



**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

СКОБОЧКИНА ТАТЬЯНА ДМИТРИЕВНА
**ФОРМИРОВАНИЕ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ**

Направление подготовки 44.04.01. Педагогическое образование
Теория и практика преподавания иностранных языков в высшей школе
Диссертация на соискание академической степени магистра

Проверка на объем заимствований:
91.11 % авторского текста

Выполнил (а):
Студент (ка) группы ЗФ-303-142-2-1
Скобочкина Т.Д.

Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована
зав. кафедрой,
доктор педагогических наук, профессор
Быстрой Е. Б.

Научный руководитель:
кандидат педагогических наук, доцент
Райсвих Ю.А.

Быстрой

Челябинск

2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ...	10
1.1. Понятие текстовой компетенции, ее структура и особенности формирования	10
1.2. Модель формирования текстовой компетенции студентов лингвистических факультетов.....	16
1.3. Педагогические условия формирования текстовой компетенции у студентов лингвистических факультетов	27
Выводы по главе 1	33
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ.....	35
2.1. Цель, задачи и этапы экспериментальной работы.....	35
2.2. Реализация модели формирования текстовой компетенции и комплекса педагогических условий	44
2.3. Анализ и интерпретация результатов экспериментальной работы по формированию текстовой компетенции	52
Выводы по главе 2.....	55
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	57
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	59
Приложения	71

ВВЕДЕНИЕ

Современный этап развития общества отводит особую роль системе образования, которая находится в процессе реформации и требует педагогических инноваций. В связи с этим основной целью образования в настоящее время становится развитие и формирование у обучающихся основных компетенций, то есть оно должно не только предоставлять кадры, имеющие высокую квалификацию, но и способствовать самореализации и развитию личности, которая способна участвовать в социально-экономических отношениях и выполнять различные социальные функции. Приоритетным становится создание условий, нацеленных на развитие таких качеств личности как формирование активной жизненной позиции, готовность и способность к межкультурной коммуникации, самостоятельности в определении и достижении своих целей, конкурентоспособность и социальная мобильность. Именно поэтому на первый план выходит использование иностранного языка и поиск новых форм работы и путей преподавания.

Согласно Федеральным государственным образовательным стандартам, основной целью при обучении иностранному языку является развитие четырех видов речевой деятельности, а именно говорения, аудирования, чтения и письма, среди которых чтение является наиболее доступным. Данный факт обусловлен тем, что чтением возможно овладеть, тексты являются основным источником хранения и передачи информации и являются основой для устной и письменной деятельности. Успешность овладения обучающимися многих образовательных дисциплин во многом зависит от уровня сформированности текстовой компетенции. Создание условий для формирования текстовой компетенции стало одной из самых актуальных проблем в образовании на настоящий момент. Это связано с метапредметностью текстовой компетенции, так как она рассматривается не только как необходимое условие успешного освоения содержания различных

дисциплин, но и приобретает статус профессиональной, так как основной формой передачи знаний в настоящее время выступают тексты.

В связи с тем, что образование сейчас нацелено на формирование активной жизненной позиции, самостоятельности в определении и достижении своих целей, конкурентоспособности, социальной мобильности и готовности к межкультурной коммуникации, необходима организация специальной культурно-ориентированной подготовки. Этому может способствовать применение на занятиях аутентичных материалов, отражающих специфику народа изучаемого языка. Аутентичный текст можно рассматривать в качестве естественного речевого произведения, созданного в методических целях. Использование данных текстов при обучении иностранному языку предоставляет возможность получать стабильные социокультурные и страноведческие знания о стране и реалиях изучаемого языка, информативность и вариативность тематики отобранных текстов должна соотноситься с эмоционально-потребностной сферой личности обучающегося.

Актуальность проблемы использования иностранного языка в целях осуществления межкультурной коммуникации обусловило выбор темы исследования: «Формирование текстовой компетенции у студентов лингвистических факультетов».

Вопросами формирования текстовой компетенции занималось большое количество лингвистов, педагогов, ученых. Данные вопросы нашли отражение в трудах О.Е. Грибовой, Е.Ф. Бойко, Н.Д. Глизериной, М.Я. Дымарского, Т.В. Кошечкиной, Н.Г. Марковой, О.Д. Мухиной, Н.П. Карповой, Н.И. Киселевой, Г.Р. Кобелевой, И.В. Салосиной, Н.Ш. Сайфутдиновой, Е.П. Суворовой, В.М. Трофимовой, А.П. Александренко, Т.А. Фесенко, А.В. Шуваевой и других.

В настоящее время проверке и обоснованию педагогических условий, которые обеспечивают успешность осуществляемой деятельности, уделяется

большое внимание в современных диссертационных работах, освещающих вопросы совершенствования функционирования педагогических систем, повышения эффективности образовательного процесса. Именно поэтому целью нашего исследования является разработка и внедрение модели формирования текстовой компетенции у студентов лингвистических факультетов, вынесение и апробация ряда педагогических условий.

В соответствии с целью исследования, мы выдвигаем следующие задачи:

- проанализировать теоретический аспект формирования текстовой компетенции;
- рассмотреть структуру, понятие и содержание текстовой компетенции;
- разработать критериально-уровневую систему по сформированности у бакалавров текстовой компетенции;
- разработать модель и комплекс упражнений с целью повышения уровня текстовой компетенции обучающихся и реализовать его на практике;
- в целях проверки эффективности разработанных упражнений провести эксперимент в образовательном учреждении;
- провести анализ полученных результатов;
- определить результативность выявленных и научно обоснованных педагогических условий.

Объектом исследования является процесс подготовки бакалавров лингвистических факультетов в рамках осуществления высшего профессионального образования.

Предмет исследования – процесс формирования текстовой компетенции студентов лингвистических факультетов.

В соответствии с темой исследования нами была выдвинута гипотеза , суть которой состоит в том, что уровень сформированности текстовой компетенции студентов лингвистических факультетов повысится, если:

Согласно принципам деятельностного, системного и аксиологического подходов, а так же принципам коммуникативной направленности, личностной ориентированности разработать модель формирования текстовой компетенции, внедрить в процесс образования, проверив, таким образом, успешность ее функционирования.

Выдвинуть и апробировать в рамках экспериментальной работы педагогические условия модели:

- применение технологии критического мышления;
- автономное обучение студентов;
- использование аутентичных материалов.

Теоретико-методологическую базу исследования составили основные положения методики обучения иностранным языкам (И.Л. Бим, А.Н. Шамо́в, П.Б. Гурвич, Р.К. Миньяр-Белоручев, Н.Д. Гальско́ва, Е.Н. Солово́ва, И.А. Зимняя, М.В. Ляховицкий, И.В. Рахманов, Г.В. Рогова, Н.И. Гез, Е.И. Пассов, А.А. Миролубов, Е.М. Верещагин, С.Ф. Шатилов, В.С. Цетлин), концепция понимания и последующего воспроизведения информации (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, В.П. Белянин, А.А. Брудный, А.А. Леонтьев и др.), исследования в области теории и методики преподавания иностранного языка (И. Л. Бим, Н. Д. Гальско́ва, Н. И. Гез, Я. М. Колкер, В. К. Миньяр-Белоручев, А. А. Миролубов, Е. И. Пассов, Г. В. Рогова, В. В. Сафонова, Е. Н. Солово́ва, С. Г. Тер-Минасова и др.) компетентностный подход к учебно-воспитательному процессу (В.И. Байденко, М.Я. Дымарский, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, Л.В. Черепанова и др.), в том числе по проблеме формирования текстовой компетенции на родном и иностранном языках (Г.И. Богина, Е.Д. Божович, Н.И. Жинкин, Т.В. Кошечкина, А. Лобок, Н.А. Пленкина, Н.А. Ипполитова, Н.Ш. Сайфутдинова, И.В. Салосина, К.Д. Седова и др.), фундаментальные положения по работе с аутентичными материалами (Е.В. Носовича, О.П. Мильруд, Г.Г. Жоглиной, R.C. Scarcella, J. Harmer, А.А. Миролубова, Н.Г.

Соловьёвой, В.В. Сафоновой, М.Е. Медведева, Г.И. Ворониной, К.С. Кричевской,).

С целью проверки выдвинутой нами гипотезы мы применяли следующие методы исследования на различных его этапах:

теоретические: анализ теоретико-методологической и педагогической литературы, изучение ранее проведенных диссертационных исследований, а так же Федерального государственного образовательного стандарта;

эмпирические: наблюдение, анкетирование, тестирование, опрос, эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный).

Опытно-экспериментальная база исследования.

Данное исследование проводилось в три этапа на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. В эксперименте приняли участие 19 человек.

Первый этап (январь 2018-июль 2018) включал в себя теоретический анализ литературы по проблеме формирования текстовой компетенции, анализ нормативно-правовой базы документов, изучение состояния проблемы на данный момент, определение понятийного аппарата исследования.

На втором этапе (декабрь 2018-март 2019) нами была разработана модель формирования текстовой компетенции, выдвинуты педагогические условия, способствующие эффективности формирования текстовой компетенции, так же был разработан комплекс упражнений и проведен констатирующий этап эксперимента.

На третьем этапе (июнь 2019-январь 2020) были проведены формирующий и контрольный этапы эксперимента, проанализированы данные, полученные в ходе эксперимента, так же были выявлены положительные и отрицательные моменты экспериментальной проверки.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- предлагается разработанная модель формирования текстовой компетенции студентов лингвистических факультетов;
- выявление и научное обоснование комплекса педагогических условий, способствующих формированию текстовой компетенции;
- подтверждение эффективности разработанной модели апробированной в условиях образовательной среды.
- подтверждение практической значимости разработанной модели для развития текстовой компетенции.

Теоретическая значимость отражает следующие положения:

- подробное и детальное изучение проблемы понятия текстовой компетенции, что в свою очередь способствует конкретизации категориального аппарата;
- теоретическое обоснование модели и ее компонентов с точки зрения системного, деятельностного и аксиологического подходов.
- предложили критерии определения уровня сформированности текстовой компетенции студентов лингвистических факультетов.

Практическая значимость исследования состоит в следующем:

- разработка модели формирования текстовой компетенции и выявление педагогических условий, способствующих ее эффективности;
- создание критериев с целью оценить уровень сформированности текстовой компетенции;
- разработка и внедрение в образовательный процесс комплекса упражнений, способствующих формированию текстовой компетенции, разработанных на основе аутентичных материалов.

На защиту выносятся следующие **положения**:

Системный, деятельностный и аксиологический подходы способствуют достижению высокого уровня сформированности текстовой компетенции, за счет упорядоченности разных видов деятельности.

Формированию текстовой компетенции способствует разработанная нами модель, включающая в себя когнитивный, деятельностно-процессуальный, социопрагматический и оценочно – результативный компоненты.

Реализация модели на практике и её результативность обусловлены следующими педагогическими условиями: применение технологии критического мышления, автономное обучение студентов, применение аутентичных материалов.

Апробация и внедрение результатов исследования:

Основные положения диссертационного исследования нашли отражение в сборнике «Человек и язык в коммуникативном пространстве» (г. Лесосибирск, 2020г.) в виде статьи. Разработанные методики были апробированы в ходе работы со студентами 2 курса факультета иностранных языков на базе ФГБОУ ВПО «Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета».

Структура и объём работы: Диссертация включает в себя введение, две главы, заключение, библиографический список 109 (наименований), приложение, 6 таблиц, 4 рисунка.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ

1.1. Понятие текстовой компетенции, ее структура и особенности формирования

В условиях современного мира, когда иностранный язык является средством общения, получения и накопления информации, необходимо владеть всеми видами речевой деятельности. В связи с этим, основной целью при обучении иностранному языку является развитие четырех видов речевой деятельности:

- говорения;
- аудирования;
- чтения;
- письма.

Чтение, согласно федеральным государственным образовательным стандартам, является наиболее доступным видом речевой деятельности. Данный факт обусловлен тем, что:

- чтением возможно овладеть, так как это коммуникативное умение проще сформировать по сравнению с другими видами речевой деятельности, возможно самостоятельное совершенствование чтения и его проще восстановить после длительного перерыва;
- печатные и электронные издания, которые являются основным средством хранения и передачи информации, являются легко доступными для использования, именно поэтому чтение может представить возможности для реального практического использования;

- чтение имеет огромное социокультурное и образовательное значение, так как при условии качественного отбора текстового материала создаются предпосылки для расширения кругозора, страноведческих знаний, профессиональных знаний;
- чтение является основой для коммуникативной устной и письменной речевой деятельности [82; 83].

В последние десятилетия иностранный язык в России стал в полной мере осознаваться как средство общения, взаимопонимания и взаимодействия представителей различных культур, как средство приобщения к иной национальной культуре. Итоговая форма аттестации по иностранному языку призвана установить соответствие между реальным уровнем сформированности у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции и требованиями современных образовательных стандартов и учебных программ по иностранному языку. Два раздела государственного экзамена, а именно чтение и письмо, напрямую связаны с текстовой компетенцией. Они нацелены на проверку

- знания лексических единиц и грамматических правил, которые способствуют преобразованию лексических единиц в осмысленное высказывание;

- способности выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства в зависимости от цели и ситуации общения, от социальных ролей участников коммуникации, то есть от того, кто является партнёром по общению;

- способности понимать различные виды коммуникативных высказываний, а также строить целостные, связанные и логические высказывания разных видов [81].

Умение создавать собственные тексты так же является необходимым. Это предполагает наличие сформированной текстовой компетенции.

Формирование текстовой компетенции обучающихся стало одной из самых актуальных проблем на современном этапе развития образования. Это обусловлено тем, что текстовая компетенция является метапредметной, она рассматривается не только как необходимое условие успешного освоения содержания различных дисциплин, но и приобретает статус профессиональной, так как основной формой передачи знаний в настоящее время выступают тексты.

Текст, который является средством обучения речевому общению, имеет большое значение в формировании данной компетенции. Текстовая деятельность включает в себя комплекс действий, связанных с восприятием, созданием, произнесением и интерпретацией текстов различных жанров. Текст, являясь сложнейшим произведением речемыслительной деятельности, требует от языковой личности не только владения языковыми средствами, но и умения структурировать действительность, передавать содержание реальности языковыми средствами, соблюдая законы построения текста, передавать главное и дополнительное в содержании [32].

В настоящее время не существует единой трактовки и конкретизации понятия «текстовая компетенция». Н.Ш.Сайфутдинова предлагает трактовать текстовую компетенцию как « сложное многогранное явление, которое предполагает знание языка и его системы, умение пользоваться ею в целях общения для восприятия и создания различных текстов и свободное оперирование текстовыми действиями, наличие текстовых знаний, умений и опыта текстовой деятельности» [73]. А.В. Свиридова полагает, что текстовая компетенция подразумевает наличие знаний о типах речи, грамматике текста, его структуре, стилевой структуре языка, о жанрах, законах формирования текста. В связи с этим она предлагает рассматривать текстовую компетенцию как результат межпредметной интеграции, являющейся базой развития коммуникативно-креативных умений обучающихся [74]. Проанализировав точки зрения и определения

методистов, мы пришли к выводу, что определение М.Я. Дымарского в полной мере соответствует специфике нашего исследования, поэтому в дальнейшем мы будем придерживаться его определения. По мнению М.Я. Дымарского, текстовая компетенция-это совокупность тех знаний и навыков, которые обеспечивают продуцирование текстов, не нарушающих неписанных норм данной культурной традиции, то есть владение нормой текстообразования [32].

Ученые по-разному выделяют структуру текстовой компетенции. Например, М.Я. Дымарский предложил следующую структуру текстовой компетенции. Она представлена в виде трех компонентов:

1. Умение анализировать и членить текст. Данный компонент понимается ученым как умение выделять основную идею текста и делить ее на подтемы, устанавливать между ними определенную иерархию.

2. Способность обеспечивать связность текста. Данная способность заключается во владении языковыми средствами, которые позволяют создать взаимосвязь между элементами содержания. Средства связности в тексте М.Я. Дымарский делит на две группы:

а) универсальные средства, которые функционируют при организации любого речемыслительного произведения на данном языке (союзы, местоименные, синтаксическая неполнота, синтаксический параллелизм видо-временных форм глаголовсказуемых);

б) специфически текстовые средства связи, встречающиеся в письменной форме речи, специфически текстовые союзы (между тем, в то же время и т.п.) и союзные предложения (в самом деле, на самом деле, несомненно, безусловно, известно / как известно, в данном / этом случае, в связи с... – и мн. др.). Именно последняя группа специфических текстовых средств позволяет автору текста добиться не только связности изложения, но обеспечивает адекватный синтез целого читателем.

3. Умение создавать целостный текст. Данный компонент рассматривается как связующее звено между первым и вторым и требует владения арсеналом жанрово-стилистических и языковых средств текста [32].

Большинство исследователей выделяют сложность и многоплановость процессов восприятия и понимания текста. Понимание текста характеризуется как «... компонент мышления и состоит в выявлении и разрешении скрытых (невыраженных) вопросов в проблемных ситуациях на основе использования имеющихся знаний и применения специальных приемов» [29].

Так же проблемой текстовой компетенции занималась О.Е. Грибова. Она относит текстовую компетенцию к числу базовых, позволяющих оптимально выполнять учебную деятельность, и рассматривает ее как «набор средств, действий, правил, реализующихся в процессе вербального взаимодействия языковых личностей путем перекодирования с одного уровня вербальных единиц на другой при понимании чужих текстов и создании собственных.

По мнению И.В. Салосиной основообразующими в структуре текстовой компетенции являются пять элементов:

- образующая компетенция
- компетенция восприятия
- компетенция понимания
- компетенция интерпретации
- компетенция воспроизведения текста [74].

Проанализировав вышеизложенные точки зрения, мы пришли к выводу, что характерологическими особенностями структуры текстовой компетенции являются:

- умение анализировать и членить текст;
- способность обеспечивать связность текста;
- умение создавать целостный текст.

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что классификация структуры М.Я. Дымарского в полной мере соответствует специфике нашего исследования.

Безусловно, в системе высшего профессионального образования, становление и формирование текстовой компетенции у студентов лингвистических факультетов является важнейшим фактором, так как текстовая компетенция - это одно из необходимых условий осуществления эффективной коммуникации в профессиональной деятельности. В связи с этим необходимо учитывать некоторые особенности формирования текстовой компетенции на иностранном языке.

Именно поэтому мы говорим об аутентичности. Фактор методической аутентичности является значимым при формировании текстовой компетенции на иностранном языке, который необходимо учитывать при отборе учебных материалов, в частности текстов. При построении учебного процесса методическая аутентичность коррелируется с определенной дидактизацией текстов, но данный процесс относится не только к текстам, предназначенным для обучения иностранному языку, но и в равной степени к заданиям, сопровождающим данные тексты. Фактически, методически аутентичным должен быть каждый элемент и параметр современного занятия на иностранном языке: тексты, учебные задания, пособия. Аутентичный текст можно рассматривать в качестве естественного речевого произведения, созданного в методических целях. Использование данных текстов при обучении иностранному языку предоставляет возможность получать стабильные социокультурные и страноведческие знания о стране и реалиях изучаемого языка, информативность и вариативность тематики отобранных текстов должна соотноситься с эмоционально-потребностной сферой личности обучающегося [14; 61].

Резюмируя вышеизложенное, мы пришли к выводу, что, несмотря на то, что текстовая компетенция является одной из важнейших компетенций

при изучении иностранного языка, в настоящее время не существует единой трактовки и конкретизации понятия текстовой компетенции. Так же можно отметить, что существует большое количество концепций структуры текстовой компетенции, однако, общими и основными компонентами можно считать: умение анализировать и членить текст, способность обеспечивать связность текста, умение создавать целостный текст.

1.2. Модель формирования текстовой компетенции студентов лингвистических факультетов

Понятие «текстовой компетенции» можно трактовать как комплекс действий, связанных с восприятием, созданием, произнесением и интерпретацией текстов различных жанров. Оно предполагает знание языка и его системы, умение пользоваться ею в целях общения для восприятия и создания различных текстов. Для студентов лингвистических факультетов сформированная текстовая компетенция является необходимой для будущей профессиональной деятельности. Проблемой формирования текстовой компетенции неоднократно занималось множество исследователей и методистов. Большое количество исследований направлены на изучение ее структуры и компонентов. Хотя в научно-методической литературе нашла отражение проблема формирования текстовой компетенции, на наш взгляд данная область науки изучена не в полной мере, что и обусловило создание педагогической модели.

Реализация процесса обучения с целью формирования текстовой компетенции у студентов лингвистических факультетов осуществляется посредством определённых методологических подходов. Вслед за ведущими учеными методистами, мы так же считаем, что подход является теоретико-методологической основой педагогического исследования. Существует большое количество трактовок понятия «методологический подход». Например, Н. Стефанов рассматривает данное понятие как комплекс

принципов, определяющих общую цель и план соответствующей деятельности. Согласно Э.Г. Юдину и И.В. Блаубергу методологический подход является основополагающей методологической ориентацией исследования. Учёные определяют данное понятие как «точку зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта, как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования)» [11; 38]. Проанализировав точки зрения ученых методистов, мы полагаем, что наиболее подходящим в нашем исследовании является определение Н.В. Ипполитовой, которая рассматривает методологический подход как набор определённых идей, выявляющих общую научную позицию исследователя, принципов, находящихся в основе стратегий исследовательской деятельности, и способов, приемов, которые способствуют реализации избранной стратегии в практической деятельности [38].

За основу нашего исследования мы взяли системный подход, который является универсальным инструментом познавательной деятельности, так как любое явление может быть рассмотрено в качестве системы. Например, В.С. Тюхтин считал, что «Системно-структурный подход в настоящее время приобретает (если еще не приобрел) статус общенаучного принципа: во всех специальных науках по мере их развитости и внутренних потребностей, используется системный подход». Основоположником системного подхода считается Карл Людвиг фон Бергаланфи – австрийский биолог, проживавший в США с середины прошлого века. Также формированием основных принципов системного подхода занимались А. А. Богданов, Г. Саймон, П. Друкер и А. Чандлер.

Целью системного подхода является отделение и изучение каждого элемента системы в отдельности, анализ и сопоставление их друг с другом, затем - объединение в целостную структуру.

Основополагающими принципами системного подхода являются:

- целостность;

- иерархичность;
- структуризация;
- множественность;
- системность.

Принцип целостности говорит о том, что все компоненты системы подчинены общим принципам, целям и задачам, то есть представляют собой единое целое.

Иерархичность - это совокупность элементов системы, каждый из которых имеет определенное значение и подчинен другим элементам или сам подчиняет себе другие элементы системы.

Структуризация подразумевает объединение различных элементов системы в отдельные подсистемы по определенным признакам. Каждая из таких подсистем в свою очередь может иметь различные связи с другими подсистемами.

Множественность предполагает использование множества различных моделей для описания каждого отдельного элемента и всей системы в целом.

Принцип системности объединяет все вышеназванные принципы, поскольку гласит, что каждый объект может обладать всеми признаками системы [11; 79].

Системный подход в рамках формирования текстовой компетенции заключается в рассмотрении последней как совокупность взаимосвязанных структур и элементов, которые должны изучаться с учетом их системных связей. Формирование текстовой компетенции представляет собой сложный процесс, конечной целью которого является приобретение умений и навыков, связанных с целым комплексом действий, а именно: воспринимать, создавать, произносить и интерпретировать тексты различных жанров. Это также переход к новому образу мышления, который обуславливает процесс продуцирования текстов в соответствии с грамматическими схемами и смысловыми связями системы иностранного языка. Это в полной мере

обеспечивает системный подход, основываясь на глубинных связях и закономерностях.

Резюмируя вышеизложенное, мы пришли к выводу, что системный подход будет способствовать эффективности формирования текстовой компетенции, так как:

- он направляет исследование на раскрытие целостности объекта, на выявление многообразных типов связей сложного объекта и сведение их в единую теоретическую картину;
- системный подход формирует системное мышление, что в свою очередь способствует развитию умения продуцировать тексты.

Деятельностный подход так же представляет для нас достаточно большой интерес. Основоположниками данного подхода являются крупнейшие отечественные ученые такие как, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев. Деятельностный подход можно определить как процесс формирования деятельностных способностей, при котором одной из основных задач является создание условий для деятельности обучающихся. Суть деятельностного подхода заключается в том, что обучающиеся получают знания самостоятельно в процессе исследовательской деятельности. Необходимость выбора данного подхода обусловлена рядом требований и факторов, которые диктует нам современное общество и государство. В приоритете стоит формирование современной, социально и профессионально мобильной личности, способной к межкультурному взаимодействию [48].

Использование деятельностного подхода будет способствовать развитию четырех составляющих текстовой компетенции, а именно: рецептивной, интерпретационно-смысловой, репродуктивной и продуктивной.

Рецептивная составляющая означает восприятие текста как целостной структуры на основе слушания или чтения и характеризует переход с акустического или графического кода на код внутренней речи.

Интерпретационно-смысловая составляющая отражает результат смысловой обработки содержания текста слушателем или читателем, способность ученика определять основные компоненты текста и устанавливать их взаимосвязь. Понимание текста тесно связано с интерпретацией, предполагающей наличие так называемых «фоновых» знаний и включающей формирование собственной позиции (проекции) человека, воспринимающего текст.

Репродуктивная и продуктивная составляющие – это два иерархически разных уровня продуцирования текста, характеризующиеся разной степенью самостоятельности при его создании.

Деятельностный подход на занятиях осуществляется через:

имитацию и анализ жизненных ситуаций на занятиях;
использование активных и интерактивных методик;
проектную деятельность;
вовлечение студентов в игровую, оценочно-дискуссионную, рефлексивную, а также проектную деятельность, обеспечивающую свободный поиск эффективного, отвечающего индивидуальности студента подхода к решению задачи.

Используя деятельностный подход в обучении, основным компонентом работы учащихся будет освоение новых видов деятельности, а именно: учебно-исследовательской, поисково-конструкторской, творческой и др.

Не менее важным принципом деятельностного подхода является, что учащийся превращается из пассивного потребителя знаний в активного субъекта образовательной деятельности. Предполагается, что учащиеся должны уметь выполнять следующие действия:

- уметь извлекать информацию и эффективно работать с ее источниками;
- критически оценивать и осмысливать информацию, поступающую из разных источников;
- оценивать социальные явления и события;
- уметь дискутировать на разные темы, аргументировать защиту своей позиции;
- выполнять творческие работы и исследовательские проекты.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу в рамках данного подхода, можно отметить, что при деятельностном подходе учитываются индивидуальные, возрастные и личностные потребности и особенности; обучение посредством данного подхода является ключевым в настоящее время; формы и методы обучения должны способствовать саморазвитию и способствовать самореализации учащихся. Так же деятельностный подход способствует развитию умений анализировать, интерпретировать и продуцировать тексты.

Не менее актуальным и эффективным в настоящее время является аксиологический подход, так как современное образование должно быть ориентировано на самоопределение личности, которое во многом зависит от ее ценностей. Иноязычная коммуникативная деятельность предполагает знакомство с иноязычной культурой, которое чаще всего происходит посредством восприятия и интерпретации текстов. Правомерно полагать, что ценностное отношение характеризует внутреннее принятие личностью ценности иноязычной культуры, ощущение потребности в иностранном языке как внутреннего убеждения в его необходимости [13; 70]. Существуют следующие виды потребностей в иностранном языке как культурной ценности при обучении иностранному языку:

- *субъектно-личностный* (достаточный уровень иноязычных культурных знаний, навыков и умений, которые позволяют включиться в

межкультурную коммуникацию; ценностный подход и отношение к иноязычной культуре при обучению иностранному языку);

- *объектно-культурный* (взаимодействие с носителем иноязычной культуры, прежде всего аутентичной);

- *рефлексивно-оценочный* (обеспечение понимания обучающимися роли и места иностранного языка как ценности в ряду прочих культурных приоритетов посредством оценки и стимулирования самооценки достижений в области межкультурной коммуникации);

- *процессуально-деятельностный* (педагогическая организация иноязычной коммуникативной деятельности в процессе обучения).

Таким образом, аксиологический подход помогает формировать систему ценностных ориентаций обучающихся; способствует межкультурной коммуникации, самовыражению средствами иностранного языка.

Теоретико-методологическую основу модели представляют не только подходы, но и принципы. Принцип коммуникативной направленности подразумевает овладение иностранным языком как средством коммуникации, он помогает сформировать готовность и способность учащихся к социальному взаимодействию с носителями языка. Ключевым условием этого принципа является обучение через общение. В связи с этим необходимым является максимальное приближение условий обучения процессу реального общения [4].

Главной целью принципа личностной ориентированности является сохранение и учет индивидуальных особенностей учащихся. Во главу угла ставится самооценность обучающегося, включение его личностных функций, его субъективный опыт. Данный принцип представляет собой такую организацию взаимодействия преподавателя и студентов, которая формирует у последних способность быть субъектами, ставить и реализовывать свои цели, направленные в последующем на их самореализацию [72].

В основу модели формирования текстовой компетенции у студентов лингвистических факультетов легли системный, деятельностный и аксиологический подходы. Данные подходы составляют ее методологическую основу. Разработанная модель состоит из следующих компонентов: мотивационный, деятельностно-процессуальный, социопрагматический и оценочно-результативный. Данные компоненты направлены на формирование текстовой компетенции и непосредственно взаимосвязаны между собой. Модель представлена схематически на рисунке 1. Рассмотрим каждый компонент модели более подробно.

Когнитивный компонент текстовой компетентности предполагает целенаправленное формирование системы знаний учащихся, а именно знание лексических единиц, обуславливающих тематику текста, знание грамматических структур, знание и владение нормами текстообразования.

Деятельностно-процессуальный компонент является комплексным образованием и включает 4 составляющих:

- рецептивную;
- интерпретационно-смысловую;
- репродуктивную;
- продуктивную.

Рецептивная составляющая деятельностно-процессуального компонента означает восприятие текста как целостной структуры на основе слушания или чтения и характеризует переход с акустического или графического кода на код внутренней речи. Таким образом, качественное восприятие обеспечивается четкими слуховыми или зрительными дифференцировками (распознаванием) с последующим синтезом последовательности звуков или букв в слова и сличением с информацией, хранящейся в памяти человека. Нарушение компонента восприятия напрямую обуславливает качество других составляющих. Интерпретационно-смысловая составляющая отражает результат смысловой

обработки содержания текста слушателем или читателем, способность ученика определять основные компоненты текста и устанавливать их взаимосвязь. Понимание текста тесно связано с интерпретацией, предполагающей наличие так называемых «фоновых» знаний и включающей формирование собственной позиции (проекции) человека, воспринимающего текст. По мнению Т. М. Дридзе, адекватная интерпретация возможна только в том случае, если основная идея текста истолкована адекватно замыслу автора [30]. Репродуктивная и продуктивная составляющие – это два иерархически разных уровня продуцирования текста, характеризующиеся разной степенью самостоятельности при его создании.

Социопрагматический компонент текстовой компетентности отражает способность реализовывать текстовые умения в собственной социальной практике, применение ситуативных задач, побуждающих студентов к самостоятельному производству текстов, соответствующих проблематике данной ситуации. Показателями оценки в данном случае являются использование приобретенных текстовых умений в условиях речевой практики, целостность и последовательность рассказов обучающихся, уместность примененных текстовых умений. Так же данный компонент предполагает необходимость переноса приобретенных навыков в среду фактической практики и объединение усвоенных умений с новыми, исходя из анализа собственного опыта и реальной социальной среды.

Под оценочно – результативным компонентом модели мы понимаем оценку уровня сформированности текстовой компетенции у студентов лингвистических факультетов. Согласно результатам данной оценки, мы выделяем три уровня: низкий, средний и высокий.

Низкий уровень характеризуется тем, что обучающийся владеет определенными теоретическими навыками, однако не способен применять их на практике. Обучающийся способен интерпретировать текст фрагментарно и не способен продуцировать тексты. Низкий уровень указывает на

недостаточное стремление при достижении цели, отсутствие потребности в изучении, неумение анализировать и корректировать собственную деятельность.

Средний уровень предполагает владение текстовой компетенцией, но не в полной мере. Учащийся по большей части понимает и может интерпретировать содержание текста, может составить собственное высказывание при помощи образца. Обучающийся не до конца сконцентрирован при достижении цели, но владеет навыками самоанализа. Имеется достаточное стремление к достижению цели, а также по большей части удовлетворённость результатами.

Высокий уровень сформированности компетенции характеризуется полным пониманием иноязычных текстов и умением создавать собственные тексты, опираясь на свои знания. Эту способность определяют глубокие знания, прочные умения и навыки, их адекватная оценка, а также стремление к взаимодействию. Учащийся осознаёт значимость и ценность своих умений, стремится к дальнейшему росту и развитию.

Таким образом, представленная модель выступает одним из возможных вариантов решения проблемы исследования. Она опирается на принцип коммуникативности, личностной ориентированности, системный, деятельностный и аксиологический подходы. Модель включает в себя четыре компонента: когнитивный, деятельностно-процессуальный, социопрагматический, оценочно-результативный. Положительную результативность модели обеспечивает соблюдение выдвинутых нами педагогических условий: 1) применение технологии критического мышления; 2) включение студента в автономную деятельность, обеспечивающую переход студента с объектной в субъектную позицию; 3) использование аутентичных материалов. Взаимосвязь каждого компонента модели между собой обуславливает её целостность, системность и эффективность.



Рисунок 1 - Схема модели формирования текстовой компетенции у студентов лингвистических факультетов

1.3. Педагогические условия формирования текстовой компетенции у студентов лингвистических факультетов

Соблюдение определенных педагогических условий обеспечивает успешное функционирование той или иной системы в образовательном процессе. Понятие «Педагогическое условие» содержит элементы всех составляющих процесса обучения: методов, форм, целей, средств, содержания. В словаре русского языка Сергея Ивановича Ожегова «условие» рассматривается как обстоятельство, от которого что-то зависит, некие правила, установленные в определённой области жизни, обстановка, в которой что-либо происходит [63]. Психологи полагают, что данное понятие можно рассмотреть как совокупность внутренних и внешних причин, влияющих на психологическое развитие человека, ускоряющих или замедляющих его, определяющих процесс развития, его динамику и конечные результаты. С точки зрения педагогики педагогическим условием можно назвать обстоятельства процесса обучения, которые являются результатом целенаправленного отбора конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей [43].

Резюмируя вышеизложенное, педагогическое условие можно охарактеризовать следующими чертами:

- педагогическое условие содержит элементы всех составляющих процесса обучения;
- педагогические условия влияют на обучение, развитие, воспитание и становление личности человека;
- педагогические условия могут оказывать динамическое воздействие на образовательные процессы ускоряя или замедляя их, а также изменяя конечные результаты.

В предложенной нами модели мы выделяем следующие педагогические условия: 1) технология критического мышления; 2) автономное обучение, обеспечивающее переход студента с объектной в субъектную позицию; 3) применение аутентичных материалов.

Федеральные государственные образовательные стандарты основного общего образования наряду с другими определяют задачу формирования навыков чтения и работы с текстом. Снижение читательской компетенции становится негативной тенденцией в современном обществе. Но наряду с этим количество и объем информации увеличиваются. Все это создает объективные трудности в её отборе, понимании, хранении и передаче. Формирование текстовой компетенции на иностранном языке является фундаментом, на основе которого развиваются другие виды компетенций. Так же посредством текстов учащиеся узнают реалии, традиции и особенности страны изучаемого языка, на основе текстов других авторов, они учатся формировать собственные высказывания, именно поэтому текстовая компетенция связана с технологией критического мышления [83].

Навык чтения складывается из технической и смысловой сторон. Техническая включает в себя способ чтения, темп, выразительность, правильность. Смысловая сторона предполагает понимание содержания и смысла, умение оценивать и интерпретировать прочитанное. При начальном формировании текстовой компетенции у учащихся преобладает техническая сторона. Но при работе над смысловым чтением предполагается использование технологии критического мышления.

Критика (от греч. *kritike* — искусство разбирать, судить), 1) разбор (анализ) чего-нибудь с целью дать оценку; 2) отрицательное суждение о чём-нибудь, указание недостатков; 3) научная проверка достоверности, подлинности чего-либо (например, критика текста) [63].

Дэвид Клустер, преподаватель американской литературы, профессор Хоуп-колледжа, Холланд, штат Мичиган выделяет пять составляющих критического мышления:

- данное мышление является самостоятельным, индивидуальным;
- строится на основе личного опыта читателя и поэтому является социальным;
- извлеченная из текста информация подвергается сомнению и не является конечным пунктом, а отправным;
- критическое мышление начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить;
- должно стремиться к убедительной аргументации [102];

Опираясь на вышеизложенное, под критическим мышлением, мы понимаем открытое оценочное мышление. Умения, которые формируются посредством данной технологии: вдумчивое отношение к тексту, умение рассматривать различные точки зрения на явления, давать собственную оценку прочитанному. Таким образом, технология критического мышления непосредственно связана и способствует формированию текстовой компетенции на иностранном языке.

Развитие критического мышления является не единственным педагогическим условием, способствующим формированию текстовой компетенции. Современный мир предполагает умение воспринимать и интерпретировать огромный объем информации, поэтому необходимо обладать такими качествами как активность, самостоятельность, в связи с этим вторым педагогическим условием является автономное обучение студентов. Основоположниками и исследователями вышеназванного обучения являются Ю.Н. Кулюткин, А.В. Петровский, Ирисханова, К.М., Стрелкова, Г.В. Автономное обучение чаще всего применяется к системе высшего образования в силу своей актуальности при обучении взрослых (ввиду их психологических и социальных особенностей).

Под автономией обучающегося педагоги понимают ответственность за свою деятельность, способность к критической рефлексии, самостоятельным действиям и принятию решений [39]. Мы рассматриваем автономное обучение студентов в непосредственной связи с текстовой компетенцией, поэтому мы будем понимать данный термин не только как способность обучающегося самостоятельно организовать процесс обучения, но и как способность студентов производить тексты без посторонней помощи. Процесс создания текста не всегда должен происходить под контролем педагога, так как данный процесс является творческим и не обязательно должен выстраиваться согласно определенному образцу. При создании определенного продукта важно так же умение рефлексировать и оценивать свою деятельность.

Опираясь на вышеизложенное, под автономным обучением мы понимаем способ организации самостоятельной работы обучающихся, способность к рефлексии и самоуправлению при организации процесса обучения, умение студента производить текст без посторонней помощи. Таким образом, данный вид обучения способствует формированию текстовой компетенции.

Одним из условий формирования текстовой компетенции у студентов лингвистических факультетов, несомненно, является аутентичность используемых материалов. Использование разного вида аутентичных материалов способствует, в первую очередь, знакомству и приобщению к культуре изучаемого языка, оказывает позитивное воздействие на эмоциональное состояние обучающихся, а так же повышает мотивацию к изучению данного языка. Данной точки зрения придерживаются такие исследователи как Воронина Г.И., Кричевская К.С., Носович Е.В., Мильруд О.П. [60].

В переводе с латинского «аутентичный» означает подлинный. Существует большое количество словарных определений данного слова,

например, подлинный, оригинальный, исходящий из первоисточника, но очевидно, что в рамках лингвистики это слово приобрело другой оттенок значения. В лингводидактике существует проблема определения сущности аутентичного материала, и ведутся споры о том, какой материал можно считать аутентичным. При рассмотрении аутентичных текстов, Г.И. Воронина определяет их как тексты, заимствованные из коммуникативной практики носителей языка [52]. По мнению К.С. Кричевской, аутентичными материалами можно считать произведения литературы, музыку фольклор, а так же материалы, отражающие бытовую сторону жизни (этикетки, меню, анкеты, вывески). Зарубежный лингвист Д.Хармер полагает, что аутентичным является текст, который написан для носителей языка носителями языка [99]. Несмотря на различия в определениях аутентичности текста, все методисты выделяют основные различия между аутентичными и неаутентичными текстами. Они представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Различия аутентичных и неаутентичных текстов

	Аутентичные материалы	Неаутентичные материалы
Цель	Практическое иноязычное общение	Обучение общению на иностранном языке
Направленность	Коммуникативная	Отработка и закрепление лексического и грамматического материала
Языковое содержание	Эллиптические предложения, паузы, клише и др.	Стандартизированные предложения
Источники	Подлинные иностранные источники	Специально разработанный материал

Многие ученые полагают, что обучение иностранному языку должно происходить посредством аутентичных материалов, взятых из оригинальных источников. Но иногда данный материал может быть слишком сложным в языковом аспекте, помимо этого он не всегда отвечает целям, задачам и условиям обучения, одновременно выделяя отдельно учебно-аутентичные

тексты. Под вышеназванными текстами понимаются УМК тексты, составленные авторами с учетом параметров учебного производства. Таким образом, выделяют следующие виды аутентичных материалов:

- учебно-аутентичные тексты
- тексты, выглядящие аутентичными
- частично отредактированные аутентичные тексты (уровень грамматического и лексического материала в данных текстах ненамного превышает уровень обучающихся)
- полу-аутентичные тексты (данные тексты основаны на аутентичном материале, но были адаптированы для программы обучения)

Исходя из этого, можно предположить, что аутентичность материала может подлежать обработке, сохраняя при этом свои основные качества.

Ввиду разнообразия источников и форм аутентичных материалов, необходимо тщательно отбирать учебный материал. Мы принимаем во внимание следующие критерии при отборе:

- культуроведческий материал. Подобранный текст должен нести информацию о стране и реалиях страны изучаемого языка.
- информативный материал. Выбранный текст должен быть актуален и нести в себе информацию, которая будет соответствовать возрастным и психологическим особенностям обучающихся.
- ситуативность. Данный критерий предполагает естественность и уместность ситуации.
- аутентичность оформления. Такой текст будет способствовать привлечению внимания обучающихся.
- аутентичные тексты должны провоцировать студентов на высказывание.

- задания к аутентичным текстам предполагают взаимодействие с последними и должны быть построены на операциях, которые выполняются с текстами во внеучебное время [52].

Резюмируя вышеизложенное, можно отметить, что установление педагогических условий, способствующих функционированию педагогической системы и целостности педагогического процесса является важной составляющей научно-педагогического исследования, что обуславливает его практическую ценность. Остановливаясь ещё раз на основных положениях этого понятия, мы выделяем в нём наличие следующих характерных признаков:

1) Педагогическим условием можно назвать обстоятельства процесса обучения, которые являются результатом целенаправленного отбора конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения.

2) Педагогические условия способствуют развитию личности участников образовательного процесса, таким образом, содействуя решению поставленных задач.

3) Педагогические условия могут оказывать динамическое воздействие на образовательные процессы ускоряя или замедляя их, а также изменяя конечные результаты [88].

Следовательно, для успешной реализации модели нам необходимо обеспечить соблюдение следующих педагогических условий: технология критического мышления, автономное обучение и использование аутентичных материалов для формирования текстовой компетенции у студентов лингвистических факультетов.

Выводы по главе 1

При рассмотрении нами теоретического вопроса о формировании текстовой компетенции было установлено, что вышеназванная компетенция является одной из важнейших компетенций при изучении иностранного

языка, однако в настоящее время не существует единой трактовки и конкретизации понятия текстовой компетенции. Учеными было выдвинуто множество концепций структуры текстовой компетенции, при этом основными компонентами считаются: умение анализировать и членить текст, способность обеспечивать связность текста, умение создавать целостный текст. Текстовая компетенция подразумевает наличие знаний о типах речи, грамматике текста, его структуре, стилевой структуре языка, о жанрах, законах формирования текста.

Нами была разработана и теоретически обоснована модель формирования текстовой компетенции. Она опирается на принцип коммуникативности, личностной ориентированности, системный, деятельностный и аксиологический подходы. Модель включает в себя четыре компонента: когнитивный, деятельностно-процессуальный, социопрагматический, оценочно-результативный. Соблюдение выдвинутых нами педагогических условий обеспечивает успешное функционирование модели. Предложенными нами условиями являются:

- применение технологии критического мышления;
- автономное обучение студентов;
- использование аутентичных материалов.

Взаимосвязь каждого компонента модели между собой обуславливает её целостность, системность и эффективность.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ

2.1. Цель, задачи и этапы экспериментальной работы

В предыдущей главе мы изучили актуальность и состояние исследуемой проблемы в настоящее время, рассмотрели теоретические аспекты, относящиеся к понятию «текстовая компетенция», ее структуру и компоненты. Так же мы определили принципы и подходы, которые составляют методологическую основу исследования.

Нами была разработана модель, направленная на формирование текстовой компетенции студентов лингвистических факультетов. На основе этого были выдвинуты предположения, требующие практического подтверждения. Так мы утверждаем, что формирование текстовой компетенции будет более успешным в рамках разработанной модели. Реализация разработанной модели может осуществляться при соблюдении следующих педагогических условий:

- Технология критического мышления;
- Автономное обучение;
- Использование аутентичных материалов.

В рамках производственной практики нами был проведен педагогический эксперимент с целью подтверждения истинности выдвинутой гипотезы. Под педагогическим экспериментом мы понимаем научно поставленный опыт в сфере образовательной, воспитательной или методической работы, исследование педагогического явления в созданных и контролируемых исследователем условиях с целью доказательства или опровержения выдвинутых гипотез [67]. Целью экспериментальной работы является тестирование эффективности модели формирования текстовой

компетенции, а также оценка результативности выявленных педагогических условий. Задачами экспериментальной работы являются:

- определение критериев и уровней владения текстовой компетенцией;
- измерение исходного уровня сформированности текстовой компетенции;
- проверка изменения уровня по отношению к исходному в результате внедрения модели;
- определение эффективности применяемых педагогических условий;
- выявление результативности модели в условиях практики.

В нашей работе были применены следующие методы исследования:

- 1) теоретические: анализ теоретико-методологической и педагогической литературы, изучение ранее проведенных диссертационных исследований, а так же Федерального государственного образовательного стандарта;
- 2) эмпирические: наблюдение, анкетирование, тестирование, опрос, эксперимент.

Рассмотрим вышеназванные методы более подробно.

- Под *наблюдением* понимается метод направленный на получение информации с целью увидеть все стороны изучаемых явлений или процессов, доступных восприятию наблюдателя.

- Метод *опроса* подразделяется на устный и письменный. При устном опросе наблюдатель может задавать вопросы и получать данные, видеть, как опрашиваемый реагирует на ту или иную ситуацию. В качестве письменного опроса может употребляться анкетирование или тестирование.

- В основе *анкетирования* лежит заранее разработанный вопросник (анкета), а ответы респондентов на все позиции вопросника составляют искомую эмпирическую информацию.

- *Тестированием* принято считать метод, заключающимся в использовании тестов, состоящих из перечня вопросов, требующих кратких и

однозначных ответов, либо в виде задач, решение которых не занимает много времени и также требует однозначных решений, либо в виде каких-либо краткосрочных практических работ испытуемых.

- Под *экспериментом* понимается общий эмпирический метод исследования, суть которого заключается в изучении явлений и процессов в строго контролируемых и управляемых условиях. В ходе эксперимента исследователь сознательно изменяет ход какого-нибудь явления путем введения в него нового фактора. Новый фактор, вводимый или изменяемый экспериментатором, называется экспериментальным фактором, или независимой переменной. Факторы, изменившиеся под влиянием независимой переменной, называются зависимыми переменными [65].

Применение данных методов позволило собрать необходимые данные, рассмотреть и изучить проблему, получить определенные результаты, определить уровень сформированности текстовой компетенции, а так же проанализировать и сделать выводы.

Экспериментальная работа осуществлялась на базе ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» в г. Челябинск в период с октября 2018 г. по февраль 2020 г. в естественных условиях процесса образования университета. В эксперименте принимали участие 17 обучающихся, которые были определены в две группы: контрольную и экспериментальную. Достоверность эксперимента зависит от некоторых факторов, необходимых для его успешного проведения, в связи с этим перед началом эксперимента все обучающиеся находились в равных образовательных условиях. Помимо того, обязательным является равенство показателей начального уровня сформированности текстовой компетенции.

Эксперимент состоит из трех этапов: констатирующий, формирующий, контрольный. Констатирующий этап был направлен на установление свойств и явлений исследуемого явления, а целью являлось определение умения

обучающихся воспринимать, интерпретировать и создавать собственный текст. Мы установили общее состояние проблемы и убедились в необходимости создания модели формирования текстовой компетенции. Нами был исследован теоретический материал, программа высшего образования, Федеральный государственный образовательный стандарт, изучены ранее проведенные диссертационные исследования и разработан план по реализации модели.

В связи с тем, что основной целью констатирующего этапа исследования является выявление начального уровня владения текстовой компетенцией, на наш взгляд, необходимо определить понятие «уровень освоения компетенции». Под данным термином можно понимать показатель сформированности и степень выраженности, свойственной данной компетенции, характеристик, проявляющиеся в способности применять и реализовывать необходимые действия. Уровень освоения компетенций является измеряемым показателем и количественной характеристикой подготовленности студента по программе бакалавриата.

Ученые по-разному выделяют классификации уровня освоения компетенции. Например, В.С. Ильин подразделяет следующие уровни: высший, высокий, средний и низкий. И.Л. Бим выделяет начальный, средний, продвинутый, высокий, профессионально достаточный уровень и высокий, приближающийся к уровню носителя языка уровни. Некоторые ученые, такие как В.Н. Мясищев, Н.А. Томин классифицируют освоение компетенции на три уровня: высокий, средний и низкий [9]. Проанализировав точки зрения ученых, мы пришли к выводу, что классификация советского и российского психолога Л.И. Анциферовой в полной мере соответствует специфике нашего исследования, поэтому в дальнейшем мы будем придерживаться ее классификации. Она выделяет три уровня развития личности.

- Первый уровень характеризуется тем, что субъект не в полной мере осознает свои истинные побуждения, препятствует достижению целей, не учитывая свое влияние на ситуацию. Качества субъекта проявляются через целеполагание и действия по преодолению трудностей на пути к достижению цели.
- На втором уровне личность превращается в субъекта, который способен адекватно соотносить цели и мотивы своих действий, формировать ситуации своего поведения и прогнозировать результаты. Так же характеризуется адекватной оценкой своих возможностей по отношению к требованиям ситуации.
- На третьем уровне на первый план выступают качества индивидуальности, личность становится субъектом своего жизненного пути, который она сознательно соотносит с требованиями времени [2].

В соответствии с оценочно-результативным компонентом модели мы выделяем три уровня сформированности текстовой компетенции: низкий, средний и высокий (таблица 2). Каждому уровню соответствует набор определенных критериев [62]. Критерий в переводе с греческого означает признак, средство суждения, способность различения. Таким образом, под критерием мы понимаем показатель, на основании которого производится оценка, классификация, определение состояния, формирование суждений, выводов [63].

Таблица 2 - Характеристика уровней владения текстовой компетенцией студентов лингвистических факультетов

Уровень		
<i>Высокий уровень сформированности компетенции характеризуется полным пониманием</i>	<i>Средний уровень предполагает владение текстовой компетенцией, но не в полной мере. Обучающийся по большей</i>	<i>Низкий уровень характеризуется тем, что обучающийся владеет определенными теоретическими</i>

Продолжение таблицы 2

<p>иноязычных текстов и умением создавать собственные тексты, опираясь на свои знания. Эту способность определяют глубокие знания, прочные умения и навыки, их адекватная оценка, а также стремление к взаимодействию. Обучающийся осознаёт значимость и ценность своих умений, стремится к дальнейшему росту и развитию.</p>	<p>части понимает и может интерпретировать содержание текста, может составить собственное высказывание при помощи образца. Обучающийся не до конца сконцентрирован при достижении цели, но владеет навыками самоанализа. Имеется достаточное стремление к достижению цели, а также по большей части удовлетворённость результатами.</p>	<p>навыками, однако не способен применять их на практике. Обучающийся способен интерпретировать текст фрагментарно и не способен продуцировать тексты. Низкий уровень указывает на недостаточное стремление при достижении цели, отсутствие потребности в изучении, неумение анализировать и корректировать собственную деятельность.</p>
---	---	---

Многие ученые, такие как Н.М. Золотарева, И.Б. Костылева, Р.Н. Азарова полагают, что в структуру компетенции входят четыре компонента: знания, умения, навыки и профессионально значимые личностные качества. В соответствии с Государственным стандартом высшего образования предлагается использовать компоненты «знать, уметь, владеть». Таким образом, мы непосредственно выделяем когнитивный, деятельностный и рефлексивный критерии.

Когнитивный критерий подразумевает наличие знаний и способов действий, необходимых при восприятии, интерпретации и создании текста. При этом он проявляется в показателях прочности знаний о средствах и методах соответствующих действий. Под прочностью знаний мы понимаем сохранение усвоенного материала на протяжении длительного отрезка времени, способность репродуцировать знания, моделировать и восстанавливать. Таким образом, когнитивный критерий подразумевает знание лексических единиц, устойчивых выражений, словосочетаний,

фразеологизмов, относящихся к восприятию и интерпретации текста; знание способов анализа и клише, способствующих созданию текста [20].

Под деятельностным критерием мы понимаем степень владения навыками и умениями, которые необходимы для сформированной текстовой компетенции. Данный критерий отражает уровень освоения определённых операций и действий, образующих структуру языковых умений. Главным здесь является способность применять полученные знания на практике, а определяющими факторами выступают правильность, скорость выполнения действий, умение их моделировать для получения необходимого результата [108].

Под рефлексивным критерием мы понимаем самооценку уровня сформированности текстовой компетенции у студентов лингвистических факультетов. Так же он подразумевает адекватное восприятие своих способностей; самоконтроль по результату работы на основе сопоставления с нормами и правилами данного общества.

Мы представляем характеристику критериев оценки сформированности текстовой компетенции, соответствующих каждому уровню. Она представлена в таблице 3. При проведении контрольно-измерительного среза на констатирующем этапе данная характеристика способствовала определению уровня владения текстовой компетенции студентов. Предварительный срез включал в себя три задания, два из которых были направлены на работу с текстом, а третье на формирование собственного письменного высказывания (приложение 1). По каждому критерию ответ обучающегося оценивался в 2 балла: 9 и менее баллов – низкий уровень сформированности текстовой компетенции, 10-15 баллов – средний уровень, 16-18 баллов – высокий уровень. Полученные результаты мы представили в таблице 4. Из результатов предварительного среза следует, что у многих обучающихся недостаточно сформирована текстовая компетенция (25-35%). Подавляющее количество обучающихся имеют средний уровень

сформированности текстовой компетенции (45-50%). Высокий уровень характерен для небольшого количества студентов (20-25%). Для большей наглядности мы оформили полученные результаты в виде диаграммы, представленной на рисунке 2.

Таблица 3 - Критериально-уровневая характеристика сформированности текстовой компетенции у студентов лингвистических факультетов

Уровень	Критерии		
	<i>когнитивный</i>	<i>деятельностный</i>	<i>рефлексивный</i>
Низкий	<p>Недостаточный словарный запас, затрудняющий восприятие текста.</p> <p>Отсутствие синонимов и фразеологизмов в речи.</p> <p>Незнание грамматических форм и конструкций.</p> <p>Незнание стилей, их особенностей и структур</p>	<p>Выполнение простых задач.</p> <p>Непонимание полного содержания текста.</p> <p>Неумение анализировать текст, выделять главную тему и подтемы.</p> <p>Незнание жанров и стилей текста.</p> <p>Неумение создавать собственный текст при помощи образца.</p>	<p>Неумение ставить цели и задачи.</p> <p>Неумение оценивать собственную деятельность со стороны.</p> <p>Неумение оценить опыт собственной деятельности</p>
Средний	<p>Знание необходимого объема лексики в рамках заданной темы.</p> <p>Употребление фразеологизмов в речи.</p> <p>Знание простых грамматических форм и конструкций.</p> <p>Базовые знания о стилистике языка.</p>	<p>Оперирование имеющимися навыками.</p> <p>Частичное понимание текста.</p> <p>Умение интерпретировать несложный текст.</p> <p>Умение создавать собственное высказывание при наличии образца.</p> <p>Умение определять стиль текста, выделять его особенности и структуру.</p>	<p>Затруднения при постановке цели и задач.</p> <p>Оценка своей деятельности со стороны.</p> <p>Адекватная оценка опыта собственной деятельности.</p>

Продолжение таблицы 3

Высокий	Богатый словарный запас.	Осознанное использование накопленных знаний и умений. Полное понимание текста. Умение глубоко и детально анализировать текст. Умение построить собственное самостоятельное высказывание. Выдержанный стиль речи.	Четкая постановка цели и задач. Реальная оценка своей деятельности. Положительная оценка опыта своей деятельности.
	Разнообразный запас синонимов и фразеологизмов, уместное их употребление.		
	Безошибочное употребление грамматических конструкций, знание культурологических особенностей страны изучаемого языка.		
	Знание структуры и особенностей стиля.		

В ходе констатирующего этапа эксперимента мы выяснили, что не у всех студентов сформирована текстовая компетенция, следовательно, результаты проведенного исследования свидетельствуют о необходимости дополнительных мер. Мы предлагаем в качестве таких мер разработанную модель и педагогические условия.

Таблица 4 - Уровень сформированности текстовой компетенции у студентов лингвистических факультетов на констатирующем этапе

Группа	Кол-во человек	Уровень					
		низкий		средний		высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
КГ ¹	8	2	25 %	4	50 %	2	25 %
ЭГ ²	9	3	35 %	4	45 %	2	20 %

¹ ЭГ – экспериментальная группа

² КГ – контрольная группа

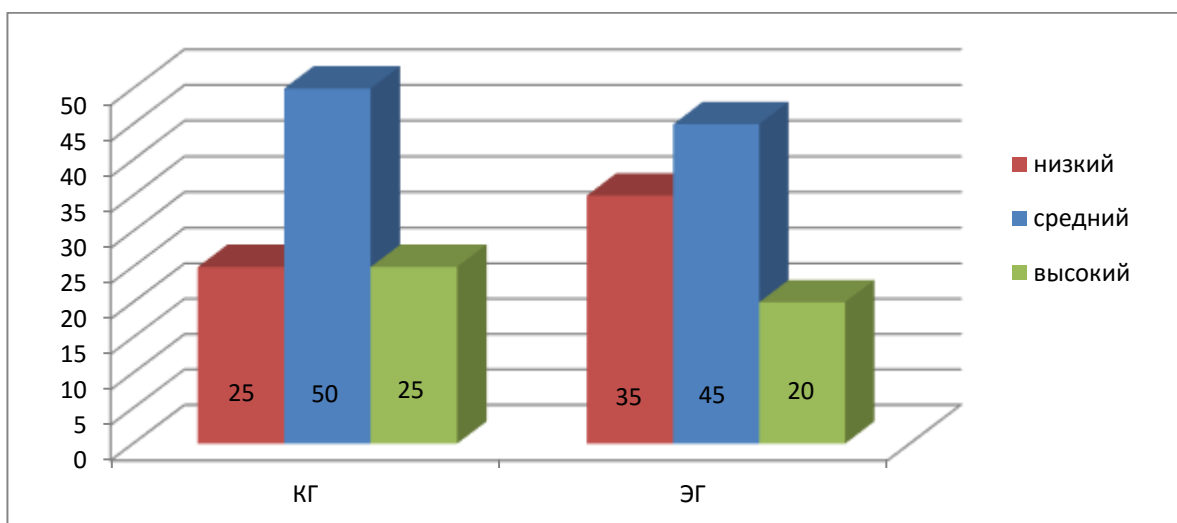


Рисунок 2 - Диаграмма уровня сформированности текстовой компетенции у студентов лингвистических факультетов на констатирующем этапе

2.2. Реализация модели формирования текстовой компетенции и комплекса педагогических условий

В ходе констатирующего этапа эксперимента мы выяснили, что текстовая компетенция студентов сформирована на недостаточном уровне, следовательно, это позволило нам приступить к формирующему этапу эксперимента. Внедрение разработанной нами модели формирования текстовой компетенции в естественную образовательную среду и реализация комплекса педагогических условий являются целью данного этапа эксперимента.

Мы внедряли модель и разработанные педагогические условия, а именно: 1) технология критического мышления; 2) автономное обучение; 3) применение аутентичных материалов в рамках естественных условий процесса образования на базе ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет». Вышеперечисленные условия связаны между собой.

Мы полагаем, что технология критического мышления способствует формированию текстовой компетенции студентов, так как она развивает

следующие умения: находить, осмысливать, использовать нужную информацию, анализировать, представлять информацию в различном виде (схемы, таблицы, графики), а так же выявлять проблемы, искать возможные пути решения, использовать различные источники информации.

Не менее важным педагогическим условием при формировании текстовой компетенции является автономное обучение студентов. Мы рассматриваем автономное обучение студентов в непосредственной связи с текстовой компетенцией, следовательно, мы понимаем данный термин не только как способность обучающегося самостоятельно организовать процесс обучения, но и как способность студентов производить тексты без посторонней помощи. Процесс создания текста не всегда должен происходить под контролем педагога, так как данный процесс является творческим и не обязательно должен выстраиваться согласно определенному образцу. При создании определенного продукта важно так же умение рефлексировать и оценивать свою деятельность.

Одним из условий формирования текстовой компетенции у студентов лингвистических факультетов, несомненно, является аутентичность используемых материалов. Использование разного вида аутентичных материалов способствует, в первую очередь, знакомству и приобщению к культуре изучаемого языка, оказывает позитивное воздействие на эмоциональное состояние обучающихся, а так же повышает мотивацию к изучению данного языка. Материалы на иностранном языке, будь то эпический текст, поэзия, фильм, песенный текст, богаты реалиями, лексическими единицами и грамматическими конструкциями, отражающими иностранную культуру, менталитет, жизнь общества разных эпох. Ввиду разнообразия источников и форм аутентичных материалов, необходимо тщательно отбирать учебный материал.

Текстовую компетенцию необходимо формировать в совокупности со всеми её составляющими. В рамках когнитивного блока модели

формирования текстовой компетенции студентов лингвистических факультетов, который предполагает целенаправленное формирование системы знаний обучающихся, нами был разработан материал, содержащий информацию о структуре текста, его типах, о способах передачи информации автором.

Для смысловой интерпретации текста важно наличие знаний о стилях текста и умение их различать. Нами были предложены три стиля, а именно:

- **Официально-деловой.** Данный стиль речи употребляется в деловой сфере и сфере официальных человеческих взаимоотношений, преобладает письменная форма. Характерными чертами являются наличие клише и устойчивых оборотов, употребление обращений и терминов, использование собирательных числительных и третьего лица. С точки зрения синтаксиса письменная форма усложнена, так как наблюдается большое количество причастных оборотов, однородных членов предложения. Данный стиль принято считать номинативным [85].
- **Научный.** В основном данный стиль используется в учебно-научных (учебники, пособия), научно-информативных (аннотация), собственно-научных (доклад) текстах. Для него характерны следующие особенности: аналитические конструкции, клише, стандартизированность, термины всех типов (сокращенные, сложные, многокомпонентные).
- **Художественный.** Главной сферой использования данного стиля является художественная литература. Основным характерным признаком является использование разных фигур речи с целью художественной выразительности. Средствами художественной выразительности являются: метафора (слово или выражение, употребляемое в переносном значении), эпитет (определение, подчеркивающее выразительность данного слова), анафора (повторение одного или группы слов в начале предложения) и многие другие [91].

При работе с текстом обучающиеся должны уметь различать не только стили, но и знать особенности написания каждого типа текстов. Для иллюстрации научного стиля мы предлагали обучающимся два типа текста, а именно научно-популярную статью „Die Energie in der Natur“, и отрывок из реферата на тему „Das Klonschaf Dolly“ (приложение 2). Нами был применен педагогический метод мозгового штурма, в ходе которого обучающиеся были разделены на три группы, каждой группе был дан определенный тип текста. Основной задачей мозгового штурма являлось выделить структуру текста и назвать как можно больше особенностей, относящихся к данному типу текста. Вместе со студентами мы выделили особенности и структуру, свойственные научному стилю текста. К ним относятся: абстрактность, нейтральность и объективность изложения, преобладание имплицитных средств представления автора. К лексическим средствам относятся функционально-окрашенная лексика, термины, неологизмы, цитаты из других произведений. К грамматическим средствам относятся местоимение *wir*, притяжательное местоимение *unser*, неопределенно-личное местоимение *man*, пассивный залог, пассивная конструкция *sein+zu +Infinitiv*, риторические вопросы, параллелизм и многие другие. Нами так же была выделена структура научной статьи. Она состоит из следующих частей:

- Название (заголовки).
- Аннотация.
- Ключевые слова.
- Введение.
- Обзор литературы.
- Основная часть (методология, результаты).
- Выводы и дальнейшие перспективы исследования.
- Список литературы.

Аналогичная работа была проделана с рефератом. Нами были отмечены следующие особенности: объективность, иллюстративность,

нейтральность. Структура реферата состоит из трех основных компонентов: вводной части, непосредственно текста, состоящего из вступления, основной части и заключения и выводов.

Для иллюстрации официально-делового стиля нами были предложены обучающимся два типа текстов, а именно написание официального письма и написание автобиографии. При написании заявления нами были отмечены следующие характерные особенности: функциональность, официальность, ясность (однозначность), содержание существенно-важной информации, употребление деловых клише. Лексически текст содержал модальные глаголы, функционально окрашенную лексику (термины, заимствования, местоименные наречия). К синтаксическим средствам можно отнести грамматический параллелизм, перечисление, грамматическая конструкция (sein + zu + Inf.);

Нами была выделена следующая структура:

- обращение к потенциальному работодателю;
- вводная часть (объяснение, почему вас интересует данная должность);
- образование;
- мотивация;
- личные качества;
- вежливое завершение.

Так же нами был предложен такой тип текста как автобиография, так как он часто идет в непосредственной связи с резюме. Обучающимися были отмечены некоторые особенности: лаконичная структура, употребление клише. Структура автобиографии состоит из следующих пунктов:

- личная информация;
- обучение в школе;
- профессиональное образование;
- опыт профессиональной деятельности;
- дополнительная информация.

В качестве примера художественного стиля нами была выбран короткий рассказ. Нами был предложен рассказ Вольфганга Борхерта „Liebe blaue graue Nacht“. Студентами были выявлены следующие характерные признаки:

- небольшой объем текста;
- один или два персонажа;
- лаконичность языка;
- завуалированность смысла текста;
- внезапность действия;
- отсутствие введения;
- открытый конец рассказа;
- непродолжительность повествования.

Так же было отмечено разнообразие средств художественной выразительности, таких как метафора (слово или выражение, употребляемое в переносном значении), эпитет (определение, подчеркивающее выразительность данного слова), анафора (повторение одного или группы слов в начале предложения) и многие другие.

В рамках когнитивного компонента модели формирования текстовой компетенции нами были реализованы следующие педагогические условия:

- использование аутентичных материалов (тексты, предложенные обучающимся, являются аутентичными);
- применение технологии критического мышления (обучающиеся самостоятельно извлекали из текста информацию, подвергали ее сомнению, рассматривали различные точки зрения и давали собственную оценку прочитанному).

В рамках деятельностно-процессуального компонента нами были применены на практике разработанные упражнения. Для определения стиля нами были предложены следующие аутентичные тексты: „ Die Globalisierung“, „ Vielleicht hat sie ein rosa Hemd“ von Wolfgang Borchert и

официальное письмо (приложение 3). Для иллюстрации процесса реализации модели возьмем текст художественного стиля. Нами были разработаны упражнения по интерпретации смыслового содержания текста, так как для сформированной текстовой компетенции необходимо не только уметь создавать собственные тексты, но и уметь интерпретировать. К данным заданиям относятся лексические (найти значение данных слов, найти эквивалент данных слов в тексте), задания для стилистической обработки текста (ответьте на вопрос, с какой целью автор употребляет данный порядок слов; что хотел выразить автор используя повторение), задания по содержанию текста. Затем, с целью формирования умения написания собственных текстов нами было предложено задание написать текст на заданную тему по образцу. Более подробно задания и тексты представлены в приложении.

В рамках деятельностно-процессуального компонента модели формирования текстовой компетенции нами было реализовано следующее педагогическое условие: автономное обучение студентов, так как здесь проявилась способность обучающегося самостоятельно организовать процесс обучения, но и как способность студентов производить тексты без посторонней помощи.

В рамках социопрагматического компонента модели формирования текстовой компетенции студентов лингвистических факультетов нами был выбран на наш взгляд наиболее актуальный и употребительный тип текста – официально-деловой (приложение 4). Соответственно на основе клише и прочитанного и разобранным ранее официальным письмом студентам было предложено написать свое.

Оценочно-результативный компонент модели подразумевает оценку уровня сформированности текстовой компетенции у студентов. Нами был проведен формирующий этап эксперимента, в котором так же принимали участие две группы: контрольная и экспериментальная. В ходе данного этапа

эксперимента обучение экспериментальной группы происходило на основе разработанной нами модели и при соблюдении выдвинутых педагогических условий. Контрольная группа проходила обучение в рамках предусмотренной программы бакалавриата. Нами был проведен срез, который мы проводили на констатирующем этапе. Таким образом, мы проверили изменение уровня сформированности текстовой компетенции по отношению к начальному. Результаты среза представлены в таблице 5 и схематично изображены на рисунке 3, исходя из чего видно, что в экспериментальной группе наблюдается положительная динамика по достижению высокого уровня компетенции. В то время как в контрольной группе не произошло изменений.

Таблица 5 - Уровень сформированности текстовой компетенции на формирующем этапе эксперимента

Группа	Кол-во человек	Уровень					
		низкий		средний		высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
КГ	8	2	25	4	50	2	25
ЭГ	9	1	12	5	55	3	33

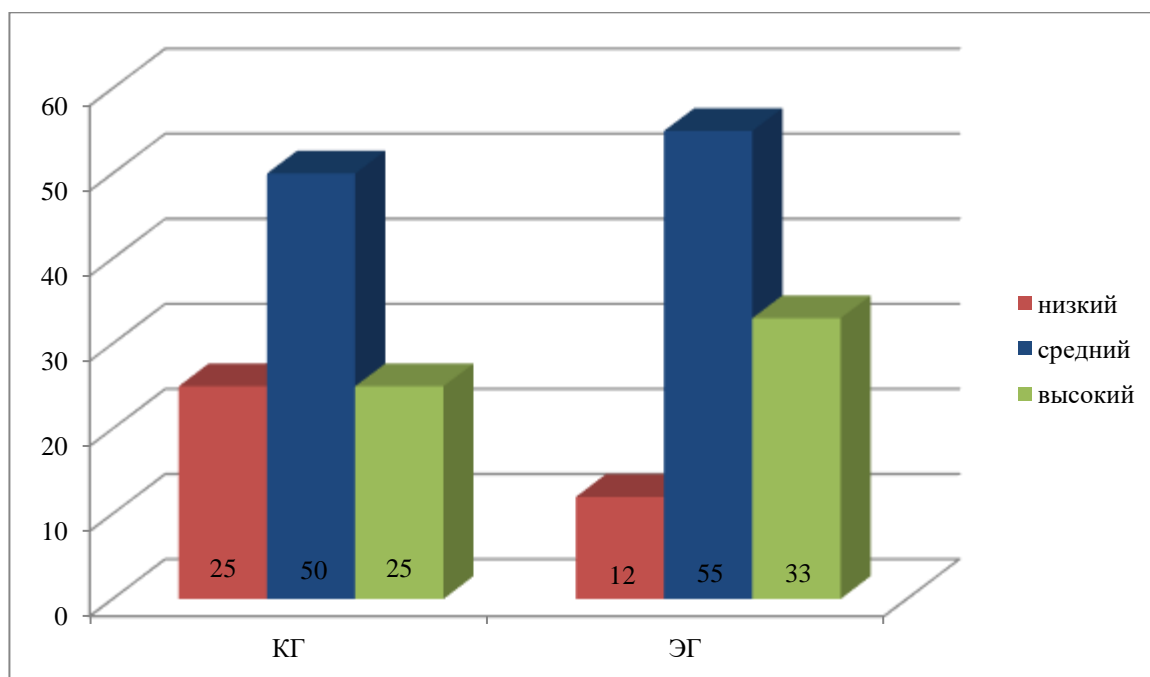


Рисунок 3 - Диаграмма уровня сформированности текстовой компетенции у студентов лингвистических факультетов на формирующем этапе

2.3. Анализ и интерпретация результатов экспериментальной работы по формированию текстовой компетенции

Усовершенствование системы образования происходит посредством различных форм и методов, существующих в педагогике и методике. В нашем исследовании мы предлагаем использование технологии критического мышления и применение аутентичных материалов при работе с текстами с целью успешного формирования текстовой компетенции студентов лингвистических факультетов. Технология критического мышления способствует формированию текстовой компетенции студентов, так как она развивает следующие умения: находить, осмысливать, использовать нужную информацию, анализировать, представлять информацию в различном виде. Использование разного вида аутентичных материалов способствует, в первую очередь, знакомству и приобщению к культуре изучаемого языка, оказывает позитивное воздействие на эмоциональное состояние обучающихся, а так же повышает мотивацию к изучению данного языка.

В ходе формирующего этапа эксперимента нами была внедрена модель формирования текстовой компетенции. В целях проверки успешности и эффективности модели мы провели контрольный срез (таблица 6), который показал, что при сравнении данных констатирующего, формирующего и контрольного срезов, отмечается положительная динамика результатов экспериментальной группы. Процент обучающихся с низким уровнем сформированности текстовой компетенции снизился до 0%, тогда как число обучающихся с высоким уровнем сформированности повысилось до 44.5%.

В контрольной группе так же наблюдается небольшое снижение числа обучающихся с низким уровнем сформированности текстовой компетенции и положительная динамика среднего уровня навыков, однако показатель высокого уровня остается при этом неизменным.

Таблица 6 - Уровень сформированности текстовой компетенции на формирующем этапе эксперимента

Группа	Кол-во человек	Уровень					
		низкий		средний		высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
КГ	8	1	13	5	62	2	25
ЭГ	9	0	0	5	55.5	4	44.5

Результаты, полученные в ходе итогового тестирования мы представили в виде диаграммы (рисунок 4).

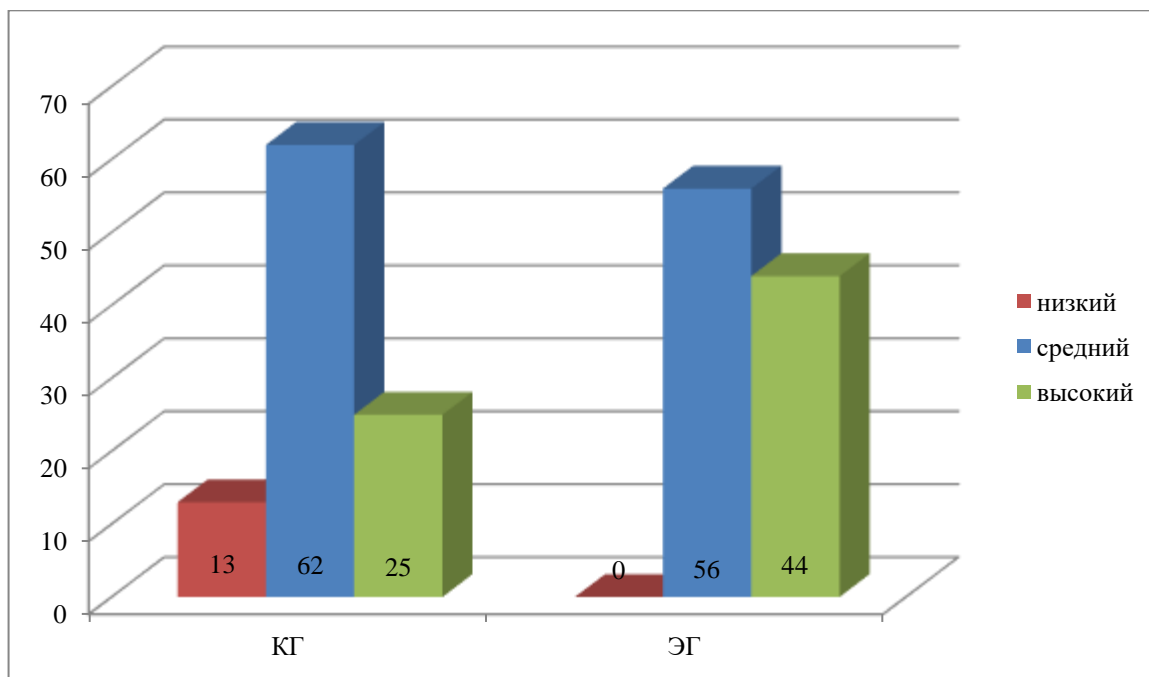


Рисунок 4 - Диаграмма уровня сформированности текстовой компетенции у студентов лингвистических факультетов на формирующем этапе

Среди студентов экспериментальной группы по завершении нашего исследования нами была проведена рефлексия.

Следовательно, мы видим разницу между показаниями, полученными в экспериментальной и контрольной группах. На основе полученных экспериментальных данных правомерно сделать следующие выводы:

1) Обучение с применением выдвинутых нами педагогических условий имеет большую положительную динамику, на что указывают результаты, полученные в ходе эксперимента.

2) Формирование текстовой компетенции студентов лингвистических факультетов будет более успешным при реализации предложенной нами модели.

Резюмируя вышеизложенное можно отметить, что эффективность предложенной модели и выдвинутой гипотезы подтверждают данные, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы.

Выводы по главе 2

В данной главе нами была описана опытно-экспериментальная работа по внедрению и реализации модели формирования текстовой компетенции в процесс образования студентов лингвистического факультета, а так же процесс внедрения выявленных нами педагогических условий. В соответствии с разработанной моделью, нами были выделены следующие уровни оценки сформированности текстовой компетенции: низкий, средний, высокий. Результативность модели и непосредственно определение уровня определяются на основе деятельностного, когнитивного и рефлексивного критериев. Экспериментальная работа состояла из следующих этапов: констатирующий, формирующий, контрольный. По завершении каждого этапа были получены определенные результаты, способствующие достижению цели исследования – успешного формирования текстовой компетенции.

В экспериментальной работе принимали участие две группы: контрольная и экспериментальная. В ходе констатирующего этапа эксперимента, который включал в себя выявление исходного уровня сформированности текстовой компетенции, мы выяснили, что не у всех студентов достаточно сформирована текстовая компетенция. Результаты начального среза показали примерно одинаковые результаты обеих групп. Кроме того, мы сделали вывод о том, что традиционные формы работы не обеспечивают достижения высокого уровня. В ходе формирующего этапа эксперимента нами была внедрена модель формирования текстовой компетенции. В целях проверки успешности и эффективности модели мы провели контрольный срез, который показал, что при сравнении данных констатирующего, формирующего и контрольного срезов, отмечается положительная динамика результатов экспериментальной группы и повышение уровня сформированности текстовой компетенции. В то время как в контрольной группе рост данного уровня оказался незначительным.

Анализ полученных данных подтвердил выдвинутую нами гипотезу и достоверность эксперимента. Таким образом мы резюмируем, что разработанная модель и комплекс педагогических условий способствуют эффективности формирования текстовой компетенции студентов лингвистических факультетов. Следовательно, цель педагогического исследования достигнута.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итоги данного исследования, правомерно сделать вывод о том, что одной из основных целей обучения иностранному языку является формирование текстовой компетенции, а так же, что предложенное нами практическое и теоретическое решение проблемы формирования текстовой компетенции студентов лингвистических факультетов, является актуальным и соответствует требованиям общества и современной системы образования. Вопрос формирования текстовой компетенции привлекает многих лингвистов, психологов и педагогов соответственно ведется непрерывный поиск новых форм и методов работы, способствующих формированию вышеназванной компетенции.

Результаты эксперимента проведенного нами позволяют сделать следующие выводы:

При рассмотрении нами теоретического вопроса о формировании текстовой компетенции было установлено, что вышеназванная компетенция является одной из важнейших компетенций при изучении иностранного языка, однако в настоящее время не существует единой трактовки и конкретизации понятия текстовой компетенции. Учеными было выдвинуто множество концепций структуры текстовой компетенции, при этом основными компонентами считаются: умение анализировать и членить текст, способность обеспечивать связность текста, умение создавать целостный текст. Нами была разработана и теоретически обоснована модель формирования текстовой компетенции, которая опирается на принцип коммуникативности, личностной ориентированности, системный, деятельностный и аксиологический подходы. Соблюдение выдвинутых нами педагогических условий обеспечивает успешное функционирование модели. Предложенными нами условиями являются: применение технологии критического мышления; автономное обучение студентов; использование аутентичных материалов. Результативность модели и непосредственно

определение уровня определяются на основе разработанных нами деятельностного, когнитивного и рефлексивного критериев. Результаты всех этапов эксперимента, а именно констатирующего, формирующего и контрольного позволяют прийти к выводу, что разработанная модель и комплекс педагогических условий способствуют эффективности формирования текстовой компетенции студентов лингвистических факультетов. Результаты эксперимента показали достижение высокого уровня сформированности текстовой компетенции при реализации модели и соблюдении вышеназванных педагогических условий. Несмотря на это, проведённое исследование не претендует на исчерпывающее решение научной проблемы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Азимов Э.Г., Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам): Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Анцыферова Л.И. Личность в динамике: некоторые итоги исследования / Л.И. Анцыферова / Психолог. журнал – 1992. – Т.13. – №5 – 113 с.
3. Арнольд И. В., Значение сильной позиции для интерпретации художественного текста: учеб. пособие / И. В. Арнольд / Иностранные языки в школе. 2002. – 126 с.
4. Астафурова Т. Н. Коммуникативная компетенция в профессиональном межкультурном общении: статья / Т. Н. Астафурова / Вторая международная конференция ЮНЕСКО «ЕВРОЛИНГВАУНИ». М.: МГЛУ, 2000.
5. Аубакирова С. М. Работа с текстом как условие формирования коммуникативной компетенции: social sciences. – 2018. – № 1. – URL:<http://oouk.vko.gov.ru/files/consumerl002.doc> (дата обращения 09.10.19)
6. Белянин В. П. Тестовая методика дополнения как психолингвистический эксперимент: учеб. пособие / В. П. Белянин / Общение: теоретические и прагматические проблемы. М.: Ин-т языкознания, 1995.
7. Беспалько В.П. Природосообразная педагогика: учеб. пособие / В.П. Беспалько. – М.: Народное образование, 2008. – 512 с.
8. Бим И.Л. Немецкий язык. Базовый курс. Концепция, программа / И.Л. Бим. – М.: Новая школа, 1995. – 59 с.
9. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы: учеб. пособие / И.Л. Бим. – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.

10. Бим И.Л. Цели обучения иностранному языку в рамках базового курса: учеб. пособие / И.Л. Бим / Иностранные языки в школе. 1996. – № 1 – 207 с.

11. Блауберг И.В, Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода: учеб. пособие / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270 с.

12. Болотнова Н. С. Текстовая деятельность на уроках русской словесности: методики лингвистического анализа художественного текста: методическое пособие/ Н. С. Болотнова. Томск, 2002, – 64 с.

13. Быстрой Е.Б., Бароненко Е.А., Райсвих Ю.А., Коммуникативное взаимодействие в процессе подготовки бакалавров педагогического образования: аксиологический подход: статья / Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Научный журнал. №7 2017. – Челябинск: ЧГПУ – с.30-35.

14. Быстрой Е.Б., Райсвих Ю.А., Коньшева А.Ю. Формирование языковой компетенции у студентов лингвистических факультетов на основе аутентичных материалов: статья / Е.Б. Быстрой, Ю.А. Райсвих, А.Ю. Коньшева/ Материалы IX Международной научно-практической конференции «Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации» 25 сентября 2017 г. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2017. – с. 223 – 225.

15. Быстрова Е.А., Цели обучения русскому языку, или какую компетенцию мы формируем на уроках: статья / Е.А. Быстрова / Рус. словесность. – 2003. – №1. – с. 35-40.

16. Валгина Н. С. Теория текста: учебное пособие / Н. С. Валгина. – Москва: МГУП «Мир книги», 1998. – 210 с.

17. Величко Л. И. Работа над текстом на уроках русского языка: пособ. для учителя / Л. И. Величко. М.: Просвещение, 1983. – 128 с.

18. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: пособ.для учителя / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
19. Власенков А. И. Русский язык: Грамматика. Стили речи: учебник для 10-11 кл. общеобразоват. учреждений / А. И. Власенков, Л. М. Рыбченкова. 14-е изд. – М.: Просвещение, 2008. – 383с.
20. Галкина Е.А. Критерии оценивания учебных достижений: пособие / Е. А. Галкина / Биология в школе. – 2006. – №7. – с.18-21.
21. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования: учеб. пособие / И. Р. Гальперин. М: Наука, 1981. – 139 с.
22. Гальскова Н.Д., Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. учеб. заведений. 6-е изд. / М.: Издат. центр «Академия», 2009. – 336 с.
23. Гокжаева Т.Г. Дидактические условия формирования у студентов нелингвистических специальностей навыков основных видов чтения и понимания аутентичных текстов (на материале английского языка): автореф. дис. канд. пед. наук / Т.Г. Гокжаева. – Майкоп, 2005. - 30с.
24. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования Российской Федерации / Российское образование – Федеральный портал. – 2000. – URL:<http://www.edu.ru/abitur/act.82/index.php>. (дата посещения 25.11.19)
25. Гребнев Л. Высшее образование в Болонском измерении: российские особенности и ограничения: статья / Л. Гребнев / Высшее образование в России. – 2004. – № 1. – с.36-43.
26. Данилов М. А. Всеобщая методология науки и специальная методология педагогики в их взаимоотношениях: уч. пособие / М. А. Данилов. – М.: Педагогика, 1974. – 174 с.

27. Дейк ванн Т. А. Стратегии понимания связного текста: уч. пособие / Т. А. ванн Дейк, В. Кинч / Новое в зарубежной лингвистике. Т. 23. – М.: Прогресс. – 1988. – с.153-211.

28. Диканская Н. Н. Оценочная деятельность как основа управления качеством образования: статья / Н. Н. Диканская, Е. В. Герасименко / Стандарты и мониторинг в образовании. 2003. – №4. – С. 22-26.

29. Добраев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания: уч. пособие / Л. П. Добраев. Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 366 с.

30. Дридзе Т. М. Социальная коммуникация как текстовая деятельность в семиосоциопсихологии: учеб. пособие / Т. М. Дридзе / Общественные науки и современность. - 1996. – №3. – с.145-152.

31. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: дис. д-ра пед. наук / К.М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 340 с.

32. Дымарский М. Я. Проблемы текстообразования и художественный текст. На материале русской прозы XIX XX вв.: учеб. пособие / М. Я. Дымарский. – М.: Едиториал УРСС, 2001. – 284 с.

33. Евграфова С. М. Лингвистический анализ текста как необходимый этап подготовки к сочинению: уч. пособие / С. М. Евграфова / Русский язык. 1998. – № 43. – с. 31-34.

34. Единый государственный экзамен по иностранным языкам. Спецификация контрольных измерительных материалов: URL:http://ege.edu.ru/common/upload/docs/iya_2013.pdf (дата обращения 5.09.18).

35. Запорожец В. Н. Формирование готовности студентов педвуза к социально-педагогической деятельности в общеобразовательных учреждениях: дис. канд. пед. наук. / В.Н. Запорожец. – Челябинск, 2001. – 215 с.

36. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования: статья / И.А. Зимняя / Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – с.34-42.

37. Иванова С. С. Формирование текстовой компетенции младших школьников: URL: <http://lingvo.wp.kspu.ru/uplrlc/7Tvanova.doc> (дата обращения 12.01.20.)

38. Ипполитова Н.В. Взаимосвязь понятий «методология» и «методологический подход»: статья / Н.В. Ипполитова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – №13. – 2009. – 80с.

39. Ирисханова К.М., Стрелкова, Г.В. «Языковой портфель» для нефилологов как средство развития автономии студента: учеб. пособие / Автономность в практике обучения ИЯ и культурам. – М.: МГЛУ, 2001. – с.125-143.

40. Казанина Т. М. Текстцентрический подход как необходимое условие формирования коммуникативной компетентности у учащихся: URL:lyc.zelenogorsk.ru/project/first/docs/dlO.doc (дата обращения 05.05.19).

41. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика: учеб. пособие / И.М. Кобозева. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – с.3.

42. Колесникова И. А. Теоретико-методологическая подготовка учителя к воспитательной работе в цикле педагогических дисциплин: дис. д-ра пед. наук. / И.А. Колесникова. – Л., 1991. – 493 с.

43. Кузьмина Е.С. Коллектив. Личность. Общение: словарь социально-психологических понятий / под ред. Е.С. Кузьмина, В.Е. Семенова. –Л.: Лениздат, 1987. – 144 с.

44. Колоницкая О.Л., Обучение студентов иноязычной письменной речи: URL:<http://www.eidos.ru/journal/2010/0319-8.htm> (дата обращения 06.07.19).

45. Кошечкина Т. В. Формирование текстовой компетенции учащихся 5,6-х классов общеобразовательной школы: автореферат дис. . канд. пед. наук: 13.00.01 / Т. В. Кошечкина. Москва, 2008. –20 с.

46. Куреня О.О. Создание иноязычной коммуникативной среды при обучении иностранному (английскому) языку на лингвистическом факультете: [URL:https://elibrary.ru/item.asp?id=24982669](https://elibrary.ru/item.asp?id=24982669) (дата обращения 10.11.19).

47. Левченко Е. В. Восприятие текста как психологическая проблема: статья / Е. В. Левченко, Л. В. Ширинкина / Стереотипность и творчество в тексте: Межвуз. сб. науч. трудов. Перм.ун-т. Перш, 2003. – Вып.6. – с.32-48.

48. Леонтьев А.А. Восприятие текста как психологический процесс: уч. пособие/ А. А. Леонтьев // Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия. Киев: КГУ, 1979. – С. 18-30.

49. Леонтьев А.А. Психология общения: учеб. пособие / А.А. Леонтьев. – 3-е изд. – М.: Смысл, 1999. – 365с.

50. Лингвистический энциклопедический словарь: словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685с.

51. Лосева Л. М. Как строится текст: пособие для учителей / Л. М. Лосева. М.: Просвещение, 1980. – 94с.

52. Медведева Е.М. Роль аутентичных материалов в процессе обучения иноязычному общению: [URL:http://www.elib.bsu.by/bitstream/123456789/1/medvedeva_Lang_2015.pdf](http://www.elib.bsu.by/bitstream/123456789/1/medvedeva_Lang_2015.pdf). (дата обращения 6.04.19).

53. Миролюбов А.А. Общая методика преподавания иностранных языков в средних специальных учебных заведениях: учеб. пособие / А.А. Миролюбов. – М.: Высшая школа, 1978. – 154с.

54. Михалкина И.В. Коммуникативное и языковое содержание обучения профессиональному общению специалистов в области

внешнеэкономических связей: дис. канд. пед. наук. / И.В. Михалкина. – М.: 1994. – 179с.

55. Михайлова С. Ю. О конспектировании и реферировании при чтении текста: статья / С. Ю. Михайлова, Р. М. Нефедова / русский язык в школе. 1998. – №2. – с.15-18.

56. Москальская О. И. Грамматика текста: пособие по грамматике немецкого языка для институтов и факультетов иностранных языков / О. И. Москальская. М.: Высшая школа, 1981. – 183с.

57. Мурзин Л. Н. Текст и его восприятие: монография / Л. Н. Мурзин, А. С. Штерн. Свердловск: Изд-во Урал. Ун-та, 1991. – 172с.

58. Немов Р.С. Психология: словарь-справочник: в 2 ч. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – Ч.2. – 352с.

59. Николаева Т. М. Единицы языка и теория текста: учеб. пособие / Т. М. Николаева / Исследования по структуре текста. М.: Наука, 1997. – с.27-57.

60. Носович Е.В. Критерии содержательной аутентичности учебного текста: статья / Е.В. Носович, Р.П. Мильруд / Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – с.6–12.

61. Носович Е.В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам: статья / Е. В. Носонович / Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1. – с.11–16.

62. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике, Совет Европы. Страсбург. – 2001. Перевод под общ. ред. проф. Ирисхановой К.М. – М.: МГЛУ, 2005. - 248 с.

63. Ожегов С.И. Словарь русского языка: словарь / С.И. Ожегов / под общ. ред проф. Л.И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство Мир и образование», 2007. – 640 с.

64. Пассов Е.И. О концепции т.н. языковых навыков: статья / Е.И. Пассов / Иностранные языки в высшей школе. – Вып.10. – М.: Высш. школа, 1975. – с.54-63.

65. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам: учеб. пособие / Е.И. Пассов – М.: Русский язык, 1977. – 216 с.

66. Пассов Е.И. Содержание иноязычного образования как методическая категория: статья / Иностранные языки в школе. – 2007. – № 6. – с.13–23.

67. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. / И.П. Подласый. Кн.1 – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. – 2002. – 576с.

68. Пронина А. А. Лингвистический анализ текста как средство развития речи учащихся: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Пронина Амалия Аствацатуровна. СПб., 1998. – 146с.

69. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация: пер. с англ.: уч. пособие / Дж. Равен. – М., 2002. – 394 с.

70. Райсвих Ю.А. Создание интерактивной дидактико-коммуникативной среды как педагогическое условие формирования аксиологической направленности личности будущего учителя: статья / Ю.А. Райсвих / Теория и практика профессионального образования: педагогический поиск: сб. науч. тр. / под ред. Г.Д. Бухаровой. Екатеринбург, 2005. с.173-177.

71. Райсвих Ю.А., Скобочкина Т.Д. Некоторые аспекты формирования текстовой компетенции студентов лингвистических факультетов: статья / Ю.А. Райсвих, Т.Д. Скобочкина / сб. науч. статей «Человек и язык в коммуникативном пространстве». Лесосибирск, 2020.

72. Салахов Р.Ф., Салахова, Р.И., Ахметшина, Г.Р. Личностно-ориентированный подход как методологическая основа развития

способности к творческой самореализации у студентов вуза: статья / Р.Ф. Салахов, Р.И. Салахова, Г.Р. Ахметшина / Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3

73. Сайфутдинова Н. Ш. Текстовая компетенция как проектная основа обучения школьников гуманитарным предметам: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Сайфутдинова Наиля Шамильевна. – Краснодар, 2000. - 19 с.

74. Салосина И. В. Текстовая компетентность: от восприятия к интерпретации: статья / И. В. Салосина / Вестник Томского государственного педагогического университета. 2007. – с.55-59.

75. Свинцов В. М. Смысловой анализ и обработка текста: учеб. пособие/ В. М. Свинцов. М. педагогика, 1979. – 279 с.

76. Славская А. Н. Интерпретация как предмет психологического исследования: статья/ А. Н. Славская / Психол. журн. 1998. – Т. 15. – № 3. – с.78-88.

77. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / 2-е изд. - М.: Просвещение, 2003. - 145 с.

78. Тихомирова Е.В. Контроль владения диалогической формой устного официального общения (франц. яз., неяз. вуз): дис. канд. пед. наук / Е.В. Тихомирова. – М., 1995. – 178с.

79. Тоистева О.С. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации: статья / О. С. Тоистева / Педагогическое образование в России. – 2013. – № 2. – с.110–113.

80. Усова А.В. О критериях и уровнях сформированности познавательных умений у учащихся / А. В. Усова / Советская педагогика. – 1980. – № 12. – с.45–48.

81. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 035700 лингвистика (квалификация (степень) "бакалавр" / Федеральные

государственные образовательные стандарты. – М.: Институт стратегических исследований в образовании РАО. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvpo/7/6/1/3> (дата обращения 01.12.19).

82. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) "бакалавр") / Федеральные государственные образовательные стандарты. – М.: Институт стратегических исследований в образовании РАО. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvpo/7/6/1/5> (дата обращения 25.07.19).

83. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования / Федеральные государственные образовательные стандарты. – М.: Институт стратегических исследований в образовании РАО. URL: <http://mon.gov.ru/dok/fgos/> (дата обращения 28.10.19).

84. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский. – Москва: Издательство Московского университета, 1972. – 129. – URL: <http://www.biblioclub.ru/index.php?page=book&id=53120> (дата обращения 14.07.19).

85. Хомский Н. Синтаксические структуры: учеб. пособие / Новое в лингвистике. Вып. 1. – М., 1962. – 148с.

86. Хуторской А.В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования статья / под ред. А.А. Орлова. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. – Вып. 1. – с.117–137.

87. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов" URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения 16.11.19).

88. Хушбахтов А.Х. Терминология «педагогические условия»: статья / А.Х. Хушбахтов / Молодой ученый. – 2015. – №23. – с.1020-1022.

89. Ципляева Т. Б. Предметный план учебного текста: дис. канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.02 / Ципляева Татьяна Борисовна. Москва, 2000. – 298 с.

90. Шамов А.Н. Лексические навыки устной речи и чтения – основа семантической компетенции обучаемых: автореф. / А.Н. Шамов / Иностранные языки в школе. – 2007. – № 4. – с.19-25.

91. Шанский Н. М. Художественный текст под лингвистическим микроскопом: учеб. пособие / Н. М. Шанский. М.: Просвещение, 1987. – 157с.

92. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пособие / С.Ф, Шатилов. – М., 1986. – 59с.

93. Ширинкина Л. В. Восприятие текста как психологический феномен: автореферат дис. канд. психолог, наук: 19.00.01 / Ширинкина Лариса Витальевна. Пермь, 2004. – 22 с.

94. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность: статья / Л.В. Щерба. – Л., 1974. – с.352-353.

95. Юркова Н. А. Формирование профессиональной готовности будущего учителя иностранного языка к использованию личностно ориентированных образовательных технологий: дисс. канд. пед. наук / Н. А. Юркова. – Горно-Алтайск, 2006. – 196с.

96. Bachman L. F. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press, 1990. – 408p.

97. Canale M. Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / Applied Linguistics. 1980. – Vol. I /1. – p.1–47.

98. Coyle D., Hood, P. & Marsh, D. Content and language integrated learning / Cambridge, England: Cambridge University Press. – 2010. URL: http://virtualpostgrads.unisabana.edu.co/pluginfile.php/408947/mod_resource/content/2/Ch%202%20CLIL%20Curricular%20Variations.pdf (дата обращения 17.07.19).

99. Harmer J. How to teach English. An introduction to the practice of English language teaching / J. Harmer / Edinburg.: Gate Longman. – 2000. – 198p.
100. Hymes D. H. Sociolinguistics. Penguin Education. – 1972. – p.278.
URL:<http://wwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf> (дата обращения 22.03.19).
101. Klimenko N. V. Social and Cultural Forming of Student's Personality in the Process of Linguistic Education: Abstract of a Thesis ... Candidate of Pedagogics / N. V. Klimenko. - M., 2007. – 20p.
102. Cluster D. “Using the techniques of critical thinking” URL:<http://testolog.narod.ru/Other15.html> (18.09.18).
103. Leo van Lier The Classroom and the Language Learner / Leo van Lier. – Longman. – New York, 1988. – 262p.
104. Macmillan English dictionary for advanced learners. – Macmillan, 2007. – 1748 с. URL:<https://www.macmillandictionary.com> (дата обращения 23.04.19).
105. Mehisto P. Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education / P. Mehisto, D. Marsh, M. Frigols // Macmillan Oxford, 2008. – 240p.
106. Nikitina E. Yu. Pedagogical Management of Communicative Education of Higher Education Institutions Students: Perspective Approaches: Monograph / E.Yu. Nikitina, O.Yu. Afanasyeva. – Moscow: MANPO, 2006. – 154p.
107. Savignon S.J. Communicative Competence. Theory and Classroom / S.J. Savignon. – McGraw-Hill, 1997. – 288p.
108. Stoljarenko L.D., Stolyarenko, V.E. Psychology and pedagogy: textbook. allowance for bachelors. 4-e izd., neirab. and extra. Moscow, Urait. – 2012. – 385p.
109. Van Ek J. A. Objectives for foreign language learning. Vol. 1: Scope. / J.A. Van Ek. – Strasbourg, Council of Europe Press. – 1986. – 89p.

Приложение 1

B3 Online-Bewerbungen in Deutschland

Lesen Sie die folgenden Tipps und Tricks.

Tipps und Tricks für Online-Bewerber in Deutschland

Nach einer Studie der Goethe-Universität Frankfurt erreichen 40 % der Bewerbungen die Firmen in Deutschland auf dem digitalen Weg. Doch viele Personalchefs beklagen sich über die schlechte Qualität der Bewerbungsunterlagen. Das bedeutet, dass viele Bewerbungsschreiben direkt im digitalen Papierkorb landen. Die häufigsten Fehler sind: schlechte Formatierung, zu hohes Datenvolumen und unvollständige oder nicht strukturierte Unterlagen. Was sollten Online-Bewerber unbedingt beachten?

- Nutzen Sie für Online-Bewerbungen keine Freemailer, die den Mails Werbung anhängen.
- Verwenden Sie eine seriöse E-Mail-Adresse, die Ihren Namen enthält. Personalchefs mögen Adressen wie monsterkid66@xxx.de nicht besonders.
- Schicken Sie keine Bewerbungen an Sammeladressen wie: info@firma.de. Fragen Sie vorher per Telefon nach dem zuständigen Mitarbeiter.
- Geben Sie in der Betreffzeile an, dass es sich um eine Bewerbung handelt.
- Verwenden Sie bei den Anhängen zu Ihrer Bewerbung nur gängige Dateiformate. Die meisten Firmen bevorzugen PDF-Dateien. Versenden Sie keine gepackten Dateien. Die Datenmenge sollte keinesfalls 2 MB überschreiten.
- Wenn von der Firma Online-Formulare vorgegeben sind, nutzen Sie diese. Achten Sie beim Ausfüllen auch auf eventuelle Testfragen. Drucken Sie die Formulare aus, bevor Sie sie verschicken.

B4 Bewerbungsunterlagen

a) Lesen Sie den Lebenslauf und ordnen Sie die passenden Überschriften zu.

- Berufstätigkeit
- Persönliche Daten
- Sonstige Kenntnisse
- Ausbildung
- Hobbys
- Praktika

Lebenslauf

Kathrin Maschke
Bahnhofsplatz 5
01067 Dresden
geb. 17.3.1976 in Radebeul
verheiratet
deutsche Staatsangehörigkeit



1982-1986
1986-1994
1994-1999

Grundschule Köln
Gymnasium Köln, Abschluss: Abitur
Studium der Betriebswirtschaftslehre
an der Universität Dresden
Abschluss als Diplom-Betriebswirtin,
Prädikat „GUT“

1999

März-Juni 1997

Ipromex, Dresden
Erarbeitung einer Marketinganalyse für Medikamente

März-Juni 1998

GOTEX, Dortmund
Abteilung Planung und Kontrolle
Mitarbeit im Projekt Kostensenkung

seit 1999

Projektmanagerin bei Ipromex, Dresden
Erstellung eines neuen Marketingkonzepts,
Analyse neuer Marktchancen

sehr gute Englischkenntnisse in Wort und Schrift
gute Französischkenntnisse
MS Office

Volleyball, Radfahren

- b) In der Zeitung hat Kathrin Maschke eine interessante Stellenanzeige gefunden und beschloss sich um diese Stelle zu bewerben. Bringen Sie die Sätze des Bewerbungsschreibens in die richtige Reihenfolge.

Sehr geehrter Herr Meier,

Anhang
Lebenslauf
Zeugnisse
Referenzen

Wie Sie meinen Bewerbungsunterlagen entnehmen können, habe ich 1999 mein Studium als Diplom-Betriebswirtin abgeschlossen. Seit September 1999 arbeite ich in ungekündigter Stellung bei einem führenden Arzneimittelhersteller in Dresden und suche jetzt eine neue berufliche Herausforderung.

Pharmazeutikum sucht einen/eine
Projektleiter/in
für Marketinguntersuchungen.

Unsere Erwartungen: abgeschlossenes Hochschulstudium, Erfahrungen im Marketingbereich, Kenntnisse des Arzneimittelmarktes, Flexibilität, Ideenreichtum, analytische Fähigkeiten. Wir bieten ein gutes Gehalt und eine verantwortungsvolle Tätigkeit.

Bewerbungen unter: meier@pharmazeutikum.de

In Ihrer Anzeige vom 9.8.20... beschreiben Sie eine berufliche Aufgabe, die mich besonders interessiert und für die ich mich bewerben möchte.

Ihre Anzeige in der Süddeutschen Zeitung vom 9.8.20...

Mit freundlichen Grüßen
Kathrin Maschke

Sollten Ihnen meine Bewerbungsunterlagen zusagen, stehe ich Ihnen gerne zu einem Vorstellungsgespräch zur Verfügung.

Aufgrund meiner jahrelangen Tätigkeit als Projektmanagerin verfüge ich über ausgezeichnete Kenntnisse des Marktes und die Fähigkeit, meine Ideen in die Teamarbeit einzubringen. Zu meinen Stärken zählen außerdem analytisches Denken und ergebnisorientiertes Arbeiten.

Приложение 2

DIE ENERGIE IN DER NATUR

Die Energie ist die einem Körper oder System innenwohnende Fähigkeit, Arbeit zu leisten. Es gibt z.B. mechanische Energie, Schallenergie, Wärmeenergie, chemische, elektrische und magnetische Energie. Das sind verschiedene Energieformen, die ineinander umgewandelt werden können. Die Wärme ist also eine Energieform und kann aus diesem Grunde nach dem Gesetz der Erhaltung der Energie nur durch Umformung aus einer anderen Energieform gewonnen werden. Den Begriff Energie können wir so formulieren: "Energie ist die Fähigkeit, Arbeit zu leisten, d.h. Kräfte den Wegen entlang zu überwinden. Diese mögliche Arbeitsvollbringung ist die sinnvollste Äußerung der Energie. Sie kann aber an Stelle dessen auch Wärme erzeugen, elektrische Ströme fließen lassen, elektromagnetische Wellen schaffen usw. Alle Naturgeschehen sind Umformungen einer Energieform in die andere, wobei die Gesamtmenge der einzelnen Energien eines abgeschlossenen Systems konstant bleibt."

Wir müssen also den Unterschied zwischen Energie und Arbeit beachten. Beide werden in den gleichen Einheiten gemessen, sind aber doch verschiedene Begriffe. Wird z.B. ein Gewicht von 10 kg 2 m hoch gehoben, dann ist hierzu eine Arbeit von $10 \cdot 2 = 20$ kgm erforderlich. Durch diese Arbeit, die von irgendeiner anderen Energiequelle geleistet wird, wird jetzt die "potentielle Energie" im gehobenen Körper aufgespeichert. Sie kann wieder als mechanische Arbeit zum Vorschein kommen, wenn das Gewicht die 2 m wieder herabfällt. Es ist aber nicht Bedingung, daß es beim Fallen Arbeit leistet. Solange er frei fällt, ohne Arbeit zu leisten, wird die vorher aufgespeicherte potentielle Energie in Bewegungsenergie oder kinetische Energie umgewandelt. Erst wenn diese z.B. beim Bremsen in mechanische Arbeit oder Wärme umgewandelt wird, wird Arbeit geleistet.

Реферат «Das Klonschaff Dolly»

Der Begriff „Klon“ kommt aus dem Griechischen und heißt „Sprössling“. Wenn jemand von „klonen“ spricht, meint er die künstliche Entwicklung von genetisch identischen Nachkommen eines einzigen Lebewesens.

Bei einer biologischen Zeugung werden Erbanlagen des Vaters und der Mutter vererbt. Jeder Nachkomme ist somit genetisch anders und vor allem einzigartig. Dahingegen sind die Klone „Kopien“ eines einzigen Wesens.

Mit dem Klonen werden verschiedene Ziele verfolgt. Zum Beispiel könnte man mit diesem Verfahren vom Aussterben bedrohte Tiere vermehren. Auf der anderen Seite könnte man auch zum Beispiel einzelne Organe züchten, um sie bei kranken Menschen zu ersetzen.

Bis heute gibt es nur wenige erfolgreiche Klonversuche. Die Vorgehensweise ist sehr komplex. Das Klonen eines Menschen ist bislang noch nicht durchgeführt worden. Denn weltweit gibt es sehr unterschiedliche Meinungen, ob man dies überhaupt tun darf. In Deutschland ist das Klonen von Menschen verboten.

Dollys Erbmaterial stammte aus einer Euterzelle. Nach unzähligen Versuchen ist es den Forschern damals gelungen, die Eizellen und Körperzellen zusammenzubringen. So entstand ohne biologische Befruchtung ein Embryo in einem Labor. Eine Schafsleihmutter trug sie aus. Am 5. Juli 1996 kam Klon Dolly zur Welt.

Für das Klonen mussten sich die Forscher sehr konzentrieren. Denn in den winzigen Zellkernen stecken die wichtigsten Erbinformationen für ein erfolgreiches Klonen. Die Wissenschaftler brauchten also viele Versuche. Zusätzlich mussten sie besonders geduldig sein und eine ruhige Hand haben, um mit den kleinen Zellkernen richtig arbeiten zu können.

Als Dolly der Öffentlichkeit vorgestellt wurde, war die Aufregung riesig. Die Nachricht ging um die Welt. Die Errungenschaft rund um das Klonen machte Hoffnung auf neue Heilmethoden – doch es gab auch Warnungen und

Befürchtungen. Allerdings glaubten sie, mit der Hilfe des Klonens Krankheiten heilen zu können. Heute kann man sagen, dass diese Forschung im Kampf gegen Krankheiten geholfen hat.

Es gab aber auch viele Gegner. Sie befürchteten, dass Klonen zu sehr in die Natur eingreife und sogar dazu genutzt werden könnte, Menschen zu klonen. Das ist bis heute verboten. Schon seit 1990 gibt es in Deutschland das Embryonen-Schutzgesetz. Darin ist festgelegt, dass das Klonen von Menschen verboten ist. Wer es trotzdem probiert, muss bis zu fünf Jahre ins Gefängnis.

1998 hat auch der Europarat das Klonen von Menschen endgültig verboten.

Dolly hat im Laufe ihres etwa siebenjährigen Lebens drei Lämmer bekommen. Doch im Herbst 2001 wurde Arthritis, also eine Entzündung der Gelenke, bei ihr festgestellt. Nur zwei Jahre später wurde eine unheilbare Lungenkrankheit diagnostiziert. Am 14. Februar 2003 wurde Dolly deswegen eingeschläfert.

Später konnten die Forscher den frühen Tod erklären. Sie fanden heraus, dass übertragene Gene schneller altern. Die durchschnittliche Lebenserwartung von Schafen beträgt zwölf Jahre – Dolly wurde nicht einmal sieben Jahre alt. Trotzdem gilt sie als Beweis für die Möglichkeit, Menschen mit identischem Erbgut erschaffen zu können. Wenn du Dolly hautnah sehen möchtest, kannst du sie im National Museum of Scotland in Edinburgh besuchen. Dort ist sie ausgestopft zu sehen.

Von Shara Fatheyam

Пример официального письма.

Helmut Wagner & Sohn

Kältetechnik

Helmut Wagner & Sohn, Postfach 256, 3500 Kassel

Schrader & Lehmann

Einkaufsabteilung

Max-Richter-Strasse 95

8770 Potsdam

Ihre Zeichen, Ihre Nachricht vom 02.04.2004 Unsere Zeichen, unsere
Nachricht vom 04.04.2004 (05 61) 8243-1 Durchwahl 8243 Kassel
08.04.2004

Rückfrage

Sehr geehrte Damen und Herren,

bezugnehmend auf Ihre Bestellung über eine Kühlanlage müssen wir Ihnen folgendes mitteilen: Es stellte sich heraus, dass bei der forgegebenen Grösse des Kühlraums ein stärkeres Kühlaggregat eingebaut werden muss, was eine Verteuerung des Preises um 8% hervorruft. Nun möchten wir uns erkundigen, ob Sie mit dieser Verteuerung einverstanden sind.

Bitte, teilen Sie uns Ihren Entscheid mit.

Mit freundlichen Grüßen

(Unterschrift)

Helmut Wagner

Liebe blaue graue Nacht

Es ist nicht wahr, dass die Nacht alles grau macht. Es ist ein unbeschreibliches, unnachahmliches Blaugrau – das Grau für die Katzen und das Blau für die Frauen – das die Nacht so schwer und so süß ausatmet und das so berauscht, wenn es uns zwischen halb zehn Uhr abends und viertel nach vier morgens anweht.

Sanfter als der Augenaufschlag eines Babys weht uns das Blaugrau an und es weht uns um, wenn wir ein blindes hellhöriges Herz haben. Nachts ist unser Herz blind und hellhörig und dann vernimmt es den Atem der Nacht, den blumenblauen, mausgrauen Atem, der uns, die wir ein hellhöriges Herz haben, immer anweht und umwehen wird wo wir auch sind: Riechst du das tolle betäubende Blau der Nacht du in Manhattan und du in Odessa?

Riechst du das geborgenmachende Grau, das die Katzen in Rotterdam und Frisco so sinnlich sehnsüchtig singen macht?

Riechst du das Graublau der verführenden Nacht das alkoholige, sternentaugige, das die verdorbensten der Marseiller Mädchen zu Madonnen macht, wenn es sich unter ihren Lidern, in ihren Locken und auf ihren Lippen verfängt? Riechst du das nebelige, flußdunstige Blaugrau, das uns das Gestern verhüllt und das Morgen versteckt riechst du das, du in Altona und du in Bombay?

Riechst du die Nacht und berauscht sie dich nicht? Sie berauscht dich nicht?

Reiß dir dein Herz aus tu es und wirf es der Nacht in den süßen sinnlichen Schoß! Ihr Atem ist sanfter als der Wimperschlag eines Mädchens und dein Herz wird aufblühen wie unter unbegreiflichem Zauber.

Die Jungen, die noch nichts wissen, die alles dunkel erst ahnen und kaum beginnen, sie quälen sich nicht. Sie gehen durch die nachtvollen, durch die nachtübervollen Straßen – ziellos, wortlos, zeitlos.

Vielleicht gehen sie nur zwei oder drei Stunden nebeneinander, nah nebeneinander, vielleicht gehen sie so – nah, ganz nah –, bis es anfängt, hell zu werden. Manchmal versucht einer von ihnen ein kleines belangloses Wort, manchmal antwortet es, ängstlich vor zu viel Nähe. Ach, nicht zu viel, vor so viel Nähe! Kann sein, sie kommen immer wieder dieselben Straßen gegangen und über dieselben verödeten, verhexten Plätze, die jetzt alle viel mehr da sind, weil der Tag ihnen das Gesicht nimmt. Kann sein, sie verlaufen sich an die Peripherie des Steintieres Stadt, wo Gärten, Alleen und Parks feierlich übertaut und sonntäglich ungewohnt sind.

Sie haben sich an die Peripherie der unendlichen Steinwüste (ach, von wegen Wüste!) geträumt und nun stehen sie mit erschrockenen Ohren und nassen Schuhsohlen: O Gott, was ist das?

Frösche. Frösche? Quaken die so laut? Sie singen, Lisa, sie sind verliebt. Dann singen sie so laut. Na, Mensch, singen? Lass sie man – ich finde das ganz

nett. Nett, ja – aber singen? Ich glaube, sie lachen. Du, die lachen über uns! Wieso? Über uns?

Weil es schon seit ein paar Minuten regnet – und weil wir mitten im Regen stehen und weil wir es nicht gemerkt haben. Sommerregen ist nützlich. Er macht größer, wenn man keine Mütze auf hat. Willst du größer werden? Ich bin doch auch nicht größer. Damit ich größer bin als du, Lisa. Musst du denn größer sein als ich, du? Ich weiß nicht. Ich finde.

Komme mir keiner und sage, dass er den Regen nicht liebe. Ohne ihn würde die Sonne uns alle ermorden. Nein, komme mir keiner – wir haben allen Grund, ihn zu lieben! Gibt es einen schöneren Gesang als einen nächtlichen Regen? Ist irgend etwas so heimlich und so selbstverständlich, so geheimnisvoll und schwatzhaft wie der Regen in der Nacht?

Haben wir so abgestumpft Ohren, dass wir nur noch auf Straßenbahnklingeln, Kanonendonner oder Symphoniekonzerte reagieren? Vernehmen wir nicht mehr die Symphonien der tausend Tropfen, die bei Nacht auf das Pflaster plauschen und rauschen, lüstern gegen Fenster und Dachziegel Flüstern; die den Millionen Mücken Märchen auf die Blätter, unter denen sie sich verkrochen haben, leise dommeln und trommeln, uns durch die dünnen Sommerkleider auf die Schulter tropfen und klopfen oder mit winzigen Gongschlagen in den Strom glucksen'? Vernehmen wir nichts mehr als unser eigenes lautes Getue?

Aber den halberwachten Kindern erzählt der Regen noch Geschichten in der Nacht. Für die Kinder lacht und weint er nachts gegen die Scheiben – gegen ihre kleinen rosigen Ohren. Und er tröstet sie wieder in ihr Traumland zurück.

Jauchzen nur noch die Kinder über Pfützen und überschwemmte Rinnsteine? Lachen nur noch die Kinder über die dicken, dicken Tropfen, die auf der Nase zerplatzen? Liegen nur noch die Kinder andächtig ängstlich wach, wenn der Regen draußen die selbstverständlichsten Geheimnisse der Welt austratscht? Macht der Regen nur noch Kinderaugen still und groß und blank?

Dann wollen wir die dumme abgetragene, aufgeblasene Würde des Erwachsenseins wie eine vermottete Wolljacke ausziehen und auf einen großen Haufen werfen und verbrennen – und uns den himmlischen Regen, den Sohn der See und der Sonne, durch die Locken ins Hemd laufen lassen. Komme keiner und sage, das wäre keinen Schnupfen wert!

Der Gemüsemann unten schimpft keinen Augenblick, als die erste Legion Tropfen in geschlossener Formation die Kellertreppe abwärts strömt und ihn aus dem Schlaf plätschert. Er knufft seine Frau in die gepolsterten Rippen, bis sie die Augen aufmacht, und dann schleppen sie beide ohne zu mucken die schweren, vollen Gemüse- und Obstkisten aus dem Laden raus in den engen Hinterhof. An dem langen heißen Tag war alles welk und traurig geworden. Bis morgen früh würde der Nachregen eine gute Dusche sein für den staubigen Inhalt der Kisten.

Der Regen klatscht noch ein paar Stunden mit unzähligen nassen Lappen gegen die Hauswand und in den Hof – die Gemüseleute sind längst wieder eingeschlafen. Ihre breiten apfeligen Gesichter sehen beinahe ebenso zufrieden aus den Kissen wie der alte Unterrock, den die Frau unter die Treppe gelegt hat. Behaglich, wollüstig, selig liegt er in den Legionen herunterkleckernder Tropfen, die die tollsten Dinge von draußen wissen – so begierig ist der blaue Wollunterrock auf die wahren Begebenheiten der unwahren Welt, dass er den Regen aufsaugt, bis er sich totgelogen hat. Am Morgen wird die Treppe trocken sein – aber der alte Rock wird dick und geschwollen sein wie eine große, große Kröte!

Und in einem Hauseingang: Ich finde es schick, dass wir jetzt so eine gute Ausrede haben. Bei dem Regen konnten wir unmöglich pünktlich nach Hause kommen. Ich finde es prachtvoll – du auch?

Wo du bist, ist es immer schick! Aber du frierst – soll ich dir meine Jacke geben? Natürlich, damit du morgen krank bist. Komm, leg sie uns beiden über, dann können wir uns gegenseitig warmen. Die Frosche singen immer noch, hörst du? Meinst du, der Regen hat ihre Liebe noch nicht abgekühlt? Meinst du, der Regen kann Liebe abkühlen? Och, ich weiß ja nicht, wie ehrlich die Frösche es mit

ihrem Gesang meinen. Ausdauer haben sie jedenfalls. Meine Liebe konnten keine zehn Wolkenbrüche abkühlen, im Gegenteil! Aha. Wen liebst du denn so innig, hm? Ob, jemanden, der mit aufgeweichten Locken und nassen Füßen unter meiner Jacke zittert. Du, wir wollen lieber nicht davon reden, jetzt nicht, ja? Hier ist es so dunkel und so einsam und wir stehen so dicht zusammen – genügt das nicht? Lass uns still sein, bitte. Das ist doch auch viel schöner, nicht, du? Es regnet, es ist dunkel und einsam und wir stehen dicht zusammen – ja, klar – das ist schön!

Nach siebenundzwanzig Minuten: Du, der Regen ist ein Engel! Meine Mutter hatte mächtig getobt, wenn sie gemerkt hatte, dass ich mich angemalt habe. Eben siebzehn Jahre geworden und anhübschen wie eine – wie so eine, weißt du, das sagt die Mutter. Jetzt hat der Regen alles abgeleckt und ich brauche mein Taschentuch nicht dreckig zu machen. Ist der Regen nicht ein Engel? Nach elf Minuten: Willst du noch nach Hause, Lisa? Nee. Du? Mensch, wenn das einer hören würde: Wir wollen beide nicht mehr nach Hause! Ja, du, der Regen ist ein Engel!

Wolfgang Borchert

Задания:

1. Определите стиль текста;
2. Выявите особенности каждого стиля текста;
3. Выявите структуру текста.

Приложение 3

Globalisierung

Globalisierung ist ein moderner Begriff, der sowohl in weiten Teilen der Gesellschaft, als auch in den Medien sehr häufig fällt. Doch was genau beschreibt er eigentlich? Bereits bei der Definition des Begriffs „Globalisierung“ gibt es ein breites Spektrum und die Meinungen gehen auseinander. Besonders die Bedeutung des Begriffs ist für die Menschen vielfältig: Viele Menschen verbinden mit Globalisierung den immer internationaler werdenden Handel, andere sehen in ihr die internationalen Verstrickungen der Politik. Es ist unerlässlich beim Versuch Globalisierung zu erklären, auf die politische Situation unserer Gesellschaft einzugehen.

Die Globalisierung – sie ist in aller Munde. Gleichzeitig polarisiert sie auch, so viele Fürsprecher es gibt, so dramatisch äußern sich auch die Globalisierungsgegner. Dabei ist die Globalisierung so komplex, dass die meisten sie nicht einmal in dieser Komplexität erkennen. Es ist auch nicht so, dass dies erst in den letzten Jahren eingesetzt hätte. Wer sich etwas genauer mit der Geschichte beschäftigt, der wird erkennen, dass die unweigerliche Folge der Globalisierung, von der wir heute sprechen, bereits vor Jahrtausenden begonnen hat.

Besonders eindringlich zu verstehen wird das ab der Zeit des Mittelalters. Hier ist auch der Grund sehr schön zu erkennen, weshalb sie nicht aufzuhalten ist. Darauf will dieser Artikel etwas eingehen, es soll aber ebenso erwähnt sein, dass die Ansichten zur Globalisierung in keinem Artikel wirklich objektiv sein können, da sie durch die Denkweise, die im Staat eines Autors vorherrscht, beeinflusst ist – immer. Aber selbst diese mangelnde Objektivität ist das noch nicht ausgereifte Globalisierungsverständnis.

Vielleicht hat sie ein rosa Hemd

Die beiden saßen auf dem Brückengeländer. Ihre Hosen waren dünn und das Brückengeländer war eisig. Aber da gewöhnte man sich dran. Auch dass es so drückte. Sie saßen da. Es regnete, es regnete nicht, es regnete. Sie saßen und hielten Parade ab. Und weil sie einen Krieg lang nur Männer gesehen hatten, sahen sie jetzt nur Mädchen. Eine ging vorbei.

Hat einen ganz schönen Balkon. Kann man auf Kaffee trinken, sagte Timm.

Und wenn sie zu lange in der Sonne rumläuft, wird die Milch sauer, grinste der andere.

Dann kam noch eine.

Steinzeit, registrierte der neben Timm. Alles voll Spinnewebe, sagte der.

Dann kamen Männer. Die kamen ohne Kommentar davon. Schlosserlehrlinge, Büroangestellte mit weißer Haut, Volksschullehrer mit genialen Gesichtern und schäbigen Hosen, dicke Männer mit dicken Beinen, Asthmatiker und Straßenbahner mit Feldwebelschritt.

Und dann kam sie. Sie war ganz anders. Man hatte das Gefühl, sie müsse nach Pfirsich riechen. Oder nach ganz sauberer Haut. Sicher hatte sie auch einen ganz besonderen Namen: Evelyne – oder so. Dann war sie vorbei. Die beiden sahen hinterher.

Vielleicht hat sie ein rosa Hemd, meinte Timm dann. Warum, sagte der andere.

Doch, antwortete Timm, die so sind, die haben meistens ein rosa Hemd.

Blöde, sagte der andere, sie kann ebenso gut ein blaues haben.

Kann sie eben nicht, du, kann sie eben nicht. Solche die haben rosane. Das weiß ich ganz genau, mein Lieber. Timm wurde ganz laut, als er das sagte.

Da sagte der neben ihm: Du kennst wohl eine?

Timm sagte nichts. Sie saßen da und das Brückengeländer war eisig durch die dünnen Hosen. Da sagte Timm: Nein, ich nicht. Aber ich kannte mal einen, der hatte ein rosa Hemd. Beim Kommiß. In Russland. In seiner Brieftasche hatte er immer so'n Stück rosa Zeug. Aber das ließ er nie sehen. Aber einen Tag fiel es auf die Erde. Da haben es alle gesehen. Aber gesagt hat er nichts. Nur angelaufen ist er. Wie das Stück Zeug. Ganz rosa. Abends hat er mir dann erzählt, das hätte er von seiner Braut. Als Talisman, weißt du. Sie hat nämlich lauter rosa Hemden, hat er gesagt. Und davon ist es.

Timm hörte auf. Na und? fragte der andere. Da sagte Timm ganz leise: Ich hab es ihm weggenommen. Und dann hab ich es hochgehalten. Und wir haben alle gelacht. Mindestens eine halbe Stunde haben wir gelacht. Und was die für Dinger gesagt haben, kannst du dir denken. Und da? fragte der neben Timm. Timm sah auf seine Knie. Er hat es weggeworfen, sagte er. Und dann sah Timm den andern an: Ja, sagte er, er hat es weggeworfen, und dann hat es ihn erwischt. Am nächsten Tag hat es ihn schon erwischt.

Sie sagten beide nichts. Saßen da so und sagten nichts. Aber dann sagte der andere: Blödsinn. Und er sagte es noch einmal. Blödsinn, sagte er. Ja, ich weiß, sagte Timm. Natürlich ist es Blödsinn. Das ist ja ganz klar. Das weiß ich auch. Und dann sagte er noch: Aber komisch ist es, weißt du, komisch ist es doch.

Und Timm lachte. Sie lachten alle beide. Und Timm machte eine Faust in der Hosentasche. Dabei zerdrückte er etwas. Ein kleines Stück rosa Stoff. Viel rosa war da nicht mehr dran, denn er hatte es schon lange in der Tasche. Aber es was noch rosa. Er hatte es aus Russland mitgebracht.

1. Aufgaben zum Wortschatz. Schlagen Sie die Bedeutung folgender Wörter nach.

das Brückengeländer
grinsen
das Spinnwebgewebe
schöne Braut
das Zeug
erwischen (... und dann hat es
ihn erwischt. Am nächsten Tag
hat es ihn schon erwischt...)
erdrücken

2. Finden Sie die deutschen Entsprechungen im Text.

каменный век
подмастерье
локут (кусок материи)
ерунда

3. Finden Sie im Text die gegebenen Wörter, lesen Sie die Sätze
damit und erklären Sie ihre Bedeutung aus dem Kontext.

die Dinger (Pl.)
anlaufen
die Feldwebelschrift

4. Schreiben Sie eine kleine Situation mit 5 beliebigen Wörtern.

Stilistische Bearbeitung des Textes

1. Lesen Sie einen Auszug aus dem Text: „Aber gesagt hat er nichts. Nur angelaufen ist er. ...“ Zu welchem stilistischen Zweck gebraucht der Autor diese Wortfolge?

2. Finden Sie Timms Monolog „Nein, ich nicht ... lauter rosa Hemden“, nennen Sie in diesem Textabschnitt einige Besonderheiten, die die Umgangssprache kennzeichnen?

3. Was wollte der Autor mit der Wiederholung ausdrücken: „Es

regnete, es regnete nicht, es regnete“?

4. Warum nennt der Autor die Namen der anderen Personen nicht?

Aufgaben zum Inhalt und zur Interpretation

1. Beantworten Sie die Fragen zur gelesenen Geschichte 1) Welchen Gedanken drückt der Autor im Satz „Ihre Hosen waren dünn und das Brückengeländer war eisig“ aus? 2) Wie lange saßen die beiden Männer auf dem Brückengeländer? Beachten Sie bei der Antwort ein Zitat aus dem Text „Es regnete, es regnete nicht, es regnete.“ 3) Timm und sein Kriegskamerad betrachteten an ihnen vorbeigehende Menschen:
2. – das waren Männer (Warum erwähnt der Autor eben diese Menschen? Waren das Menschen, die am Krieg nicht teilnahmen) Schlosserlehrlinge Büroangestellte mit weißer Haut Volksschullehrer mit genialen Gesichtern und schäbigen Hosen dicke Männer mit dicken Beinen Asthmatiker Straßenbahner mit Feldwebelschritt.
3. – das waren auch Mädchen (übersetzen Sie die Charakteristiken, die sie den Mädchen gegeben haben, in die „normale“ Sprache) Hat einen ganz schönen Balkon ... Steinzeit ... Alles voll Spinnweben ...
4. War ein rosa Stück für Timms Kriegskamerad im Krieg wichtig?
5. Hat die Person daran geglaubt, dass so ein Stück ihn beschützen kann?
6. Die Farben sind Symbole. Die grüne Farbe bedeutet den Anfang des Lebens, die blaue – die Ewigkeit, die rote Farbe – eine Gefahr. Und die rosa Farbe? Wissen Sie, was andere Farben symbolisieren? Wie reagierten die Männer auf ein Stück vom dem Mädchenunterhemd, das sie mal bei seinem Kamerad gesehen haben?
7. Bestimmen Sie die Handlungszeit der Erzählung, beweisen Sie das mit den entsprechenden Textstellen.

8. Was denken Sie über die Talismane. Glauben Sie an ihre Kraft? Haben Sie selbst so etwas?
9. Was wollte der Autor mit dem Satz sagen: „Es regnete, es regnete nicht, es regnete“?

Приложение 4

DIE BEWERBUNG

Merken Sie sich!

1. Die Bewerbung soll dem Leser ein möglichst klares Bild über Ihre Person, Ihre

Ausbildung, Ihre bisherige Tätigkeit sowie über Ihre Fähigkeiten und Kenntnisse

vermitteln. Übertreiben Sie daher nicht, vermeiden aber auch falsche Bescheidenheit !

Zur Bewerbung gehören:

- das Bewerbungsschreiben;
- der Lebenslauf;
- Zeugnisabschriften;
- ein Lichtbild.

2. Das Bewerbungsschreiben schreibt man nach folgenden Schema:

- Die Veranlassung für Ihre Bewerbung;
- Das Wesentliche über Sie selbst (Alter, Ausbildung, bisherige

Tätigkeit,

besondere Fähigkeiten und Kenntnisse);

- Gründe für den Stellenwechsel;
- Hinweis auf den möglichen Eintrittstermin;
- Bitte um Gelegenheit zur persönlichen Vorstellung.

4. Lesen und übersetzen Sie folgendes Bewerbungsschreiben:

Helga Müller Hannover, den 12. 10. 2008

Gartenstraße 12

6321 Hannover

Schuhwarenfabrik

Peter Hoffmann

Friedenstraße 4

6321 Hannover

Bewerbung um die Stelle des Verkaufsmanagers

Sehr geehrte Damen und Herren !

In der Münchener Zeitung von 10.10 habe ich gelesen, dass Sie einen Verkaufsmanager suchen. Ich würde gern diese Arbeit übernehmen.

Schon viele

Jahre arbeite ich im Kaufgeschäft und ich habe viele praktische Erfahrungen. In

der Freizeit lese ich viel Fachliteratur und vertiefe meine Kenntnisse am eigenen

Heimcomputer.

Ich interessiere mich für ausgeschriebene Stelle sehr und ich würde mich freuen,

an Ihrer Fabrik zu arbeiten.

Wann darf ich mich bei Ihnen vorstellen?

Mit freundlichen Grüßen

H. Müller

12

Anlagen: 1. Lebenslauf mit Lichtbild

2. Zeugnissabschriften

Beantworten Sie folgende Fragen!

1. Was für einen Fachmann braucht die Schuhwarenfabrik?
2. Wo wurde das Stellenangebot veröffentlicht?
3. Wer hat an den Personalleiter der Fabrik geschrieben?
4. Wo hat Frau Müller früher gearbeitet?
5. Womit beschäftigt sich Frau Müller in ihrer Freizeit?

6. Welche Anlagen hat der Brief?

5. Lesen und übersetzen Sie den Lebenslauf ! Beispiel für einen Lebenslauf in erzählender Form und in tabellarischer Form.

Name:	Erna Krüger
Geburtstag:	18.10. 1995
Geburtsort:	Stuttgart
Staatsangehörigkeit:	deutsch
Familienstand:	Verheiratet, ein Kind / ledig
Vater:	Peter Krüger, Handelsvertreter
Mutter:	Charlotte Krüger, geborene Holz, Verkäuferin
Schulbesuche:	Grund- und Hauptschule Stuttgart von 20.. bis 20.. Kaufmännische Berufsschule Stuttgart von 20.. bis 20..
Ausbildung:	Berufsausbildung als Verkäuferin bei der Firma Hausrat Winkler, Pforzheimer Straße 11, Stuttgart
Berufstätigkeit	Bei der Eisenwarengroßhandlung Hartmann & Sohn im Verkauf
Abschlußprüfung:	Verkäuferprüfung, Note 4
Besondere Kenntnisse:	3 Jahre Englischunterricht an der kaufmännischen Berufsschule Erfahrungen im Umgang mit unterschiedlichen PCs
(Unterschrift) Stuttgart, 04. 11. 2019	

Практика. Напишите вашу собственную биографию. Используйте упражнение в качестве образца.

Приложение 5

Die Zeit und ich darin

Wenn ich über mich selbst nachdenke, komme ich zu keinem Ende. Das fängt damit an, daß es kaum einen Grund dafür gibt, warum ich ausgerechnet ich bin. Ich könnte irgendein anderes Kind sein. Warum bin ich hier geboren, aber nicht in Amerika oder in China, irgendwo sonst auf der Welt? Warum bin ich gerade zu dieser Zeit geboren? Wo würde ich sein wenn ich nicht geboren wäre? Einfach nicht da? Noch nicht? Oder angenommen: Ich, geboren im Jahr 2050 auf dem Mars: Ich! Ganz anders wäre ich. Wie würde ich sprechen und denken? Nichts von dem, was ich jetzt denke, würde ich verstehen. Oder doch? Und ich, geboren im Jahr 10 n.Chr., heule längst tot, aber damals auch ein lebendiges Kind...

Ich erinnere mich genau an den einen Tag in Italien, als wir diese römischen Ruinen anschauten. Es war heiß. Wind war da, heißer Wind, wie's ihn hier gar nicht gibt. Der Himmel blau (wie hier niemals), fast dunkelblau. Es duftete nach den vielen Kräutern, die dort wachsen. Sie haben Traum-Namen: Rosmarin, Basilikum, Oregano, Thymian... Ich saß allein auf einem Steinblock, der vor langer Zeit einmal eine Türschwelle war. Vor mir die Steinvierecke, zwischen denen Grasbüschel wuchsen — vor langer Zeit war das einmal eine Straße. Ich döste vor mich hin in der heißen Sonne. Die Schritte meiner Eltern entfernten sich weiter, immer weiter. Nur die Zikaden surrten diesen gleichbleibenden Metallton. Sonst war es still. Die Grasbüschel nickten im Wind, die Kräuter dufteten...

Da war es mir, als wäre ich nicht, als wäre ich ein Römerkind, das auf der Türschwelle sitzt, die Hände auf dem sonnenwarmen Stein, und meine Haare wehten gegen die steinerne Türumrandung. Alles war neu: die Ruinen — bewohnte Häuser, aber doch wieder nur alte Steine, über die jahrhundertlang Tag und Nacht und Wind und Regen und Sonne dahingegangen waren, wie in Sekunden. Als hätte es nie angefangen und nie

aufgehört: der Stein, die Sonne, der Wind und ich. In meinen Gedanken tauchte die Linie auf, die wir in der Schule auf die Tafel gemalt haben: Wie lang die Welt besteht, angefangen bei 0. Und 0 liegt Millionen und Abermillionen von Jahren zurück. Dann kamen die Stein-, die Bronze- und die Eisenzeit, und irgendwann in diesen Hunderten, Tausenden, Millionen und Millionen Jahren tauchten die ersten Menschen auf. Wir zeichneten auf dieser Linie den letzten, kleinsten Abschnitt ein: Neuzeit, gerechnet ab Christi Geburt...

Kleiner, kleiner Abschnitt auf dieser langen Linie, deren Anfang so weit zurückliegt, daß einem schwindlig wird, wenn man an diese ganze Zeit denkt: und ihr Ende wird ebensoweit in die Zukunft reichen, wird vielleicht die gleiche Zeit dauern oder Ewigkeiten länger.

Ich saß da und kam mit der Zeit nicht mehr zurecht. Sie kam mir unendlich vor und doch wieder nur kurz: Ich sah mich selbst in der Zeit. Auch wenn ich achtzig Jahre lebe, das wäre nur ein Augenzwinkern lang. Und doch wären es achtzigmal dreihundertfünfundsechzig Tage! Plötzlich kam ich mir so klein vor, winzig klein wie ein Stecknadelkopf.

Hätte mein Vater mir nicht die Hand auf die Stirn gelegt und "Ja, ja, ich weiß!" gesagt, "das ist die Hitze, die macht einen matt und schläfrig", bestimmt wäre ich weggeflogen, hätte mich verflüchtigt, wäre wie ein Wassertropfen dort auf dem Stein verdunstet.

Damals konnte ich meinen Mund nicht halten, redete, versuchte, mich klar und deutlich auszudrücken, redete von den Zeiten und so, damit Vater verstand, was ich meinte. Aber er verstand nichts. Er und Mutter dachten, ich hätte einen Hitzschlag! Ich rede von der Ewigkeit, und sie reden von Hitzschlag! Na ja. Trotzdem war ich damals froh, wieder bei ihnen zu sein, Pizza zu essen und Cola zu trinken.

Susanne Kilian

Aufgaben zum Text "Die Zeit und ich darin"

1. Wer sind die handelnden Personen der Erzählung und wo spielt sie?
2. Was erfahren Sie über die Erzählerin:
 - ihr Alter
 - ihre Familie
 - ihren Aufenthalt in Italien?
3. Welche Rolle spielt im Text die Beschreibung der römischen Ruinen?
4. Was ist der Hauptgedanke der Erzählung?
5. Führen Sie die folgende Behauptung der Autorin über sich näher aus:

"Wenn ich über mich selbst nachdenke, komme ich zu keinem Ende".
6. Ist das Nachdenken über das Leben an ein bestimmtes Alter gebunden?

Begründen Sie Ihre Meinung.
7. Was verstehen Sie unter "Ewigkeit"? Schreiben Sie ihre Gedanken in Form der Kurzprosa.

Stress in den Tropen

Eines der prominentesten Opfer des Klimawandels ist das Great Barrier Reef vor der Nordostküste Australiens. Doch die Artenvielfalt geht nicht nur dort zurück, sondern überall in den Tropen. Der Grund dafür ist einer aktuellen Untersuchung zufolge nicht nur der Klimawandel, sondern ein fataler Mix von Faktoren, die sich gegenseitig verstärken und so den Lebewesen in den Tropen schwer zusetzen (Philosophical Transactions of the Royal Society).

Das hat Konsequenzen für die ganze Erde, denn in den Tropen befinden sich die beiden Ökosysteme mit der weltweit größten Artenvielfalt: Regenwälder und Korallenriffe. In den tropischen Wäldern leben mehr als

zwei Drittel aller Landlebewesen, obwohl sie weniger als zwölf Prozent der eisfreien Erdoberfläche bedecken. Und nirgendwo in den Ozeanen gibt es so viele verschiedene Arten wie in den tropischen Korallenriffen, die etwa 0,1 Prozent der Meeresfläche ausmachen.

Ein internationales Forscherteam um den Ökologen Filipe França, der an der britischen Lancaster University und an der Embrapa Amazônia Oriental - einem Forschungsinstitut im brasilianischen Belém - arbeitet, hat Daten von mehr als hundert Orten ausgewertet, an denen Regenwälder und Korallenriffe geschädigt wurden. Dabei stellte sich heraus, dass diese beiden extrem unterschiedlichen Ökosysteme durchaus mit ähnlichen Schwierigkeiten zu kämpfen haben. Ein großes Problem für beide sind etwa extreme Wetterereignisse wie Stürme und große Hitze, die in Zeiten der Klimakrise zunehmen.

Hitzewellen erwärmen das Flachwasser an Riffen. Und sie begünstigen Waldbrände. In beiden Fällen leiden die dort lebenden Tiere und Pflanzen.

Hitzewellen beispielsweise erwärmen nicht nur die Luft, sondern auch das flache Wasser, in dem die Korallen leben - manchmal innerhalb kürzester Zeit um mehrere Grad Celsius. Als Folge bleichen die Korallen aus, was wiederum dazu führt, dass auch viele von ihnen abhängige Fische sterben. In den tropischen Wäldern begünstigen Hitzewellen Waldbrände, was die dort lebenden Tiere und Pflanzen oft ebenfalls drastisch dezimiert.

Im Fall der Regenwälder beeinträchtigt die mit der Hitze einhergehende Trockenheit zudem die Fähigkeit des ganzen Ökosystems, sich nach einem Waldbrand wieder zu regenerieren. Das konnten die

Studienautoren am Beispiel des Gebiets rund um die brasilianische Stadt Santarém zeigen, wo zum Jahreswechsel 2015/2016 eine große Dürre herrschte. Zusätzlich zu den Waldbränden reduzierte die Hitzewelle dort auch die Aktivität von Mistkäfern. Diese Insekten rollen neben dem Kot von Tieren auch Pflanzensamen durch die Gegend, tragen so zu ihrer Verbreitung bei, und forsten auf diese Weise den Wald nach einem Brand wieder auf. Das Beispiel zeige, dass Biodiversität wichtig ist, um Ökosysteme widerstandsfähig gegenüber den Folgen des Klimawandels zu machen, schreiben die Studienautoren. Umso schlimmer wirkt sich aus, dass der Mensch die Arten sowohl in Regenwäldern als auch in Korallenriffen zusätzlich dezimiert. "Viele lokale Bedrohungen wie Abholzung, Überfischung und Verschmutzung reduzieren die Biodiversität dieser Ökosysteme", sagt Studienautor Filipe França. Wegen dieser Zusammenhänge sei es wichtig, Artenschwund und Klimawandel nicht getrennt voneinander zu betrachten, sondern beides gemeinsam zu bekämpfen.

Tina Baier

1. Bestimmen Sie die gemeinsame Information.

- Ich habe einen Artikel [unter dem Titel...] gelesen.
- Er heißt...
- Der zu referierende Artikel heißt...
- Der Titel (die Schlagzeile) lautet so ...
- Der Artikel ist der online-Ausgabe der Zeitung... entnommen.
- Er wurde in der Zeitung (Zeitschrift, Broschüre)... veröffentlicht.

2. Finden Sie die Idee.

- Der Artikel ist dem Problem ... gewidmet.
- Der Artikel betrifft ...
- Der Artikel lässt sich in ...Teile gliedern.
- Im Artikel wird folgendes Problem formuliert.

- Im Artikel werden folgende Fragen gestellt (analysiert).

- Der Autor / Der Korrespondent / Der Berichterstatter / der Verfasser

... macht einen kurzen Überblick über...

3. Beschreiben Sie den Inhalt.

- Der Autor / Der Korrespondent / Der Berichterstatter / der Verfasser... erklärt (erläutert)...

- Man kann hier auch interessante Tatsachen über (Akk.)... finden.

4. Äußern Sie ihre Meinung.

- Als Schlussfolgerung kann man sagen, dass...

- Ich finde diesen Artikel...interessant (aktuell, informationsreich / inhaltsreich, wichtig).

- Ich habe viel Neues über (Akk.)... erfahren.

- Es ergibt sich, dass...

- Es (Aus dem Artikel) ist ersichtlich, dass...

5. Schreiben Sie den ähnlichen Artikel.