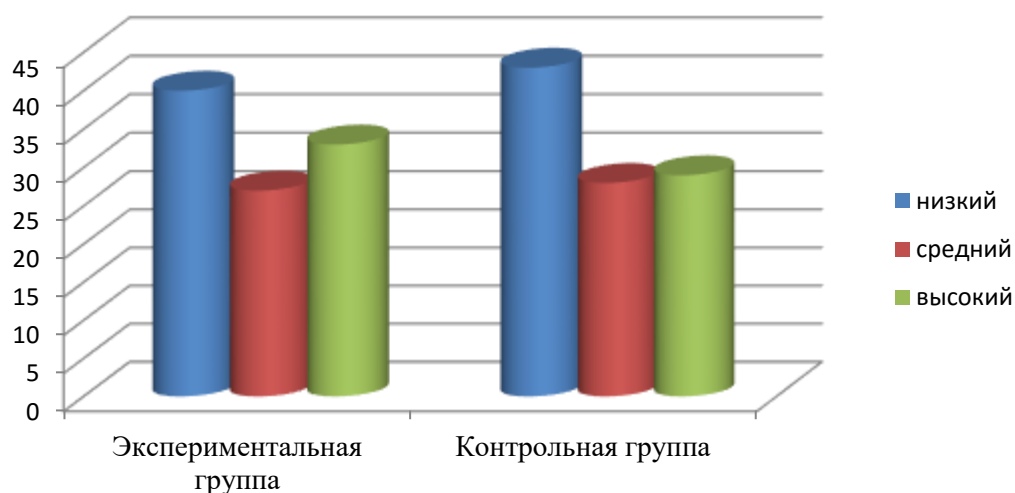


Рисунок 4 - Уровни сформированности лингвострановедческой компетенции по мотивационному критерию в ходе констатирующего эксперимента

Исходя из приведенных данных, можно сделать вывод, что уровень сформированности лингвострановедческой компетенции по мотивационному критерию находится на низком уровне.

Проведя покритериальный анализ данных уровней сформированности лингвострановедческой компетенции можем сделать вывод о сформированности лингвострановедческой компетенции в целом. Представим анализ данных уровней в таблице 6.

Таблица 6

Покритериальная характеристика сформированности лингвострановедческой компетенции в ходе констатирующего эксперимента

Группы	Распределение по уровням (%)			Значение
	низкий	средний	высокий	
ЭГ	46	32	22	0,0189
КГ	47	31	22	—



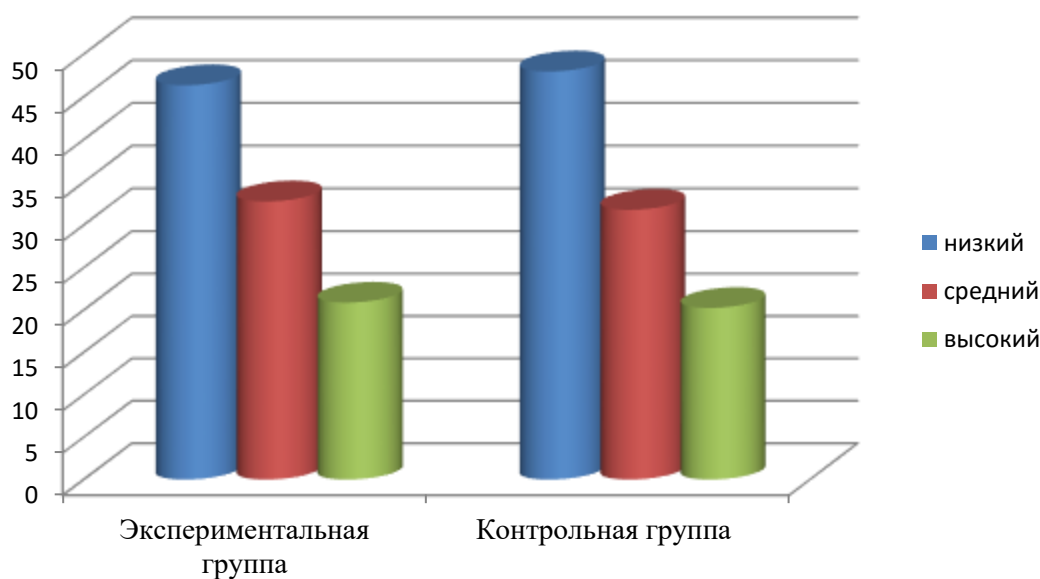


Рисунок 5 - Уровни сформированности лингвострановедческой компетенции по выделенным критериям в ходе констатирующего эксперимента

Проведя по критериальному анализу уровня сформированности лингвострановедческой компетенции в ходе констатирующего эксперимента, констатируем, что сформированность данной компетенции примерно одинакова у студентов двух групп и имеет низкий уровень. Исходя из этого можем утверждать о необходимости систематической работы по внедрению модели формирования лингвострановедческой компетенции многоязычной личности.

Чтобы проследить уровень различимости двух групп мы применили критерий Пирсона. Согласно нулевой гипотезе -  $H_0$ , уровни сформированности лингвострановедческой компетенции в двух группах не имеют различий в ходе констатирующего эксперимента; и  $H_j$  - при которой уровни сформированности лингвострановедческой компетенции в экспериментальной и контрольной группах взаимно различаются.

Нами была использована следующая формула:

$$| = \frac{\sum_{i=1}^n W_i^2}{n} - \frac{(\sum_{i=1}^n W_i)^2}{2J}$$

«U+«2i

где  $i$  - является объёмом выборки студентов контрольной группы,  $2i$  - объём выборки студентов экспериментальной группы.

Расчёты экспериментальной группы по отношению к контрольной группе были произведены по формуле:

$$z^2 = 100 \cdot 100 \left[ \frac{1}{13,25 + 12,88} \left( \frac{13,25}{100} - \frac{12,88}{100} \right)^2 + \frac{1}{31,78 + 32,76} \left( \frac{31,78}{100} - \frac{32,76}{100} \right)^2 + \frac{1}{54,97 + 54,36} \left( \frac{54,97}{100} - \frac{54,36}{100} \right)^2 \right]$$

« 0,0188 где  $N = 100$  и  $n_2 = 100$ ,  $g = 3$  (количество признаков)

С целью проверки неразличимости двух групп был найден  $x$ , при уровне статистической значимости  $p=0,05$ . Данные расчетов доказывают подтверждение нулевой гипотезы. Таким образом, студенты контрольной и экспериментальной групп не различаются и подходят для проведения опытно-экспериментальной работы.

Результаты констатирующего этапа экспериментальной работы позволили спланировать и провести формирующий этап.

## **2.2. Методика формирования лингвострановедческой компетенции как условия развития профессиональной компетентностной многоязычной личности.**

В нашем исследовании лингвострановедческая компетенция представляет собой комплексную характеристику. Знания, умения и мотивация являются ее структурными компонентами. Мы согласны с

мнениями тех исследователей, которые предлагают формировать знания и умения одновременно, в комплексе. Для этого созданные педагогические условия, способствующие наиболее успешному формированию лингвострановедческой компетенции у студентов, активно включаются в процесс обучения.

Мы выделили три условных этапа формирования лингвострановедческой компетенции: пропедевтический; профессионально-ориентационный; формирующий.

На первом этапе уточняется роль лингвострановедческой компетенции как условия развития многоязычной личности. Предпринимаются методы повышения интереса к профессиональной и лингвистической литературе. Идет обучение методам саморефлексии.

Во время второго этапа происходила стимуляция интереса к самостоятельной работе, а также выработка навыка работы в мировой виртуальной среде. Велось дальнейшее увеличение лингвострановедческих знаний обучающихся.

При реализации третьего этапа происходило стимулирование поиска самостоятельного эффективного решения проблем в возникающих профессиональных ситуациях через мировую информационную сеть. Проводилось развитие лингвистических способностей в работе над проектами.

Проанализировав ФГОС высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 педагогическое образование(с двумя профилями подготовки) уровень образования: бакалавриат, профиль направленности: Иностранный язык. Иностранный язык - мы пришли к выводу о соответствии содержания лингвистического образования требованиям ФГОС. В основе предлагаемой нами модели формирования лингвострановедческой компетенции многоязычной личности заложены

задачи формирования у студентов теоретических знаний о культуре стран изучаемого языка, развития мотивации к межкультурным связям, соответствующих тенденциям интеграции и глобализации образовательного пространства.

Рассмотрим ход экспериментальной работы на первом — пропедевтическом - этапе, где внимание уделялось следующим аспектам: а) непрерывное общение с обязательным педагогическим влиянием; б) отбор, систематизация и анализ необходимой информации. Для этого создавались разработанные нами педагогические условия.

При реализации первого педагогического условия происходило **насыщение курса иностранного языка лингвострановедческим материалом.** С этой целью нами использовался комплекс упражнений № 1. Представим данный комплекс в виде таблицы 7.

Таблица 7

Описательная характеристика первого комплекса упражнений

Комплексы упражнений	Цель	Результат
<b>1 Комплекс</b> Упражнения на: 1. Активизацию предварительных знаний и умений; осмысление и воспроизведение страноведческой информации 2. Сопоставительный анализ лингвострановедческих элементов с проявлениями в родной культуре;	Формирование положительных мотивов и интересов к изучению иностранного языка, создание благоприятной психолого-педагогической атмосферы на занятиях	Приобретение мотивов формирования лингвострановедческой компетенции; интереса к новому материалу; деятельности по формированию лингвострановедческой компетенции; формирование мотивационного компонента

Выполняя упражнения первого комплекса происходило ознакомление студентов с новым материалом лингвострановедческого содержания. Вводились некоторые данные по историко-культурному фону языка; обеспечивалось максимальное запоминание и систематизация лингвострановедческого материала.

Обозначенные задачи решались посредством выполнения студентами упражнений трех групп:

**Упражнения группы А.** Это упражнения аудитивно-рецептивного характера, их целью было введение в ситуацию урока, текста и т.д. Доля вводимого лингвострановедческого материала была невелика.

**Упражнения группы В** направлены на ориентацию студентов в языковом и речевом материале текста (новой темы).

**Упражнения группы С** ориентировали студентов в графическом представлении введенных единиц лингвострановедческого материала.

Упражнения данного комплекса нацелены на создание благоприятной атмосферы на занятиях, а также стимуляцию положительных мотивов и интереса к изучению иностранного языка и иноязычной культуры

Большое внимание при выполнении 1 комплекса упражнений уделялось пониманию текста. Лингвострановедческий текст на занятии по иностранному языку - это источник культурологической, семантической, языковой и коммуникативной информации. Примером может послужить текст и упражнения к нему, представленные в приложении 4.

В качестве метода контроля и самоконтроля на всех этапах выполнения первого комплекса упражнений мы использовали обучающее тестирование.

На завершающем этапе работы над текстом/темой студентам предлагалось самостоятельно составить тесты. Затем эти тесты выполнялись внутри группы, и результаты оценивались студентами коллегиально.

В ходе реализации первого педагогического условия также велась работа по систематизации лингвострановедческой лексики.

Параллельно первому педагогическому условию происходила реализация второго педагогического условия, ведущей целью которого являлось **стимулирование студентов к самостоятельному овладению материалом лингвострановедческого содержания.**

Мы тщательно подходили к отбору информации для организации занятий по иностранному языку. В процесс обучения мы включили современную информацию, которую студенты однако должны были получить самостоятельно посредством разнообразных источников. Примером таких источников могут послужить различные журналы страноведческого содержания, а также газетные публикации; теле- и радио передачи, сеть Internet.

Материал по заданной теме, подобранный студентами, в дальнейшем обсуждался на практических занятиях, так как мы полагали, что такая организация работы с новой информацией повысит качество усвоения иностранного языка и мотивацию к изучению предмета.

На регулярной основе проводились беседы и викторины, подготовленные студентами по заданным темам. Примерами были викторины по темам: «Немцы. Национальный характер», «Студенты в Германии и России», «Немецкие реалии и их перевод на русский язык» и т.д. Ознакомиться с материалом для проведения викторин можно в приложении номер 5.

Одновременно с первыми двумя педагогическими условиями реализовывалось и третье условие - **развитие у студентов устойчивой мотивации к изучению иностранного языка.**

Развитие устойчивого интереса у студентов к иноязычной культуре вообще и к лингвострановедческому материалу, как к проявлению этой культуры в языке, в частности, напрямую связано с формированием мотивации при формировании лингвострановедческой компетенции.

Развитие у обучающихся языковой догадки играет большую роль при обучении иностранному языку. Побуждение к языковой догадке часто использовалось при знакомстве с новым лексическим материалом или при чтении текста. Упражнения, направленные на актуализацию знакомой лексики, также способствовали повышению мотивации. Примером служит работа с текстом, представленном в приложении 6.

Реализуя **профессионально-ориентационный** этап мы пользовались разработанным комплексом упражнений № 2» представленном в таблице 8

Таблица 8

Описательная характеристика второго комплекса упражнений

Комплексы упражнений	Цель	Результат
<b>2 комплекс</b> <b>(профессионально-ориентационный этап)</b> Аудитивно-рецептивные; рецептивные упражнения; приемы систематизации лингвострановедческого материала: коллажирование;	Введение в ситуацию занятия (текста) и семантизация лингвострановедческого материала; ориентация в графическом представлении введенных единиц лингвострановедческого материала; усвоение слухозрительных образов; восприятие темы (текста) как смыслового единства	Приобретение лингвистических и тематических знаний, т.е. формирование познавательного компонента лингвострановедческой компетенции

Целью упражнений второго и третьего типов, применяемых на данном этапе, являлось формирование умений использования нового материала в устных и письменных формах.

Упражнения второго типа включают 3 подтипа.

Подтип А-2. Эти упражнения характеризуются жесткими рамками управления речевой деятельностью студентов. Подобные упражнения стоит объединять в «цепочки упражнений», объединенных одной темой. Примером упражнений подтипа А-2 можно назвать упражнение «Выбор соответствий», «Подстановка», «Дополнение», «Восстановление пропусков». Подобные упражнения приведены в приложении 7.

Целью упражнений подтипа В-2 выступает анализ, осмысление и систематизация лингвострановедческого материала и формирование умений по его дальнейшему использованию. К таким упражнениям можно отнести чтение аутентичных текстов с последующим анализом лингвострановедческого материала, а также использованием приемов коллажирования.

Упражнения, направленные на совершенствование умений применения лексики лингвострановедческого характера относятся к упражнениям подтипа С. Например это может быть упражнение на написание аннотации к тексту.

В упражнения данного подтипа активно включалась работа по использованию фразеологизмов, поговорок, пословиц.

3-й тип упражнений использовался на заключительном этапе изучения лексической темы и был направлен на формирование умений в использовании лингвострановедческого материала. Примером подобных упражнений являлась подготовка проектов по предложенной теме. Список тем для подготовки проектов приведен в приложении 8.



Особое место в пласте лингвострановедческой лексики занимают такие образцы литературной культуры Германии, как Elfchen / шуточные стихотворения из пяти строк/, скороговорки, рифмовки. Примеры таких стихотворений, составленных студентами, приведен в приложении 9.

В качестве одного из приемов, на этапе систематизации лингвострановедческой лексики использовался прием коллажирования. Коллаж предлагался преподавателем или составлялся студентами самостоятельно.

Реализация второго педагогического условия предполагала как продолжение начатой работы на первом этапе, так и включение новых элементов. При этом мы предоставляли свободу в выборе тем и направлений самостоятельной работы. Студенты на выбор могли подготовить викторину, проект, тестирование, игру, что учитывалось при выставлении итоговой оценки по изученной теме.

Реализуя третье педагогическое условие, направленное на повышение мотивации студентов, мы продолжали расширять информационное образовательное пространство, а также формирование у студентов первого профессионального опыта.

**Третий этап - формирующий.** Педагогические условия продолжали реализовываться в полном объеме, однако каждое условие мы разнообразили новыми формами работы со студентами. В процессе реализации первого педагогического условия мы использовали комплекс упражнений № 3. Данный комплекс упражнений представлен в таблице 9.

В данном комплексе использовались упражнения на формирование знаний фразеологизмов, поговорок, пословиц и устойчивых выражений, которые являются содержательной основой фонетической зарядки. Упражнения подтипа А были направлены на глобальное восприятие

пословиц, поговорок и скороговорок. Их употребление предлагалось провести и диалогах или микродиалогах. Упражнения подтипа В были основаны на использовании нескольких пословиц или скороговорок. К примеру, студентам выдавалась начальная часть пословицы, задача - найти пару с ее окончанием; также студенты заслушивали или читали «неправильные» пословицы, составленные из двух, и исправляют «ошибку»; проводился анализ эквивалентов и образов в предложенных пословицах в нашей культуре и языке. Примеры пословиц и скороговорок приведены в приложении 9. Описательная характеристика третьего комплекса упражнений представлена в таблице 9.

Продолжалась работа по обучению работы с текстом. Студенты составляли планы текстов; работали над реферированием; составляли собственные тексты, проводя аналогии в нашей культуре и языке.

Таблица 9

Описательная характеристика третьего комплекса упражнений

Комплексы упражнений	Цель	Результат
<b>3 комплекс (формирующий этап)</b> 1) Аналитические упражнения; 2) Упражнения "Практика в использовании лингвострановедческого материала»: «проекты»	Использование лингвострановедческого материала в различных формах общения и развитие умений извлекать из лексических единиц этого пласта языка хранимую в них культурно-историческую и национально-специфическую информацию	Формирование лингвистических и тематических умений, т.е. формирование праксиологического компонента лингвострановедческой компетенции

Обучение осуществлялось в процессе работы студентов с различными видами чтения: ознакомительным, поисковым, просмотровым и изучающим. При этом в зависимости от вида чтения им давались

различные установки и задания, например: прочитать текст и ответить на вопросы по основному содержанию; прочитать текст и сказать, какие из услышанных утверждений соответствуют его содержанию; найти (зачитать) и выписать главные положения/ключевые факты текста; выбрать ключевые слова и т.д.

Также доля внимания уделялась работе со стихотворениями. Студенты познакомились с творчеством некоторых поэтов. Иногда, после знакомства студентов с лучшими образцами переводов русских авторов, им предлагалось сделать свои варианты перевода.

Второе педагогическое условие на данном этапе было обогащено внедрением в учебный процесс «метода проектов».

Тематика проектов предлагается преподавателем («История Берлина», «Экскурсия по Кельну», «Система образования в Германии», «Немецкий колорит», «Традиции Германии» и т.п.) или определяется студентом самостоятельно в зависимости изучаемой темы.

Таким образом, мы описали методику проведения и организации занятий в процессе формирования лингвострановедческой компетенции профессиональной компетентностной многоязычной личности.

### **§ 2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы**

На заключительном этапе экспериментальной работы мы выделили следующую цель: определить степень влияния предложенной модели в совокупности с педагогическими условиями на успешность процесса формирования лингвострановедческой компетенции профессиональной компетентностной многоязычной личности.

Были определены следующие задачи заключительного этапа исследования:

- 1) осмысление, анализ и интерпретация полученных экспериментальных данных
- 2) обработка результатов эксперимента методами математической статистики;
- 3) оформление результатов эксперимента, формулировка выводов.

В ходе заключительного этапа являясь мы использовали методы контролируемого и включенного наблюдения; метод математической статистики ; метод тестирования; метод анкетирования студентов.

Отметим, что в начале эксперимента уровни сформированности лингвострановедческой компетенции у двух групп находились примерно на одном уровне.

Обучение в контрольной группе проводилось согласно утвержденным типовым программам. В экспериментальной группе работа по формированию лингвострановедческой компетенции велась в соответствии спроектированной модели и комплекса педагогических условий.

Итоговый срез проводился на заключительном этапе экспериментальной работы. В ходе формирующего эксперимента мы отмечаем критериальные изменения уровня сформированности лингвострановедческой компетенции студентов. Рассмотрим это подробнее.

Для оценки изменений уровня сформированности лингвострановедческих знаний студентам был предложен тест по одной из пройденных тем. Тест представлен в приложении 10.

Проанализировав данные по познавательному критерию на начальном и итоговом срезах стоит отметить, что показатели формирующего эксперимента увеличились на высоком и среднем уровне сформированности данного критерия в экспериментальной группе. В контрольной группе данные показатели изменились не существенно.

Так, высокий уровень в экспериментальной группе увеличился на 10%, показатели среднего уровня увеличились на 14 %, показатель низкого уровня сформированности лингвострановедческой компетенции студентов по познавательному критерию понизился 24%.

Результаты формирующего эксперимента по познавательному критерию контрольной и экспериментальной групп приведены в таблице 10.

Таблица 10

Уровни сформированности лингвострановедческой компетенции по познавательному критерию (итоговый срез)

Группы	Распределение по уровням (%)		
	низкий	средний	высокий
ЭГ	16	52	32
КГ	38	37	25

Полученные данные уровней сформированности лингвострановедческой компетенции по познавательному критерию на момент итогового среза отразим на рисунке 6.

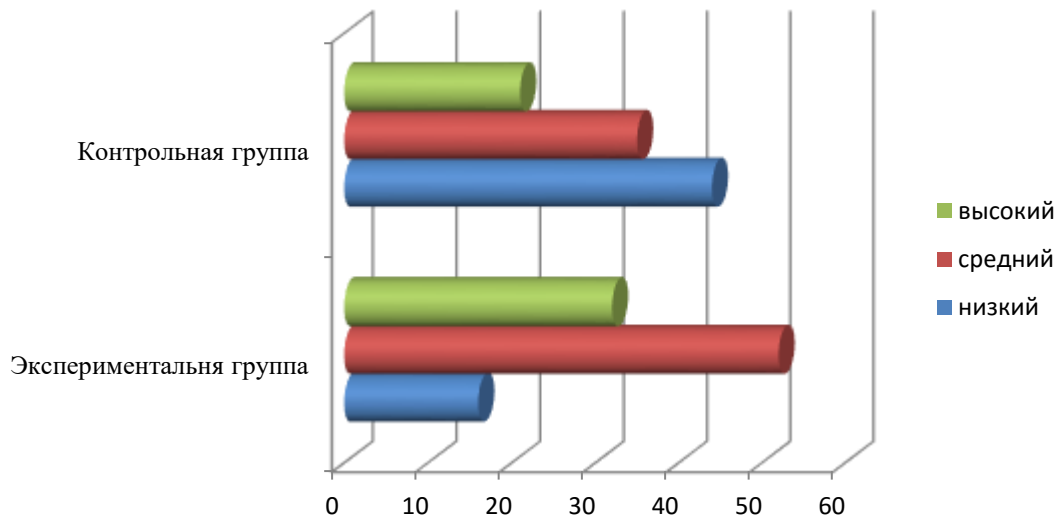


Рисунок 6 -Уровни сформированности лингвострановедческой компетенции (познавательный критерий) на момент итогового среза

Анализ уровня сформированности лингвострановедческой компетенции по познавательному критерию на момент итогового среза показал, что в экспериментальной группе преобладает число студентов со средним и высоким уровнями.

Для выяснения уровня сформированности лингвострановедческой компетенции по прагматическому критерию мы предложили студентам выполнить задание по аудированию. Пример текста для аудирования приведен в приложении 11.

В целом, данные по сформированности лингвострановедческой компетенции многоязычной личности по прагматическому критерию на момент итогового среза представлены в таблице 11.

Уровни сформированности лингвострановедческой  
компетенции по праксиологическому критерию  
(итоговый срез)

Группы	Распределение по уровням (%)		
	низкий	средний	высокий
ЭГ	14	48	38
КГ	32	33	35

Таким образом, проведя анализ сформированности лингвострановедческой компетенции по праксиологическому критерию мы выяснили, что на заключительном этапе в экспериментальной группе студенты с высоким и средним уровнем составили большинство. В то время как показатели студентов контрольной группы практически не изменились.

Анализ полученных данных по итогам начального и заключительного срезов показывает, что результаты формирующего эксперимента в экспериментальной группе по сравнению с контрольной, в сравнении с результатами констатирующего эксперимента увеличились на высоком и среднем уровнях.

Высокий уровень в экспериментальной группе вырос в среднем 8%, а в контрольной группе вырос на 2%. Показатели среднего уровня в экспериментальной группе увеличились на 17 %, в контрольной группе показатель изменился с 31% до 33%. Низкий уровень сформированности лингвострановедческой компетенции в экспериментальной группе понизился с 39% до 14%, а в контрольной группе снизился на 4%

На рисунке 7 представлены уровни сформированности лингвострановедческой компетенции по праксиологическому критерию.

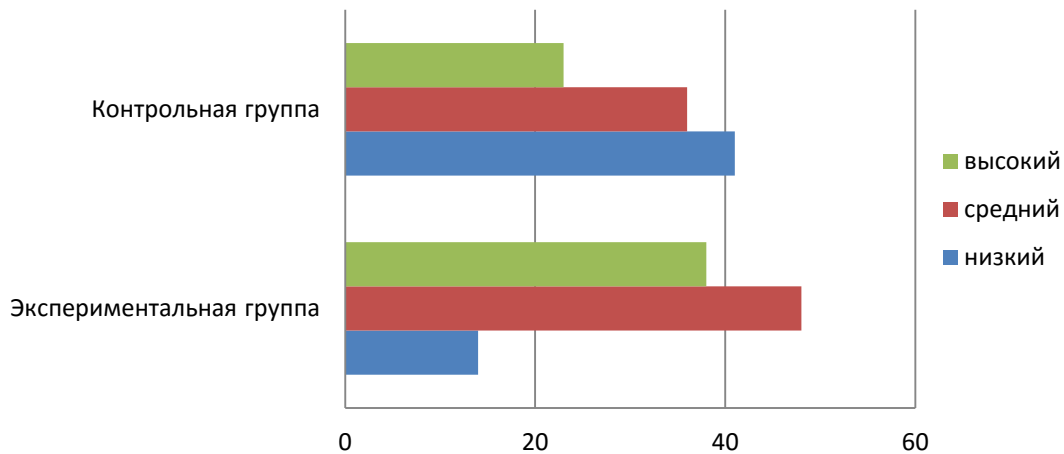


Рисунок 7- Уровни сформированности лингвострановедческой компетенции по праксиологическому критерию на момент итогового среза

Высокий уровень в экспериментальной группе вырос с 30% до 34, в контрольной группе с 22% до 23%. Показатели среднего уровня возросли с 27% до 47% в экспериментальной группе и с 28% до 36% в контрольной группе. Низкий уровень в экспериментальной группе снизился с 40 до 19%, а в контрольной группе лишь на 3 %.

Данные по сформированности мотивационного компонента по результатам итогового среза представлены в таблице 12.



Уровни сформированности лингвострановедческой компетенции по мотивационному критерию (итоговый срез)

Группы	Распределение по уровням (%)		
	низкий	средний	высокий
ЭГ	19	47	34
КГ	40	36	24

На рисунке 8 отражены уровни сформированности лингвострановедческой компетенции по мотивационному критерию на момент итогового среза

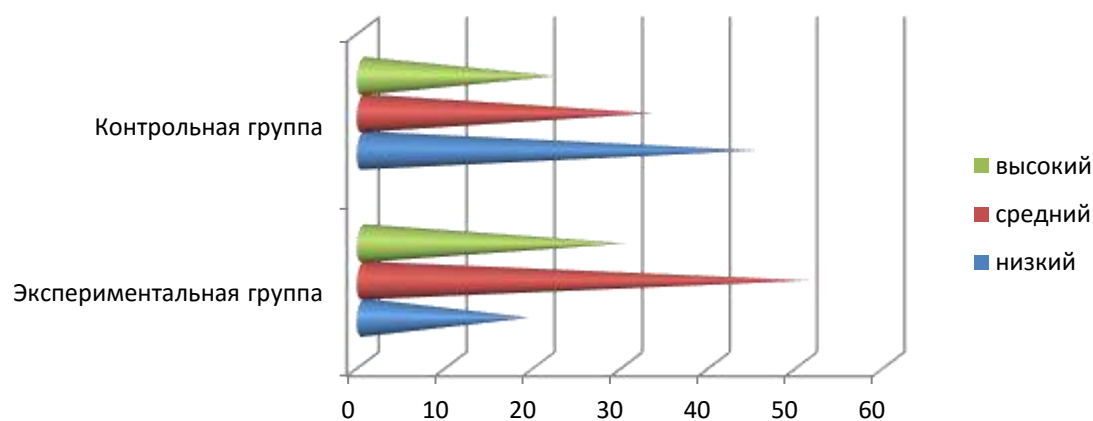


Рисунок 8 - Уровни сформированности лингвострановедческой компетенции по мотивационному критерию на момент итогового среза

Основываясь на том, что процент показателей сформированности данного компонента у студентов экспериментальной группы имеет тенденцию к увеличению, можем утверждать, что применимый нами комплекс педагогических условий способствует эффективному формированию мотивации студентов экспериментальной группы.

Представим результаты формирующего эксперимента в экспериментальной и контрольной группах по выделенным критериям в таблице 13.

Покритериальная характеристика сформированности лингвострановедческой компетенции (итоговый срез)

Группы	Распределение по уровням (%)			Значение
	низкий	средний	высокий	
ЭГ	16	51	33	14,8223
КГ	34	39	27	—

Представим полученные данные покритериальной характеристики сформированности лингвострановедческой компетенции по результатам итогового среза на рисунке 9.

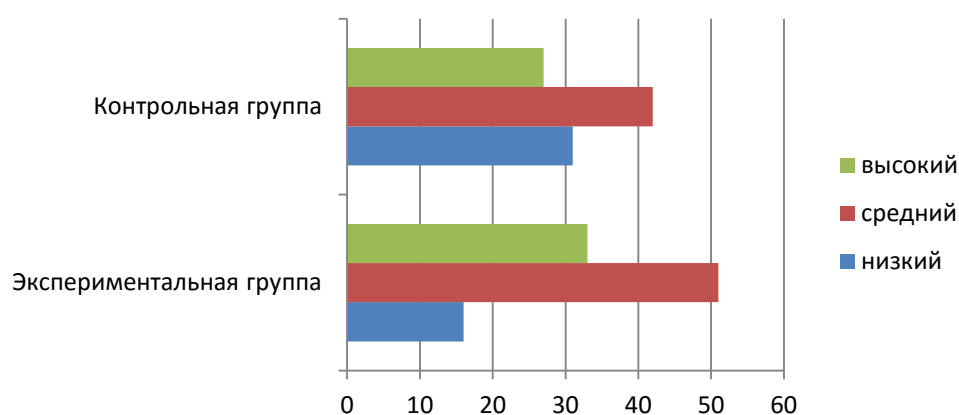


Рисунок 9 - Покритериальную характеристику сформированности лингвострановедческой компетенции (итоговый срез)

Проведя анализ полученных результатов, количественные характеристики в контрольной группе с обучением по стандартной программе таковы: высокий уровень изменился с 22% до 27, показатели среднего уровня возросли на 8%, низкий уровень уменьшился на 14%. Изменения на высоком и среднем уровнях в экспериментальной группе более значительны.

Нами был повторно использован критерий Пирсона с целью проверки различимости контрольной и экспериментальных групп.

В результате вычислений для определения расчетного значения критерия Пирсона и проверки статистической неразличимости экспериментальной и контрольной групп мы нашли  $-ln$ , а  $X^2_{кр} = 5,991$  взят из таблиц при уровне статистической значимости  $p=0,05$ , соответствующего 5 % уровню расхождения экспериментальных данных с табличными. Расчетные данные показывают, что подтвердилась гипотеза, и на заключительном этапе экспериментальной работы уровни сформированности лингвострановедческой компетенции у студентов контрольной и экспериментальных групп статистически различаются.

Для выявления сформированности лингвострановедческих знаний студентам был предложен итоговый тест (Приложение 12). Данные о сформированности лингвострановедческой компетенции в экспериментальной и контрольной группах на различных этапах проведения эксперимента нашли отражение в таблице 14.

Таблица 14

Сформированность лингвострановедческой компетенции в экспериментальной и контрольной группах на различных этапах проведения эксперимента

Срез	Группа	Уровни сформированности лингвострановедческой компетенции %		
		низкий	средний	высокий
1	ЭГ	46	32	22
	КГ	47	31	22
2	ЭГ	16	51	33
	КГ	34	39	27

Представим данные о сформированности лингвострановедческой компетенции в экспериментальной и контрольной группах на различных этапах проведения эксперимента на рисунке 10.

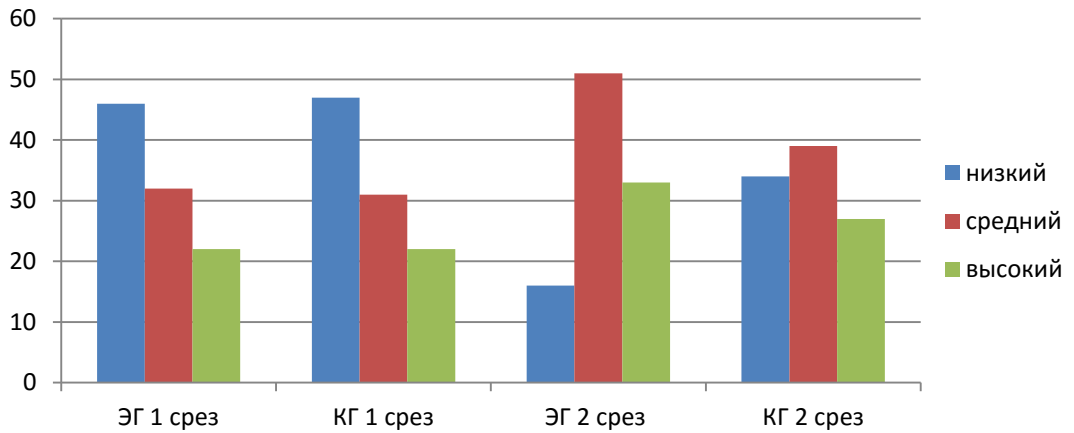


Рисунок 10 - Сформированность лингвострановедческой компетенции двух групп на различных этапах проведения эксперимента

Проведя окончательный анализ полученных результатов следует отметить, что внедрение и апробация в процессе обучения иностранному языку комплекса педагогических условий по формированию лингвострановедческой компетенции в экспериментальной группе способствовала увеличению числа студентов, имеющих средний и высокий уровни сформированности лингвострановедческой компетенции по выделенным критериям.

В контрольной группе, процесс обучения в которой проходил по традиционной методике, произошли несущественные изменения. При этом преобладает низкий уровень по всем выделенным критериям на момент итогового среза.

Сопоставительный анализ данных предварительного и итогового срезов показывают значительные сдвиги в уровне сформированности лингвострановедческой компетенции в экспериментальной группе. К концу эксперимента значительно выросло число студентов со средним и высоким уровнем сформированности лингвострановедческой компетенции в экспериментальной группе. Нет ни одного случая, где бы показатели сформированности лингвострановедческой компетенции ухудшились бы.

Традиционно осуществляемая педагогическая работа со студентами в контрольной группе также дала определенный прирост по критериям сформированности лингвострановедческой компетенции. Однако данные показатели несравнимо малы в сравнении с показателями экспериментальной группы.

Таким образом, мы можем утверждать, что применение предложенного нами комплекса педагогических условий гарантирует повышение результатов при внедрении модели формирования лингвострановедческой компетенции профессиональной компетентностной многоязычной личности в процессе изучения иностранного языка.

## Выводы по главе 2

Во второй главе мы определили цель, задачи и этапы опытно-экспериментальной работы. Цель состояла в проверке эффективности спроектированной модели формирования лингвострановедческой компетенции как условия развития профессиональной компетентностной многоязычной личности на основе выделенных педагогических условий. В задачи проводимой опытно-экспериментальной работы входила проверка целесообразности спроектированной модели при совершенствовании системы лингвострановедческих знаний, умений и мотивов многоязычной личности; определение влияния выделенных педагогических условий на успешность формирования лингвострановедческой компетенции профессиональной компетентностной многоязычной личности; выявление причинно-следственных, закономерных связей в изменении уровней сформированности лингвострановедческой компетенции; анализ и представление полученных данных в количественной и графической формах. Определены этапы эксперимента: констатирующий, формирующий, контрольный.

В процессе проведения констатирующего эксперимента была проведена диагностика выявления первоначального уровня сформированности лингвострановедческой компетенции экспериментальной и контрольной групп по трем выделенным критериям: познавательному, прагматическому и мотивационному. На основе полученных данных определялся общий уровень лингвострановедческой компетенции.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что преобладает число студентов с низким уровнем сформированности лингвострановедческой компетенции.

Цель формирующего этапа состояла в апробации модели формирования лингвострановедческой компетенции многоязычной личности.

В ходе формирующего этапа эксперимента осуществлена практическая реализация предложенной модели формирования лингвострановедческой компетенции студентов, а также проверка влияния выделенных условий на эффективность протекания процесса формирования выделенной компетенции.

На контрольном этапе эксперимента была проведена диагностика уровней сформированности лингвострановедческой компетенции студентов экспериментальной и контрольной групп. Сравнение данных, полученных на начальном и заключительном этапах экспериментальной работы, выявило положительную динамику и подтвердило предположение о том, что реализация спроектированной модели с комплексом педагогических условий способствует продуктивному формированию лингвострановедческой компетенции профессиональной компетентностной многоязычной личности.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе нашего исследования был рассмотрен и выявлен уровень исследованности проблемы формирования лингвострановедческой компетенции профессиональной компетентностной многоязычной личности. Данная проблема является одной из актуальных в условиях увеличения процессов мировой интеграции и глобализации. Ведущей задачей системы современного высшего образования является подготовка специалистов, компетентных в своей сфере деятельности и безусловно с высоким общекультурным уровнем. Также это обусловлено недостаточной разработанностью данной проблемы в педагогической теории и практике.

Нами было уточнено содержание понятия «лингвострановедческая компетенция многоязычной личности». Мы определяем его как комплекс лингвострановедческих знаний, умений и мотивов, способствующих организации профессиональной деятельности и успешного осуществления коммуникации в ситуациях межкультурного общения.

В структуре лингвострановедческого материала мы выделили три критерия: познавательный, прагматический и мотивационный.

Основываясь на системно-деятельностном, компетентностном и лингвострановедческом подходах нами была разработана модель формирования лингвострановедческой компетенции профессиональной компетентностной многоязычной личности.

Успешное функционирование предложенной модели определяется следующими педагогическими условиями:

1. Расширение и систематизация лингвистических и тематических знаний;



2. Перевод студентов в позицию активных субъектов изучения иностранного языка путем формирования лингвистических и тематических умений;
3. Развитие у студентов устойчивой мотивации к изучению иностранного языка.

Результаты опытно-экспериментальной работы показали, что разработанная модель формирования лингвострановедческой компетенции профессиональной компетентностной многоязычной личности направлена на формирование системы знаний, умений и мотивов обучающихся, позволяющей им осуществлять полноценную коммуникацию в ситуациях межкультурного общения. Комплекс условий успешного функционирования этой модели является достаточным.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абдуллина, О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования [Текст] / О.А. Абдуллина. - М. : Просвещение, 2007. -141 с.
2. Алексеева, Л.Е. Оптимизация процесса обучения иноязычному профессионально ориентированному общению студентов факультета международных отношений [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Л.Е. Алексеева. - СПб., 2002.-313 с.
3. Артамонова, Л.С. Подготовка студентов гуманитарных вузов к иноязычной профессиональной коммуникации [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 /Л.С. Артамонова. -М., 2008. - 26 с.
4. Афанасьев, В. Г. Общество: системность, познание, управление [Текст] / В. Г. Афанасьев. - М. : Просвещение, 2009. 432 с.
5. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов [Текст] / О.С. Ахманова. -М. : Совет, энцикл., 1996. - 608 с.
6. Бабенко, И.В. Педагогическое лингвострановедение как культурологический компонент образования учащихся-мигрантов [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / И.В. Бабенко. - Ростов н/Д, 2004. - 189 с.
7. Байденко, В. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) [Текст] / В. Байденко // Высшее образование в России. - 2004. -№ 11. - С. 3-13.
8. Белкин, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство [Текст] / А.С. Белкин. - Челябинск : Юж.-Урал. кн. изд-во, 2004. - 176 с.
9. Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / А.Г. Бермус // Эйдос : Интернет-журн. - Эйдос, 1998-2009. - 2005. - 10 сент. - Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/htm>.
10. Библер, В.С. Культура. Диалог культур (опыт определения) [Текст] / В.С. Библер // Вопросы философии. - № 6. - 1989. - С. 39-42.

11. Бим, И.Л. Всегда ли инновации в области технологии следствие развития научного знания? [Текст] / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. -2004. -№3. -С. 30-33.
12. Бим, И.Л. Содержание обучения немецкому языку в базовом курсе [Текст] / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. - 1996. - № 2. - С. 22-26.
13. Божович, Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьников. Психолого-педагогические аспекты языкового образования. М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2002.288с.
14. Божович, Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы [Текст] / Е.Д. Божович // Вопросы психологии. — 1997. -№1.- 57с.
15. Большой энциклопедический словарь [Текст] : в 2 т. / под ред. А.М. Прохорова. -М.: Совет, энцикл., 1998- 1456 с.
16. Бухтиярова, С.А. Формирование лингвострановедческой компетенции в процессе обучения русскому языку как неродному у студентов педагогических вузов : на материале текстов по архитектуре [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / С.А. Бухтиярова. - М., 1998. - 196 с.
17. Введенский, В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога [Текст] / В.Н. Введенский // Педагогика. - 2003. - № 10. - С. 51-55.
18. Веденина, Л.Г. Лингвострановедческий аспект преподавания французского языка во Франции [Текст] / Л.Г. Веденина // Иностранные языки в школе. - 1993. - № 2. - С. 37-40.
19. Верещагин, Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного [Текст] / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. - 4-е изд., перер. и доп. - М. : Рус. яз., 1990. - 246 с.
20. Витлин, Ж.Л. Навыки и умения в психологии и методике обучения языкам [Текст] / Ж.Л. Витлин // Иностранные языки в школе. - 1999. -№1.-С. 21-26.

21. Волкова, С.Л. Становление познавательного интереса старшеклассников средствами лингвострановедения [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.Л. Волкова. - СПб., 2008. - 23 с.
22. Воробьев, Г.А. Развитие социокультурной компетенции будущих учителей [Текст] // Иностранные языки в школе. - 2003. — № 2. - С. 30-35.
23. Воробьева, Е.И. Профессионально направленное формирование лингвострановедческой компетенции учителя английского языка [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. И. Воробьева. - СПб., 1999. - 212 с.
24. Выготский, Л.С. Психология развития человека [Текст] / ЛС. Выготский. - М.: Смысл : Эксмо, 2006. - 1134 с.
25. Гальскова, Н.Д. Образование в области иностранных языков: новые вызовы и приоритеты [Текст] / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. - 2008. - №5. - С. 2-7.
26. Гальскова, Н.Д. Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки учащихся в области изучения иностранных языков [Текст] / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. - 2000. - №5. - С.6-11.
27. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика [Текст] / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. - М.: Академия, 2004. - 336 с.
28. Гальскова, Н.Д. Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования [Текст] / Н.Д. Гальскова, Н.Ф. Коряковцева, Е.В. Мусницкая, Н.Н. Нечаев // Иностранные языки в школе. - 2003. - №2. - С. 12-16.
29. Гез, Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований [Текст] / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. - 1985. - № 2. - С. 17-23
30. Годник, С.М. Становление профессиональной компетенции учителя [Текст] : учеб. пособие / С.М. Годник, Г. А. Козберг. - Воронеж :

Воронеж. гос. ун-т, 2004. - 346 с.

31. Гоноболин, Ф.Н. Книга об учителе [Текст] / Ф.Н. Гоноболин. - М. : Просвещение, 1965. -260 с.

32. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст]. В 12 т. Т. 5 / В.И. Даль. - М.: Мир книги, 2002. - 365 с.

33. Демьянова, Ж.В. Формирование лингвострановедческой компетенции у студентов неязыкового факультета педагогического вуза [Текст] : метод, рекомендации к изучению спецкурса для студентов и преподавателей / Ж.В. Демьянова. - Шадринск : ШГПИ, 2008. - 35 с.

34. Довгалевская, Н.А. Системный анализ факторов учебной успешности [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Довгалевская. - Л., 1994. - 159 с.

35. Дроздов, Н.Д. Основы системного анализа [Текст] : учеб. пособие / Н.Д. Дроздов. - Тверь, 1997. - 52 с.

36. Елканов, С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя [Текст] / С.Б. Елканов. - М. : Просвещение, 1989. - 189 с.

37. Емельянова, Я.Б. Совершенствование процесса обучения устному переводу с учетом формирования лингвострановедческой компетенции на 4-5 курсах переводческого факультета лингвистического вуза [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Я.Б. Емельянова. - Нижний Новгород, 2005. - 341 с.

38. Жигалева, К.Б. Методика формирования лингвистической компетенции дошкольников на основе системно-ориентированного моделирования процесса обучения иностранному языку [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / К.Б. Жигалева. - Нижний Новгород, 2009. - 24 с.

39. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Текст] / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. -М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2005. - 124 с.

40. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. -

2003.-№5.-С. 34-42.

41. Зуева, Л.Ф. Формирование социолингвистической компетенции студентов вузов физической культуры [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.04 /Л.Ф. Зуева. -Малаховка, 2002. - 180 с.

42. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании: проблемы, понятия, инструментарий [Текст] / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. -М.: АПКиППРО, 2005. - 144 с.

43. Илязова, М.Д. Компетентность, компетенция, квалификация - основные направления современных исследований / М.Д. Илязова - Профессиональное образование. Столица: Научные исследования в образовании. 2008.- 89с.

44. Ишханян, Н.Б. Пути формирования лингвосоциокультурной компетенции в интенсивном курсе обучения иностранному языку [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Н.Б. Ишханян. -М., 1996. — 242 с.

45. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность [Текст] / Ю.Н. Караулов. - М.: Наука, 1987. - 262 с.

46. Китайгородская, Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам [Текст] / Г.А. Китайгородская. -М. : Высш. школа, 1982. -141с.

47. Козлова, О.В. Интеграция лингвострановедческого и психолого-педагогического знания как средство повышения профессионализма учителя [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.В. Козлова. - Омск, 2004. - 22 с.

48. Колшанский, Г.В. Паралингвистика [Текст] / Г.В. Колшанский. -М. .Наука, 1974.-81 с.

49. Коннова, З.И. Развитие профессиональной иноязычной компетенции будущего специалиста при многоуровневом обучении в современном вузе [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / З.И. Коннова. - Калуга, 2003. -38 с.

50. Концепция долгосрочного социально-экономического

развития Российской Федерации до 2020 года [Электронный ресурс] : распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р // Консультант-плюс офиц. сайт компании «Консультант-плюс». - М. : Консультант-плюс, 1997-2010. Режим доступа: <http://www.consultant.ru/online/base/?req=doc;base=law;n=82134>.

51. Концепция модернизации российского образования на период до 2020 года [Текст]. - М.: АПКИПРО, 2008. - 24 с.

52. Копылова, В.В. Методика проектной работы на уроках английского языка [Текст] : метод, пособие / В.В. Копылова. - 2-е изд., стер. - М. : Дрофа, 2004. - 93 с.

53. Красильникова, В.С. Игра и игровые приемы школьников иностранному языку [Текст] / В.С. Красильникова // Иностранный язык в школе. - 1975. - № 5 - С. 167-175.

54. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности [Текст] / Н.В. Кузьмина. - Л.: изд-во ЛГУ, 1970. - 114 с.

55. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н.В. Кузьмина. - М.: Высшая школа, 1990.-119 с.

56. Лapidус, Б.А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе [Текст] : учеб. пособие / Б.А. Лapidус. - М. : Высш. школа, 1986. - 144 с.

57. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] : учеб. пособие / А.Н. Леонтьев. - М.: Смысл : Academia, 2004. - 345 с.

58. Леонтьев, А.А. Основы психоллингвистики [Текст] / А.А. Леонтьев. - М.: Смысл, 1997. - 287 с.

59. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А.А. Леонтьев. - М.: Просвещение, 1969. - 214 с.

60. Лингвистический энциклопедический словарь [Текст] / под ред. В.Н. Ярцевой. - М.: Сов. энциклопедия, 1990. - 685 с.

61. Липатова, О.В. Мотивационно-смысловые особенности изучения

английского языка современными студентами [Текст] : дис. ... канд. психолог. наук / О.В. Липатова. - М., 2003. -192 с.

62. Лиферов, А.П. Интеграция мирового образования - реальность третьего тысячелетия [Текст] / А.П. Лиферов. — М.: Славянская школа, 1997.-226 с.

63. Лызлова, И.А. Лингвострановедческие средства формирования художественного мышления студентов педагогических вузов (гуманитарный аспект) [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.А. Лызлова. - Магнитогорск, 1999.-22 с.

64. Ляховицкий, М.В. Методика преподавания иностранных языков [Текст] : учеб. пособие для филол. спец. вузов / М.В. Ляховицкий. — М. : Высш. школа, 1991. - 159 с.

65. Львов, Л.В. Технологии формирования учебно-профессиональной компетентности [Текст] : Л.В. Львов (монография) Челябинск:2007.- 151с.

66. Маргус, Т.И. Формирование социолингвистической компетенции студентов неязыкового вуза посредством компьютерно-опосредованной коммуникации [Электронный ресурс] / Т.И. Маргус // XV межвузовская научно-практическая конференция молодых ученых и студентов города Волжского : сайт поддержки конф. - Волжский : Волж. гуманит. ин-т, 2009. - Режим доступа: <http://vconf.vgi.volsu.ru/?p=120>.

67. Маркова, А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя [Текст] / А.К. Маркова // Совет, педагогика. - 1990. - № 8.-С. 10-15.

68. Маслов, А.А. Интеграционные процессы в современной Европе [Электронный ресурс] / А.А. Маслов. — Режим доступа: <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/26082>

69. Маслова, В.А. Лингвокультурология. [Текст] / В.А. Маслова. М.: Академия, 2004. - 208 с.

70. Мильруд, Р.П. Компетентность в изучении языка [Текст] / Р.П.



Мильруд // Иностранные языки в школе. - 2004. - № 7. - С. 30-36.

71. Миньяр-Белоручев, Р.К. Лингвострановедение или «иноязычная культура» [Текст] / Р.К. Миньяр-Белоручев, О.Г. Оберемко // Иностранные языки в школе. - 1993. - № 6. - С. 54-55.

72. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Л.М. Митина. - М. : Академия, 2004. - 320 с.

73. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Текст] // Бюллетень Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации. Высшее и среднее профессиональное образование. - 1999. - № 11. - 356 с.

74. Носачева, Е.А. Межкультурное образование как проблема педагогической науки Европейского Союза [Электронный ресурс] / Е.А. Носачева. - Режим доступа: <http://www.rspu.edu.ru/li/journal/nosacheva.htm>

75. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка [Текст]. - Страсбург: Департамент по языковой политике, 2003. - 256 с.

76. Олешков, М.Ю. Пропозициональная синхронизация в дидактическом дискурсе // М.Ю. Олешков. Известия УрГПУ. Лингвистика. Екатеринбург. 2005. Вып. 15.- 246 с.

77. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка : 72500 слов и 7500 фразеол. выражений [Текст] / С.И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; Рос. АН, Ин-т рус. яз., Рос. фонд культуры. - 2-е изд., испр. и доп. - М. : Азъ, 1994. - 907 с.

78. Орехова, И.Я. Формирование лингвокультурологической компетенции в процессе обучения иностранным языкам [Текст] / И.Я. Орехова // Иностранные языки в школе. - 2004. - № 5. - С. 28-30.

79. Основы межкультурной коммуникации [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.countries.ru/library/intercult/index.htm> Общие

образовательные пространства России и ЕС  
[Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.mgs.org.ru/?p=333>

80. Онтология языка как общественного явления [Текст] - М.: Наука, 1983.-245 с.

81. Попов, В.Н. Системный анализ в менеджменте : учеб. пособие по специальности «Менеджмент организации» / В.Н. Попов, В.С. Касьянов, И.П. Савченко ; под ред. В.Н. Попова. -М. : КНОРУС, 2007. - 297 с.

82. Рахманов, И.В. Обучение устной речи на иностранном языке [Текст] / И.В. Рахманов. - М., 1980. - 120 с.

83. Сафонова, В.В. Коммуникативная компетенция: Современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях [Текст] / В.В. Сафонова. - М.: Еврошкола, 2004. - 236 с.

84. Семенова, Е.В. Страноведческая и лингвострановедческая компетентности будущего учителя иностранного языка [Текст] / Е.В. Семенова // Успехи современного естествознания. — 2007. - № 5. - С. 112-113.

85. Слостенин, В.А. Профессионально-педагогическая подготовка будущего учителя / В.А. Слостенин, А.И. Мищенко // Совет, педагогика. - 1991.-№10.-С. 79-84.

86. Словарь иностранных слов [Текст] / под ред. И.В. Лехина, Ф.Н. Петрова. - М. : ЮНВЕС, 2012. - 832 с.

87. Сметанина, О.М. Какой язык изучать в эпоху глобализации? [Текст] / О.М. Сметанина // Вестник МГУ. - 2008. - №9 (Сер. 18 «Социология и политология»). - С. 80-94.

88. Соловцова, Э.И. К проблеме содержания обучения иностранным языкам на современном этапе развития школы [Текст] / Н. Д. Гальскова, Э.И. Соловцова // Иностранные языки в школе. - 1991. - № 3. - С. 31-35.

89. Спирин, Л.Ф. Формирование общепедагогических умений учителя [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук/ Л.Ф.Спирин. -М., 1981. -476 с.

90. Спицнадель, В.Н. Основы системного анализа [Текст] : учеб. пособие / В.Н. Спицнадель. - СПб.: Бизнес-пресса, 2000 г. - 326 с.
91. Тимченко, Т.Н. Системный анализ в управлении [Текст] : учебное пособие / Т.Н. Тимченко. - М.: РИОР, 2008. - 160 с.
92. Томахин, Г.Д. Теоретические основы лингвострановедения [Текст] : автореф. дис. ... д-ра филолог, наук / Г.Д. Томахин. - М., 1984. - 35с.
93. Философский словарь [Текст] / А.И. Абрамов ; под ред. И. Т. Фролова. - 7-е изд., перераб. и доп. -М.: Республика, 2001. - 719 с.
94. Финаева, Т.С. Лингвострановедческая подготовка студентов педагогических учебных заведений стран Евросоюза как фактор развития межнационального диалога [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т.С. Финаева. -Казань, 2007.-21 с.
95. Флиер, А.Я. Культурная компетентность личности: между проблемами образования и национальной политики [Текст] / А.Я. Флиер //Общественные науки и современность. - 2000. - №2. - С. 151-165.
96. Харламов, И.Ф. Педагогика [Текст] : учеб. пособие / И.Ф. Харламов. - 3-е изд., перераб. и доп. - М. : Юристъ, 1997. - 506 с.
97. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. - 2003. - № 2. - С. 60-66.
98. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход [Текст] / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. - 2004. - № 8. - С. 26-31.
99. Щербаков, А.И. Формирование личности учителя советской школы в системе высшего педагогического образования [Текст] / А.И. Щербаков. - Л., 1968. - 120 с
100. Шишов, С.Е. Компетентностный подход к образованию [Текст] / С.Е. Шишов, И.Г. Агапов, М.А. Чошанов // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2002. - № 2. - С. 58-62.

101. Штуккерт, А.Н. «Педагогическое образование в системе национальной школы немцев Поволжья» [текст] / кандидатская диссертация по специальности: Общая педагогика : А.Н. Штуккерт. - Саратов (1998). - 232 с.

102. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности [Текст] / Э.Г. Юдин. -М.: Наука, 1978. - 391 с.

103. Юрченкова, Г.Д. Мотивы и «антимотивы» к изучению иностранных языков [Текст] / Г.Д. Юрченкова // Иностранные языки в школе. - 1998. -№ 4. -С. 42-45.

104. Якунин, В.А. Педагогическая психология [Текст] / В.А. Якунин. - Спб.: Полиус, 1998. - 639 с.

105. Ярославова, Е.Н. Факторы формирования познавательно-профессиональной активности студентов : на примере изучения иностранного языка [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Н. Ярославова. - Челябинск, 1999.-23 с.

Тест для выявления уровня сформированности лингвострановедческой компетенции по познавательному критерию

Географическое положение Германии.

1. Deutschland liegt in ....
  - A) Mitteleuropa
  - B) Sudeuropa
  - C) Nordeuropa
2. Deutschland wird auch ... genannt.
  - A) die Bundesrepublik Deutschlands
  - B) die Bundesrepublik Deutschland
  - C) die Bundesrepublik von Deutschland
3. Die Staatsform von Deutschland ist ...
  - A) konstitutionelle Monarchie
  - B) parlamentarische Monarchie
  - C) parlamentarische Bundesrepublik
4. Deutschland besteht aus ... Bundesländern.
  - A) 15
  - B) 9
  - C) 16
5. Es gibt ... Bundesländer, die den politischen Status von Stadtstaaten haben. Das sind .....
  - A) 4 Berlin, Saarland, Hamburg, Bremen
  - B) 5 Berlin, Hamburg, Bayern, Sachsen, Bremen
6. Deutschland grenzt insgesamt an ... Länder.
  - A) 8
  - B) 9
  - C) 10
7. An ... grenzt Deutschland nicht?
  - A) Belgien
  - B) Italien
  - C) Frankreich
8. Zu den Hauptlandschaften von der BRD gehört ..... nicht.
  - A) das Norddeutsche Tiefland
  - B) der Jura
  - C) das Alpenvorland
9. Der Harz gehört zu ...
  - A) dem Mittelgebirge
  - B) dem Norddeutschen Tiefland
  - C) dem Alpenvorland
10. Für den höchsten Gipfel des Harzes hält man ...
  - A) den Fichtelberg
  - B) die Zugspitze
  - C) den Brocken
11. Der größte See des Norddeutschen Tieflandes heißt ...
  - A) der Murtzsee
  - B) der Kummerower See
  - C) der Schweriner See
12. ... bilden eine natürliche Grenze zu Deutschland.
  - A) die Ostsee und die Nordsee
  - B) der Bodensee und die Ostsee

C) die Nordsee und der Muritzsee

13. Der gröste Strom heist ...

A) die Donau

B) die Elbe

C) der Rhein

Norden. Und nur ein Fluss fließt von Westen nach Osten. Dieser Fluss heist ...

A) die Donau

B) der Rhein

C) die Spree

14. Die meisten Flüsse von Deutschland fließen von Süden nach

15. Rügen ist ....

A) ein Bundesland

B) eine Insel

C) eine Stadt

16. Der höchste Berg Deutschlands heist ...

A) der Brocken

B) die Zugspitze

C) der Feldberg

17. Die Zugspitze befindet sich in

....

A) dem Mittelgebirge

B) der Luneburger Heide

C) dem Alpenvorland

18. ... Ist der größte See in der BRD.

A) die Nordsee

B) der Bodensee

C) der Schweriner See

19. Als der nördlichste Punkt Deutschlands gilt ...

A) die Insel Sylt

B) die Insel Usedom

C) die Insel Rügen

20. ... wird "die Sächsische Schweiz" genannt.

A) das Elbsandsteingebirge

B) der Schwarzwald

C) der Harz

Ключи: 1a, 2b, 3c, 4c, 5c, 6b, 7b, 8b, 9a, 10c, 11a, 12a, 13c, 14a, 15b, 16b, 17c, 18b, 19a, 20a

#### Шкала оценки:

Менее 40% правильных ответов - низкий уровень 41-69% правильных ответов — средний уровень Более 70% правильных ответов - высокий уровень

Текст для определения уровня сформированности лингвострановедческой компетенции по прагматическому критерию в ходе констатирующего эксперимента

#### Задание по аудированию

Прослушать текст на немецком языке и выполнить задания по тексту.

Текст:

Den Begriff „die Kleidung“ kennt man schon von alters her. Zuerst war es die Kleidung aus Fellen und Häuten der Tiere. Sie wandelt sich im Laufe der Zeit zum Ausdruck von Kultur und Zivilisation. Die Kleidung unterscheidet auch die Geschlechter. In den verschiedenen Klassengesellschaften trägt der Mensch die Kleidung zum Ausdruck seiner Klassenzugehörigkeit. Schon von dieser Zeit hat man aber die Mode angefangen zu sprechen. Durch die Kleidung korrigieren und verändern wir unseren Körper. Die Kleidung jeder Epoche charakterisiert Ethik und Moral dieser Epoche. Zum Beispiel: früher hat man nur lange Rocke oder Kleider getragen, jetzt aber tragen viele von Frauen mehr als einfach kurze Rocke. Heute tragen sehr viele Frauen Hosen – das zeugt, dass die heutigen Frauen freier, diplomatischer und selbständiger in ihrer Aktivität sind.

Paris ist das führende Modezentrum der Welt. Richtig gekleidet sein heißt geschmackvoll gekleidet sein. Es gibt verschiedene Arten der Kleidung: Frauen- und Männerkleidung; Herbst-, Sommer- und Winterkleidung; Alltags-, Haus- und Abendkleidung. Besonders in der letzten Zeit ist die Kleidung nicht nur nach dem Stil und Schnitt, sondern auch nach dem Stoff verschieden. Es gibt Naturstoffe und künstliche Stoffe: Wolle, Baumwolle, Seide, Leder, Pelz, Samt, Plüsch, Batist, Krepp und andere. Der Stoff kann gestreift, gepunkt, kariert, bunt oder eintönig sein.

Damit die Kleidung immer sauber war, muss der Mensch immer für die Kleidung sorgen: waschen, bügeln. Die Kleidung ist für die Menschen Ausdruck seiner Persönlichkeit, deshalb spielt sie eine große Rolle im Leben des Menschen.

**Задания:**

1) Соответствуют ли данные предложения содержанию текста?

Заполните таблицу:

Sätze	richtig/falsch
Предложения	верно/неверно
1. Die Zeit der Weimarer Republik ist oft die Blütezeit des deutschen Films bedacht.	
2. Paris ist das führende Modezentrum der Welt.	
3. Damit die Kleidung immer sauber war, muss der Mensch immer für die Kleidung sorgen: waschen, bügeln.	
4. Junge Leute bevorzugen ihre Reisen selbst zu planen und zu gestalten.	
5. Die Kleidung unterscheidet die Geschlechter.	
6. Im Wald sehen wir nichts anders als kaputte Bierflaschen, verrostete Konservendosen, Schrott, Papier und Plastiktüte herumliegen.	
7. Kennzeichnend für den Sport in Deutschland ist seine Autonomie.	
8. Der Stoff kann gestreift, gepunkt, kariert, bunt oder eintönig sein.	

2) Определите последовательность изложения текста:

a) Paris ist das führende Modezentrum der Welt. Richtig gekleidet sein heißt geschmackvoll gekleidet sein. Es gibt verschiedene Arten der Kleidung: Frauen- und Männerkleidung; Herbst-, Sommer- und Winterkleidung; Alltags-, Haus- und Abendkleidung. Besonders in der letzten Zeit ist die Kleidung nicht nur nach dem Stil und Schnitt, sondern auch nach dem Stoff verschieden. Es gibt Naturstoffe und künstliche Stoffe: Wolle, Baumwolle, Seide, Leder, Pelz, Samt,



Plüsch, Batist, Krepp und andere. Der Stoff kann gestreift, gepunkt, kariert, bunt oder eintönig sein.

b) Den Begriff „die Kleidung“ kennt man schon von alters her. Zuerst war es die Kleidung aus Fellen und Häuten der Tiere. Sie wandelt sich im Laufe der Zeit zum Ausdruck von Kultur und Zivilisation. Die Kleidung unterscheidet auch die Geschlechter.

c) Damit die Kleidung immer sauber war, muss der Mensch immer für die Kleidung sorgen: waschen, bügeln. Die Kleidung ist für die Menschen Ausdruck seiner Persönlichkeit, deshalb spielt sie eine große Rolle im Leben des Menschen.

d) In den verschiedenen Klassengesellschaften trägt der Mensch die Kleidung zum Ausdruck seiner Klassenzugehörigkeit. Schon von dieser Zeit hat man aber die Mode angefangen zu sprechen. Durch die Kleidung korrigieren und verändern wir unseren Körper. Die Kleidung jeder Epoche charakterisiert Ethik und Moral dieser Epoche. Zum Beispiel: früher hat man nur lange Röcke oder Kleider getragen, jetzt aber tragen viele von Frauen mehr als einfach kurze Röcke. Heute tragen sehr viele Frauen Hosen – das zeugt, dass die heutigen Frauen freier, diplomatischer und selbständiger in ihrer Aktivität sind.

Анкета для оценки сформированности лингвострановедческой компетенции по мотивационному критерию в ходе констатирующего эксперимента

Факультет: \_\_\_\_\_ группа №: \_\_\_\_\_

1. Считаете ли Вы формирование лингвострановедческой компетенции студентов важной составной частью процесса становления профессиональной компетентностной многоязычной личности?

(подчеркнуть и далее пояснить свой выбор)

а) Да                      б) Нет

Почему:.....

2. Что Вас побуждает заниматься изучением предмета «Иностранный язык»? (допускается поставить только одну галочку)

- Получить хорошую отметку, не огорчать родителей, выполнять требования внутреннего распорядка ВУЗа и т.д.

- Желание хорошо подготовиться к использованию иностранного языка в будущей профессиональной деятельности.

- Желание познакомиться с научными проблемами, расширить специальные знания используя средства иностранного языка (международные конференции, публикации и т.д.)

- Желание сформировать умение понимать и использовать лингвострановедческий материал, ознакомиться с иноязычной культурой через язык.

- Меня побуждает:.....

3. Как часто Вы посещаете занятия дисциплины «Иностранный язык»?

а) всегда;

б) периодически;

в) редко.

4. Какого плана интерес вы преследуете при посещении занятий данной дисциплины? (подчеркнуть или предложить свой вариант)

а) Интерес к содержанию изучаемой дисциплины.

б) Интересна форма проведения занятий, а не содержание материала.

в) Стремление получить зачет.

г) Присутствую по необходимости т.к. этого требует образовательная программа факультета.

д) Я преследую свой интерес:.....

#### 5. Почему Вы изучаете иностранный язык

а) потому что это обязательный предмет в программе, и Вы вынуждены его изучать.

б) Вам нравится иностранный язык, Вам легко дается этот предмет.

в) Вы считаете, что знания, полученные на занятиях по иностранному языку, пригодятся Вам в жизни.

г) На занятиях по иностранному языку Вы расширяете свой кругозор.

д) Вам нравился /нравится/ преподаватель в школе /вузе/.

ж) Прочие мотивы

#### 6. Что мешает Вам изучать иностранный язык:

1. Плохие учебники

2. Плохие /конфликтные/ отношения с педагогом

3. Плохой /неквалифицированный/ педагог

4. Отсутствие /недостаточные/ способности

5. Отсутствие желания

6. Пропуски занятий /нерегулярное посещение/

7. Пробелы в знаниях

8. Прочие причины .....

7. Какие трудности Вы испытывали когда - либо при изучении иностранного языка.....

8. Как Вы оцениваете свое знание языка?

/недостаточное, достаточное, хорошее/

Материал для семантизации лексики по теме «Geographische Lage» к комплексу упражнений №1

### **Aus der Geographie der BRD**

Die Bundesrepublik Deutschland liegt in Mitteleuropa und umfasst eine Fläche von 357 000 km. Die BRD hat 83 Millionen Einwohner, hauptsächlich Deutsche. Es gibt drei nationale Minderheiten in der BRD: eine dänische, eine holländische und eine sorbische.

Die Bundesrepublik grenzt an 9 Länder. Im Westen grenzt sie an Holland, Belgien, Luxemburg und Frankreich. Im Süden grenzt die BRD an die Schweiz und an Österreich. Im Osten grenzt die BRD an Polen, und an Tschechien. Im Norden, auf der Halbinsel Jutland, verläuft die Grenze zu Dänemark.

Im Norden der BRD sind 2 Meere: die Nordsee und die Ostsee.

Die größte Nordseeinsel ist Sylt, die größte Ostseeinsel ist Rügen.

Die größten Flüsse der BRD sind: der Rhein, die Elbe, die Oder und die Donau. Der Rhein nimmt seinen Anfang an den Schweizer Alpen und mündet in die Nordsee auf holländischem Boden.

Die Elbe, die in Tschechien entspringt und dort die Lába heißt, fließt in nordwestlicher Richtung durch die BRD in die Nordsee.

Die Oder entspringt auf polnischem Boden. Dort heißt der Fluss Odra. Die Oder mündet in die Ostsee. An den Flüssen Oder und Neiße verläuft die Grenze zu Polen.

Die Donau, die im Schwarzwald entspringt, fließt von Westen nach Osten, durchzieht mehrere Länder und mündet ins Schwarze Meer.

Die größten Seen sind der Bodensee und die Müritz. Der nördliche Teil der Bundesrepublik bildet eine Tiefebene. Der südliche Teil ist gebirgig. Die höchsten Erhebungen sind die Bayrischen Alpen. Ihr höchster Gipfel - die Zugspitze – ist 2863 Meter hoch. Mittelgebirge sind der Schwarzwald, der Spessart, der Taunus, die Eifel, der Harz usw.

Das Klima der Bundesrepublik ist mild (der Sommer ist nicht zu heiß und der Winter ist nicht zu kalt).

Die Bundesrepublik Deutschland ist ein Land mit einer hochentwickelten Industrie. Ihre wirtschaftliche Pro-Kopf-Produktion liegt nur wenig unter der der USA. In der BRD gibt es viele große Betriebe, in denen verschiedene Waren hergestellt werden.

Die Bundesrepublik ist nicht besonders reich an Bodenschätzen. Es werden hier Braunkohle, Steinkohle und Eisenerz gewonnen.

### Aufgaben

#### **1.Haben Sie das früher gewusst?**

- |   |  |
|---|--|
| 1. Wo liegt die BRD?                                      | 7. Wo liegen die größten Inseln Deutschlands?                            |
| 2. Wie groß ist die Fläche der BRD?                       | 8. Wie ist die Landschaft der BRD?                                       |
| 3. Wie groß ist die Zahl der Bevölkerung in der BRD?      | 9. Wie heißt der höchste Gipfel der BRD? Wie hoch ist er?                |
| 4. Welche nationalen Minderheiten gibt es in Deutschland? | 10. Wie heißen die größten Seen Deutschlands? Wie ist das Klima der BDR? |
| 5. An welche Staaten grenzt Deutschland?                  | 11. Welchen Platz belegt die BRD in der Pro-Kopf-Produktion?             |
| 6. Wie heißen die größten Flüsse der BRD?                 |  |

#### **2.Sehen Sie die Karte Europas an. Welche Länder grenzen an die BRD?**

- a) die GUS, die Slowakei, die Mongolei, die Türkei, die Schweiz, die Niederlande
- b) der Iran, der Irak, der Jemen, der Sudan
- c) Russland, Österreich, Bulgarien, England, Frankreich, Belgien, Japan, China

#### **3.Setzen Sie die richtigen Endungen der Adjektive ein.**

drei national... Minderheiten, eine dänisch... Minderheit, die größt... Flüsse, auf holländisch... Boden, ins Schwarz... Meer, die größt... Seen, der nördlich... Teil, der südlich... Teil, die höchst... Erhebungen, ihr höchst... Gipfel, mit einer

hochentwickelt... Industrie, ihre wirtschaftlich... Pro-Kopf-Produktion, viele groß... Betriebe,, verschieden... Waren

**4.Beim Aufschreiben hat man einige Artikel vergessen. Helfen Sie diese richtig aufschreiben.**

1.Ich habe im vorigen Jahr eine Reise in... Slowakei, nach... Tschechien, nach... Polen und nach ... Deutschland unternommen.

2.Auf meiner Reise in ... Bundesrepublik Deutschland habe ich ... Berlin, ... Bonn, ... Köln, ...Düsseldorf, ... Dresden und viele andere Städte besucht.

3.Einen besonderen Eindruck hat auf mich ... schöne Dresden gemacht.

4.Diese schöne Stadt liegt an ... Elbe.

5... grüne Dresden nennt man oft Elbflorenz.

6.Früher habe ich die Fotos gesehen. Sie zeigen ... zerstörte Dresden während des Krieges.

7.Ich habe auch ...alte Mainz besucht.

8.Man nennt ... Mainz oft „Gutenbergstadt“ an ... Rhein.

9. Im nächsten Jahr möchte ich eine Reise nach... Österreich und in ... Schweiz unternehmen.

Пример обобщающего занятия по теме «die Geographische Lage Deutschlands » в форме викторины

**Aufgabe 1. Wo spricht man deutsch?** (по одному вопросу для каждой из 2-х команд поочередно)

**Allgemeines über Deutschland.**

- |   |   |
|---|---|
| 1. Wie heißt die Hauptstadt Deutschlands? (Berlin)          | 5. Aus wieviel Bundesländer besteht das Territorium Deutschlands? (aus 16)                        |
| 2. An welchen Fluß liegt sie? (an der Spree)                | 6. Wo liegt Deutschlands? (im Europa)   |
| 3. Wie heißt der höchste Berg Deutschlands? (der Zugspitze) | 7. Wo spricht man deutsch? (in Deutschland, Österreich, in der Schweiz, Lichtenstein, Lükemburg). |
| 4. Wie heißt der längste Fluß Deutschlands? (der Rhein)     | 8. Wer ist der Bundeskanzler Deutschlands? (Ангела Меркель)                                       |

**Aufgabe 2. Geographische Lage.** (команды получают карточки)

- |   |  |
|---|--|
| 1. <b>1 команда</b>                                 | 2. <b>2 команда</b>                            |
| 1. Der Nachbar der BRD im Norden ist...             | 1. Wie heißt das größte Bundesland in der BRD? |
| 2. In welches Meer mündet der Rhein?                | 2. Im Süden grenzt die BRD an ...              |
| 3. An welches Fluss liegt Dresden?                  | 3. Die größte Insel Deutschlands heißt...      |
| 4. Der höchste Berg der BRD heißt....               | 4. An welches Fluss liegt Dresden?             |
| 5. Wie nennt man das Gebirge im Süden Deutschlands? | 5. Das kleinste Bundesland der BRD heißt...    |

**Aufgabe 3. Wer/was ist (sind)das?** (поочередно для каждой команды проецируются изображения на доску)

- |   |   |
|---|---|
| 1. Was für ein Denkmal ist das? (Памятник битвы народов в г. Лейпциге). | 6. Was ist das? (Стадион г. Мюнхена).                                   |
| 2. Was ist das? (Изображение Бранденбургских ворот в Берлине).          | 7. Wer ist das? (Портрет барон Мюнхаузена).                             |
| 3. Wer sind das? (Портрет Братьев Гримм)                                | 8. Wer sind das? (Памятник Гете и Шиллеру).                             |
| 4. Was ist das? (Изображение всемирных часов в Берлине).                | 9. Was ist das? («Цвингер»).  |
| 5. Was ist das? (Пергамонтский алтарь из Пергаменмузея в Берлине).      | 10. Was ist das? (Кельнский собор).                                     |
|   | 11. Wer ist das? (Портрет первого немецкого космонавта Зигмунда Йена) . |
|   | 12. Wer ist das? (Портрет Екатерины II ).                               |

13. Was ist das?  
(скала «Лорелея»).

14. Was ist das? («Бременские  
музыканты»).

**Aufgabe 4. Feste und Bräuche Deutschlands.**

1. Wann feiert man den Nikolaustag? (*am 6. Dezember*)
2. Wann feiert man den Heiligen Abend? (*am 24. Dezember*)
3. Was bedeutet das Wort Advent? (*Zeit der Ankunft Christi*)
4. Wann beginnt Advent? (*im November*)

5. Was sind Symbols von Ostern? (*Ostereier/Osterhase*)
6. Wann feiert man Dreikönigfest? (*am 6. Januar*)
7. Was ist "Ostern" russisch? (*Пасха*)
8. Wie heißt «Рождество» Deutsch? (*Weihnachten*)



## Задание для развития языковой догадки студентов

ist | grenzen | ist | dar | ist | ist | gilt | zählt | besiedelten | befindet | durchgeführt | hrt | liegt | zählt | bildet | war | ist | hat | ist | umfasst | stellt | ist

**Deutschland (Vollform: Bundesrepublik Deutschland)**

ist ein föderal verfasster Staat in Mitteleuropa, der 16 deutsche Bundesländer \_\_\_\_\_. Die Bundesrepublik \_\_\_\_\_ ein freiheitlich-demokratischer und sozialer Rechtsstaat und \_\_\_\_\_ die jüngste Ausprägung des deutschen Nationalstaates \_\_\_\_\_. Die Bundeshauptstadt sowie bevölkerungsreichste und flächengrößte deutsche Stadt \_\_\_\_\_ Berlin.

An Deutschland \_\_\_\_\_ neun Staaten und naturräumlich im Norden die Gewässer der Nord- und Ostsee, im Süden das Bergland der Alpen. Es \_\_\_\_\_ in der gemäßigten Klimazone. Mit mehr als 81 Millionen Einwohnern \_\_\_\_\_ es zu den dicht \_\_\_\_\_ Flächenstaaten und \_\_\_\_\_ nach den Vereinigten Staaten das zweitbeliebteste Einwanderungsland der Welt. Mehreren Umfragen zufolge (2013 \_\_\_\_\_ von der BBC und 2014 von der GfK) \_\_\_\_\_ Deutschland von allen Ländern den besten Ruf. Deutschland \_\_\_\_\_ Gründungsmitglied der Europäischen Union sowie deren bevölkerungsreichstes Land und \_\_\_\_\_ mit 18 anderen EU-Mitgliedstaaten eine Währungsunion, die Eurozone. Es \_\_\_\_\_ Mitglied der UN, der OECD, der NATO, der G7 und der G20. In Deutschland \_\_\_\_\_ sich der Sitz der Europäischen Zentralbank (EZB), des Internationalen Seegerichtshofes (ISGH) sowie des Europäischen Patentamtes (EPA). Die Bundesrepublik \_\_\_\_\_ als politisch einflussreicher Staat in Europa und \_\_\_\_\_ auf globaler Ebene ein gesuchtes \_\_\_\_\_ Partnerland.

Gemessen am nominalen Bruttoinlandsprodukt \_\_\_\_\_ Deutschland die größte Volkswirtschaft Europas und viertgrößte der Welt. Im Jahr 2012 \_\_\_\_\_ es die drittgrößte Export- und Importnation. Der Index für menschliche Entwicklung \_\_\_\_\_ Deutschland zu den hoch entwickelten Ländern.



**DEUTSCHLAND**

Hauptstadt :.....

Fläche :.....

Einwohner :.....

Sprachen :.....

Währung :.....

Verwaltung :.....

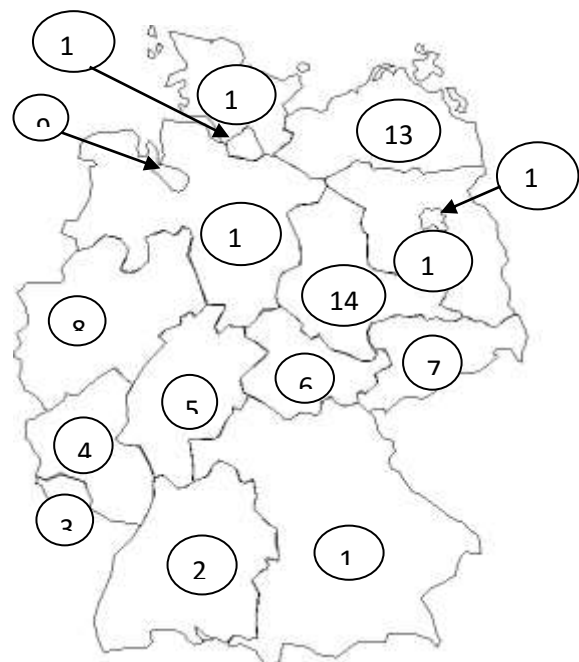


Ergänze mit den richtigen Informationen.

- Bundesländer :**
1. ....
  2. ....
  3. ....
  4. ....
  5. ....
  6. ....
  7. ....
  8. ....
  9. ....
  10. ....
  11. ....
  12. ....

## Deutschland

Schreib die Nummer der Länder



- Länder in Europa :**
1. Deutschland
  2. Frankreich
  3. Dänemark
  4. Polen
  5. die Schweiz
  6. Österreich
  7. Belgien
  8. Spanien
  9. Tschechische Republik

## Приложение 8

## Примерные темы творческой работы студентов (проекты, рефераты с презентацией)

1. Männer in Deutschland.
2. Frauen in Deutschland.
3. Auslander in Deutschland.
4. Die deutschen Studenten.
5. Hochzeit in Deutschland.
6. Karneval: Tradition und Gegenwart.
7. Die Berliner Mauer.
8. Weltbekannte Schlosser in Deutschland.
9. Typisch Deutsch!?
10. Alltag von Deutschen. Ihre Besonderheiten.

Примеры фонетических упражнений

## Zungenbrecher

1. Im Ulm und um Ulm  
und um Ulm herum gibts Ulmer.

2. Barbara bringt braune Brötchen.  
Braune Brötchen bringt Barbara.

3. Bürsten mit schwarzen Borsten  
bürsten besser  
als Bürsten mit weißen Borsten.

4. Früh in der Frische fischt Fischer  
Fritz frische Fische

5. Wir, Wiener Waschweiber  
Würden weiße Wäsche waschen  
Wenn wir wütsten  
Wo weiches warmes Wasser wär

## Sprichwörter

1. Not macht erfinderisch.
2. Morgen, morgen, nur nicht heute, sagen alle faulen Leute.
3. Wer es nicht im Kopfe hat, hat es in den Beinen.
4. Der Säufer schläft seinen Rausch aus, der Tor aber nie.
5. Wer Wind sät, wird Sturm ernten.
6. Ende gut, alles gut.
7. Wer zufrieden ist, ist glücklich
8. Erst wägen, dann wagen.
9. Hochmut kommt vor dem Fall.
10. Was du heute kannst besorgen, das verschiebe nicht auf morgen
11. Wer nicht wagt, der nicht gewinnt.
12. Den Brunnen schätzt man erst dann, wenn er kein Wasser mehr gibt.

Elfchen

So sieht der Elfchen Bauplan aus:

1. Suche die ein Schönes Namen aus -1

2. Beschreibe es mit Adjektiv oder Adverb-2
3. Schreibe, was geschieht -3
4. Beschreibe, was du fühlst -4
5. Fasse in einem Wort zusammen -1

Примеры:

Schwarz  
 die Katze  
 sie gefällt mir  
 sie ist so elegant  
 faszinierend

Krieg  
 Krieg weg  
 die vielen Kinder  
 es ist doch Frühling  
 Osterfrieden

Gedicht  
 Verdreht Sprache  
 Ist undurchschaubar schön  
 Viel Lektüre, wenig entzaubert  
 Rätselspaß

Verreisen  
 Lange schlafen  
 Am Abend ausgehen  
 Morgens im Bett räkeln  
 Beweisen!

Материалы итогового тестирования для выявления уровня сформированности знаний по познавательному критерию

Итоговый тест включает 20 заданий. За каждый правильный ответ студент получает по 0,5 баллов. Максимальное количество баллов за тест – 10 баллов.

1. Historische Bezeichnungen von Deutschland sind ...

- a. das Alte Reich
- b. das Römische Reich
- c. das Frankische Reich
- d. das Vereinte Reich

2. Den höchsten Punkt des Landes – den Gipfel der teilt Deutschland mit

- a. der Schweiz
- b. Österreich
- c. den Niederlanden
- d. Frankreich

3. Als Grenzfluss Deutschlands gilt ...

- a. Rhein
- b. Elbe
- c. Donau
- d. Oder

4. Der größte vollständig zum deutschen Staatsgebiet gehörende See ist ...

- a. der Bodensee
- b. die Murr
- c. der Chiemsee

5. Zwischen 1803 und 1806 war die Anzahl der Staaten im Gebiet des „Alten Reiches“ von etwa 300 auf etwa 60 verringert worden. Die neuen Staaten waren teilweise

im von ... geschaffenen und kontrollierten Rheinbund vereinigt.

- a. Franz II.
- b. Friedrich II.
- c. Napoleon
- d. Maria Theresia

6. Deutscher Bund existierte von ... bis ...

- a. 1815 - 1866
- b. 1871 - 1918
- c. 1715 -1806
- d. 1810 - 1866

7. Im „Dreikaiserjahr“ ... kam ... an die Macht, der Bismarck zum Rücktritt zwang und die Außenpolitik in Richtung konfrontaler Großmacht- und Weltmachtspolitik

änderte ....

- a. 1878 – Friedrich II.
- b. 1888 – Otto von Bismarck
- c. 1878 – Wilhelm I.
- d. 1888 – Wilhelm II.

8. Das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland wurde verkundet und in Kraft gesetzt ...

- a. 1945
- b. 1949
- c. 1990
- d. 1974

9. Der Regierungschef Deutschlands ist der ...

- a. Bundeskanzler
- b. Bundespräsident
- c. Präsident des Bundestages
- d. Bundesratspräsident

10. Die Exekutive ist ...

- a. rechtsprechende Gewalt
- b. gesetzgebende Gewalt
- c. ausführende Gewalt
- d. gesetzführende Gewalt

11. Das Land gehört zu den ... Flächenstaaten.

- a. dicht besiedelten
- b. wenig besiedelten
- c. mittel besiedelten
- d. am dichtesten besiedelten

12. Den größten Anteil der EU-Bürger, die heute in Deutschland leben, haben ...

- a. Italiener
- b. Türken
- c. Griechen
- d. Polen



13. Partiiell besitzen in die Regional- und Minderheitensprachen Niederdeutsch, Danisch und Friesisch den Rang einer Amtssprache ...

- a. Mecklenburg-Vorpommern
- b. Baden-Wurttemberg
- c. Schleswig-Holstein
- d. Nordrhein-Westfalen

14. Deutschland ist ...

- a. rohstoffreich
- b. rohstoffarm
- c. relativ rohstoffarm

15. Als Bundesgericht besteht fur den gewerblichen Rechtsschutz das ...

- a. Bundesverfassungsgericht
- b. Bundespatentgericht
- c. Oberlandesgericht
- d. Verwaltungsgericht

Текст для аудирования для выявления уровня знаний по  
праксиологическому критерию в ходе заключительного этапа  
исследования

Zu Ihrer Information.....

In Deutschland leben rund 80 Millionen Menschen auf einer Fläche von 357.000 km. Wenn Sie von Norden nach Süden durch Deutschland laufen wollen, würden Sie bei einer Geschwindigkeit von 7,3 km/h 183,5 Stunden brauchen.

Der häufigste Familienname ist Schmidt, in Deutschland tragen allein 590.000 Menschen diesen Namen!

Das größte Volksfest weltweit findet jedes Jahr in München statt: das Oktoberfest mit 6-7 Millionen Besuchern. In München ist auch der größte Biergarten zu finden, er bietet Platz für 5.200 Gäste. Übrigens, die älteste Brauerei ist die um 1040 gegründete Brauerei von Weihenstephan in

Freising bei München!  

Der älteste Baum in Deutschland, eine Eiche, steht im Allgäu (Bayern), es wird gesagt, dass er ca. 4.000 Jahre alt ist.

Der längste Fluss Deutschlands ist der Rhein mit einer Länge von 865 km.

Die älteste Brücke, festgestellt im Jahr 1147, ist die „Steinerne Brücke“ in Regensburg, die bis vor kurzem noch voll genutzt wurde.

Die meisten Brücken in Europa kann Hamburg vorweisen, bisher sind es 2700.

Der höchste Berg Deutschlands, die Zugspitze mit 2962 m Höhe, wird von dem höchsten Berg Österreichs, dem Großglockner, übertroffen – um 836 m. beide Berge sind jedoch noch gar nichts im Vergleich zum höchsten Punkt der Schweiz: der Dufour-Spitze mit 4634 m Höhe.

Der höchste Kirchturm Europas hat Münster in Ulm mit einer Höhe von 161,3 m.

Die größte Kathedrale Deutschlands ist der Kölner Dom. Sage und schreibe 28.000 Menschen finden hier Platz!!! Man fing im Jahre 1248 an ihn zu bauen, fertig wurde er aber erst im Jahr 1880.

Die älteste Universität Deutschlands ist die Ruprecht – Karl – Universität in Heidelberg, gegründet 1386. Österreichs älteste Universität ist die von Wien, gegründet im Jahre 1365.

Die älteste Stadt ist Worms ( Rheinland-Pfalz), um 60 v. Ch. gegründet. Die größte Stadt ist Berlin .

**ИТОГОВЫЙ КОНТРОЛЬ (тест)  
МАТЕРИАЛЫ ИТОГОВОГО ТЕСТИРОВАНИЯ**

Итоговый тест включает 20 заданий по пройденным темам. За каждый правильный ответ студент получает по 0,5 баллов. Максимальное количество баллов за тест – 10 баллов.

- |   |   |
|---|---|
| <p>1. Historische Bezeichnungen von Deutschland sind ...</p> <p>a. das Alte Reich</p> <p>b. das Romische Reich</p> <p>c. das Frankische Reich</p> <p>d. das Vereinte Reich</p>  | <p>2. Den höchsten Punkt des Landes – den Gipfel der teilt Deutschland mit</p> <p>a. der Schweiz</p> <p>b. Österreich</p> <p>c. den Niederlanden</p> <p>d. Frankreich</p>               |
| <p>3. Als Grenzfluss Deutschlands gilt ...</p> <p>a. Rhein</p> <p>b. Elbe</p> <p>c. Donau</p> <p>d. Oder</p>  | <p>4. Der größte vollständig zum deutschen Staatsgebiet gehörende See ist ...</p> <p>a. der Bodensee</p> <p>b. die Murr</p> <p>c. der Chiemsee</p>                                      |
| <p>5. Zwischen 1803 und 1806 war die Anzahl der Staaten im Gebiet des „Alten Reiches“ von etwa 300 auf etwa 60 verringert worden. Die neuen Staaten waren teilweise im von ... geschaffenen und kontrollierten Rheinbund vereinigt.</p> <p>a. Franz II.</p> <p>b. Friedrich II.</p>                             | <p>c. Napoleon</p> <p>d. Maria Theresia</p> <p>6. Deutscher Bund existierte von ... bis ...</p> <p>a. 1815 - 1866</p> <p>b. 1871 - 1918</p> <p>c. 1715 - 1806</p> <p>d. 1810 - 1866</p> |
| <p>7. Im „Dreikaiserjahr“ ... kam ... an die Macht, der Bismarck zum Rücktritt zwang und die Außenpolitik in Richtung konfrontaler Großmacht- und Weltmachtspolitik änderte ....</p> <p>a. 1878 – Friedrich II.</p> <p>b. 1888 – Otto von Bismarck</p> <p>c. 1878 – Wilhelm I.</p> <p>d. 1888 – Wilhelm II.</p> |   |

8. Das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland wurde verkündet und in Kraft gesetzt ...
- a. 1945  
b. 1949  
c. 1990  
d. 1974
9. Der Regierungschef Deutschlands ist der ...
- a. Bundeskanzler  
b. Bundespräsident  
c. Präsident des Bundestages  
d. Bundesratspräsident
10. Die Exekutive ist ...
- a. rechtsprechende Gewalt  
b. gesetzgebende Gewalt  
c. ausführende Gewalt  
d. gesetzführende Gewalt
11. Das Land gehört zu den ...  
Flächenstaaten.
- a. dicht besiedelten  
b. wenig besiedelten  
c. mittel besiedelten  
d. am dichtesten besiedelten
12. Den größten Anteil der EU-Bürger, die heute in Deutschland leben, haben ...
- a. Italiener  
b. Türken  
c. Griechen  
d. Polen
13. Partiiell besitzen in die Regional- und Minderheitensprachen Niederdeutsch, Danisch und Friesisch den Rang einer Amtssprache ...
- a. Mecklenburg-Vorpommern  
b. Baden-Württemberg  
c. Schleswig-Holstein  
d. Nordrhein-Westfalen
14. Deutschland ist ...
- a. rohstoffreich  
b. rohstoffarm  
c. relativ rohstoffarm
15. Als Bundesgericht besteht für den gewerblichen Rechtsschutz das ...
- a. Bundesverfassungsgericht  
b. Bundespatentgericht  
c. Oberlandesgericht  
d. Verwaltungsgericht

Ключи: 1d, 2b, 3a, 4b, 5c, 6a, 7d,  
8b, 9a, 10c, 11d, 12a, 13c, 14c, 15b

