



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

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

**Формирование языковой компетенции у студентов на основе  
мнемотехнических приемов**

**Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.04.01. Педагогическое образование**

**Направленность программы магистратуры  
«Теория и практика преподавания иностранных языков в высшей  
школе»**

**Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

93,52% авторского текста

Работа рекомендована к защите

«31» января 2024 г.

зав. кафедрой немецкого языка и

МОНЯ

Быстрой Е. Б.

Выполнил (а):

Студент (ка) группы ЗФ-303-142-2-1

Туртурика Валерия Юрьевна

Научный руководитель:

к. п. н., доцент

Бароненко Елена Анатольевна

Челябинск

2024

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....	13
1.1. Состояние проблемы формирования языковой компетенции в теории и практике педагогики .....	13
1.2. Модель формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов.....	33
1.3 Педагогические условия функционирования модели формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов .....	55
Выводы по главе 1.....	66
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ МНЕМОТЕХНИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ.....	69
2.1 Цель, задачи и этапы опытно-экспериментальной работы по формированию языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов.....	69
2.2 Ход и результаты опытно-экспериментальной работы по формированию языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов.....	75
Выводы по главе 2.....	109
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	112
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	115
Приложение 1 .....	125
Приложение 2 .....	126

Приложение 3 .....	128
Приложение 4 .....	130
Приложение 5 .....	133
Приложение 6 .....	135
Приложение 7 .....	136
Приложение 8 .....	137
Приложение 9 .....	138
Приложение 10 .....	140

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** В современном глобализированном мире, где происходят рост международных связей и интеграция в мировое сообщество, знание иностранных языков становится неотъемлемым составляющим успешной профессиональной и личной жизни. Современный рынок труда предъявляет высокие требования к способности владеть несколькими языками. Изучение иностранного языка не только расширяет культурный и интеллектуальный кругозор, но и способствует развитию когнитивных навыков, таких как критическое мышление, память и внимание. Кроме того, умение общаться на иностранном языке открывает новые возможности для образования, карьеры и межкультурного взаимодействия. Именно поэтому проблема изучения иностранных языков становится чрезвычайно актуальной в условиях современности.

Процесс обучения иностранному языку направлен на развитие языковой компетенции, что предполагает знание лексических единиц, грамматических правил и фонетических особенностей языка, а также умение применять полученные знания на практике. Овладение языковой компетенцией требует времени и усилий, так как она является ключевой в процессе коммуникации. Обучающийся выступает не только в роли слушателя, но и в роли говорящего. Обучение иностранному языку нацелено на формирование языковой компетенции, а также на подготовку конкурентноспособного выпускника, способного использовать полученные знания на практике.

На сегодняшний день существует множество исследований и разработок по данной проблеме, однако формирование языковой компетенции все еще нуждается в дальнейшем изучении. Именно поэтому необходим поиск более действенных методов, которые бы способствовали

формированию высокого уровня языковой компетенции, необходимой для достижения поставленных целей в соответствии с ФГОС ВО (3++).

Методы формирования этой компетенции должны удовлетворять требованиям ФГОС ВО (3++) и Закона «Об образовании в РФ» (273-ФЗ) в отношении обучающегося как профессионала, способного осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний.

Одним из перспективных направлений в методике преподавания, на наш взгляд, является использование мнемотехнических приемов для формирования языковой компетенции. Мнемотехники, основанные на использовании ассоциаций, визуализации, рифм и других средств, позволяют значительно улучшить процесс запоминания и воспроизведения языкового материала.

При рассмотрении современного состояния процесса формирования языковой компетенции нами было установлено, что использование мнемотехнических приемов имеет немалое значение в формировании языковой компетенции. Эти методы уже давно доказали свою эффективность в различных областях обучения, однако их потенциал в изучении иностранных языков все еще недостаточно исследован и требует дальнейшего научного осмысления и практической апробации.

Важность проблемы формирования языковой компетенции подтолкнула нас обратиться к педагогическим трудам таких ученых-лингвистов, как Д. И. Изаренков [34], Н. Хомский [71], А. Н. Шамо́в [75], Ян Ван Эк [84]. Понятие языковой компетенции трактовали такие ученые, как М. Н. Вятютнев [20], Г. В. Колшанский [41], С. Муаран [87], С. Савиньон [88], Д. Слобин [62], Д. Хаймс [83], А. Н. Шамо́в [75] и др. Особенности структуры языковой компетенции были проанализированы учеными Совета Европы [53], В. В. Сафоно́вой [60], Л. Бахманом [82] и др.

Проведенный теоретический анализ педагогических трудов зарубежных и отечественных ученых определил наличие накопленного опыта в области формирования языковой компетенции, что подтверждает

актуальность изучаемой проблемы. Однако необходимо отметить, что в системе высшего образования существует недостаточно разработанных методов ее решения. Проведенный анализ педагогической и методической литературы, а также исследование проблемы формирования языковой компетенции позволили выявить следующие **противоречия** между:

1) потребностью общества и государства в подготовке специалистов, способных к успешной коммуникации на иностранном языке, и недостаточной направленностью системы образования к подготовке выпускников, владеющих высоким уровнем сформированности языковой компетенции;

2) важностью теоретико-методологического обоснования процесса формирования языковой компетенции и отсутствием достаточной теоретико-методологической базы формирования языковой компетенции;

3) необходимостью реализации процесса формирования языковой компетенции на основе мнемотехнических приемов и отсутствием соответствующего методического инструментария.

Важность разрешения обозначенных противоречий послужила основанием для определения темы исследования **«Формирование языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов»**.

**Цель исследования:** теоретически обосновать, разработать и апробировать модель формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов, выявить и верифицировать педагогические условия её успешного функционирования.

**Объектом исследования** является процесс формирования языковой компетенции у студентов.

**Предметом исследования** является процесс формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов.

**Гипотеза нашего исследования:** процесс формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов будет эффективен, если:

1) разработать и внедрить модель формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов, построенную на основе системного, деятельностного и компетентностного подходов и включающую мотивационно-целевой, информационно-когнитивный, операционально-деятельностный и рефлексивно-диагностический блоки;

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

- применение мнемотехнических приемов;
- применение активных методов обучения;
- педагогическое сопровождение обучающихся.

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

1) изучить современное состояние проблемы формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов;

2) выбрать теоретико-методологические подходы и построить на их основе авторскую модель формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов;

3) выявить, обосновать и реализовать комплекс педагогических условий эффективного функционирования модели формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов;

4) провести опытно-экспериментальную работу по апробации системы и педагогических условий формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов;

5) оценить результаты опытно-экспериментальной работы по апробации модели формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов.

Теоретико-методологическую основу нашего исследования составили идеи и положения теорий *системного* (В. П. Беспалько [11], Н. В. Кузьмина [44], В. А. Сластенин [59] и другие), *компетентностного* (А. А. Вербицкий [17], Э. Ф. Зеер [28], И. А. Зимняя [30] и другие) *деятельностного* (Л. С. Выготский [18], Н. В. Кузьмина [44], А. Н. Леонтьев [48] и другие) подходов; работы по изучению вопроса сущности понятий формирования языковой компетенции (Вятютнев [20], Д. И. Изаренков [34], Г. В. Колшанский [41], С. Муаран [87], С. Савиньон [88], Д. Слобин [62], Д. Хаймс [83], Н. Хомский [71], А. Н. Шапов [75], Ян Ван Эк [84] и других).

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

1) теоретические – анализ отечественной и зарубежной литературы; анализ выполненных ранее диссертационных исследований, научных статей; систематизация, прогнозирование, моделирование;

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

3) статистические методы обработки данных.

#### **База проведения опытно-экспериментальной работы.**

Экспериментальная работа осуществлялась на базе ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» в г. Челябинск в период с 04.12.2023 г. по 22.12.2023 г. в естественных условиях образовательного процесса.

В эксперименте приняло участие 22 человека, обучающихся по специальности 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Английский язык. Немецкий язык».



Исследование осуществлялось в три этапа.

**1 этап** (2021-2022 гг.) включал: изучение научной литературы по педагогике, методике, диссертационных исследований по проблеме формирования языковой компетенции; выбор и обоснование методологических подходов; проведение констатирующего этапа эксперимента.

**2 этап** (2022-2023 гг.) включал: уточнение теоретических положений; определение особенностей и принципов осуществления исследуемого процесса; разработку модели формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов; выявление педагогических условий ее эффективного функционирования; проведение формирующего этапа экспериментальной работы.

**3 этап** (2023-2024 гг.) включал в себя анализ и обобщение результатов исследования; формулирование выводов по проведенному исследованию; оформление текста диссертационного исследования.

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

1) для эффективного формирования умений языковой компетенции предлагается использовать определенную модель, основанную на системном, компетентностном и деятельностном подходах. Эта модель включает мотивационно-целевой, информационно-когнитивный, операционально-деятельностный и рефлексивно-диагностический блоки;

2) модель формирования языковой компетенции должна учитывать требования социального заказа и Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования. В связи с этим, для достижения поставленных целей рекомендуется использовать мнемотехнические приемы;

3) разработанная нами модель представляет собой совокупность мотивационно-целевого, информационно-когнитивного, операционально-деятельностного и рефлексивно-диагностического блоков и будет

эффективно функционировать при следующих педагогических условиях: применение мнемотехнических приемов, использование активных методов обучения, педагогическое сопровождение.

**Научная новизна диссертационного исследования:**

- выявлена структура языковой компетенции;
- сочетание теоретико-методологических подходов и учет требований государственного и социального заказов, отраженных в ФГОС ВО (3++) позволили разработать модель формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов;
- разработана модель формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов, базирующаяся на принципах коммуникативной направленности, активности, личностно-ориентированной направленности обучения;
- обоснованы и верифицированы педагогические условия эффективного функционирования модели формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов: применение мнемотехнических приемов, использование активных методов обучения, педагогическое сопровождение обучающихся.

**Теоретическая значимость данного исследования заключается в следующем:**

- уточнено базовое понятие исследования «языковая компетенция»;
- проведен анализ проблемы формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов и ее современное состояние в теории и практике педагогики;
- определены и обоснованы структурные блоки модели формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов, а именно мотивационно-целевой, информационно-когнитивный, операционально-деятельностный и рефлексивно-диагностический блоки;

– определена теоретико-методологическая основа формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов, представляющая собой совокупность системного, компетентностного и деятельностного подходов;

– обоснованы педагогические условия эффективного функционирования модели формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов: применение мнемотехнических приемов, использование активных методов обучения, педагогическое сопровождение.

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

– разработана, внедрена и апробирована модель формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов;

– проверены педагогические условия успешного функционирования модели формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов;

– разработаны и охарактеризованы критерии и уровни сформированности языковой компетенции.

**Достоверность и обоснованность** результатов исследовательской работы обеспечиваются методологической обоснованностью теоретических положений, тщательным анализом научной литературы; определением и реализацией подходов, адекватных цели и задачам исследования; обработкой полученных результатов и представлением их в наглядном виде; соответствием методов исследования поставленной цели и задачам; проведением экспериментальной работы по апробации разработанной модели и выявленных педагогических условий.

**Апробация и внедрение результатов исследования.**

По исследуемой проблеме автором написаны и опубликованы 4 статьи: «Педагогические условия формирования языковой компетенции в процессе обучения иностранному языку» (Сборник материалов Всероссийской научно-практической студенческой конференции (с

международным участием) «Язык и культура в современном мире», г. Челябинск, 2024 г.); «Мнемотехнические приемы как фактор интенсификации процесса формирования языковой компетенции» (Сборник материалов Всероссийской научно-практической студенческой конференции (с международным участием) «Язык и культура в современном мире», г. Челябинск, 2023 г.); «Роль мнемотехнических приемов в процессе формирования лексических навыков немецкого языка» (Материалы Всероссийской Научнопрактической конференции «Развитие языкового обучения в современном образовательном пространстве», г. Уссурийск, 2023г.); «Мнемотехника как средство формирования языковой компетенции обучающихся» (Сборник материалов Всероссийской научно-практической студенческой конференции (с международным участием) «Язык и культура в современном мире», г. Челябинск, 2022 г.).

**Структура диссертации.** Диссертация состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка используемых источников и приложений. Текст изложен на 141 страницах и содержит 19 таблиц, 20 рисунков, 10 приложений.

## **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

### 1.1. Состояние проблемы формирования языковой компетенции в теории и практике педагогики

В современном глобализированном обществе межкультурное взаимодействие становится неотъемлемой частью повседневной жизни. Изучение иностранных языков обеспечивает возможность людей коммуницировать и эффективно работать с представителями различных культур. На современном рынке труда требуются специалисты, которые обладают многогранностью и владеют хотя бы одним иностранным языком, чтобы сотрудничать с клиентами и партнерами из разных стран и культур. Владение языковой компетенцией может существенно увеличить шансы на успешную карьеру и возможности трудоустройства, как на местном, так и на международном уровне. Она способствует преодолению языковых барьеров и созданию гармоничного и эффективного общения.

В федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) Английский язык. Иностранный язык» сказано, что студент должен владеть языковой компетенцией, а именно уметь применять систему лингвистических знаний об основных фонетических, лексических и грамматических явлениях [57].

В исследовании проблемы формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов ключевую роль играет четкая и структурированная система понятийного аппарата. Для глубокого понимания и эффективного применения предложенной методики необходимо детально рассмотреть и определить каждое из используемых понятий. В структуру понятийного аппарата исследуемой нами проблемы

мы включаем базовые и комплексные понятия. К базовым мы относим понятия «компетенция», «мнемо», «прием», «студент», «формирование», а к комплексным «языковая компетенция» и «мнемотехнический прием». Каждое из этих понятий занимает важное место в общей концепции исследования и является основополагающим для создания целостной методологической базы, направленной на повышение эффективности языкового образования.

Структура понятийного аппарата исследуемой нами проблемы приведена на рисунке 1, где номерами отмечен порядок рассмотрения в тексте диссертации указанных понятий.

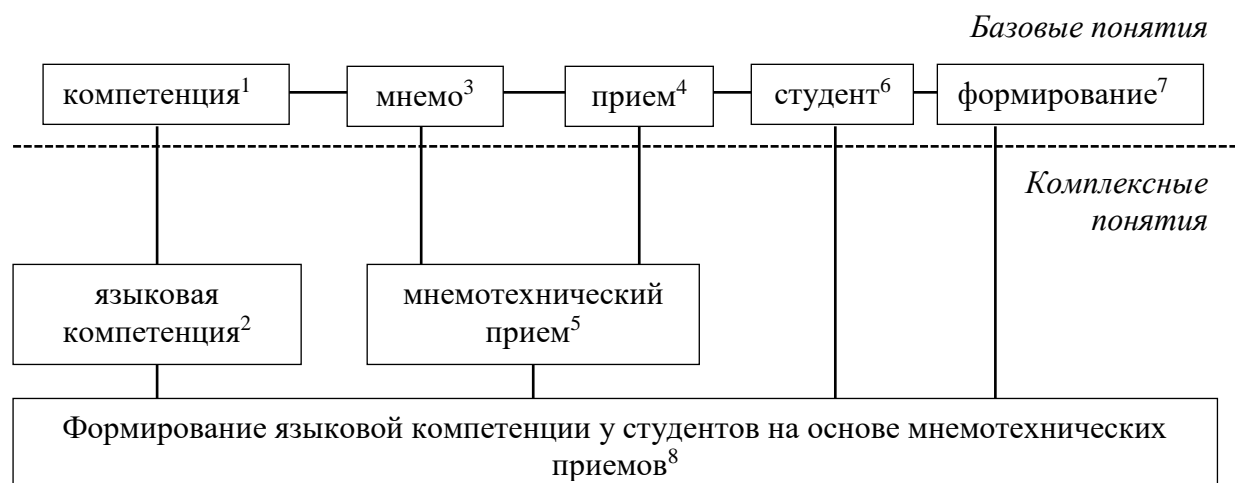


Рисунок 1 – Понятийный аппарат проблемы формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов

Рассмотрим данные понятия более подробно.

Сначала рассмотрим понятие «**компетенции**». Данное понятие является одним из центральных в современной педагогике и теории образования. Оно охватывает широкий спектр знаний, умений, навыков и личностных качеств, необходимых для успешного выполнения определенной деятельности. В контексте нашего исследования рассмотрение и четкое определение термина «компетенция» приобретает особую значимость.

В. Д. Шадриков трактует данное понятие как готовность обучающегося применять полученные знания, умения и навыки на практике для решения теоретических задач [74].

В своем исследовании О. В. Кудряшова отмечает, что знания и умение их использовать являются основополагающими любой компетенции. Однако компетенция, по ее мнению, всегда связана с психологической готовностью к партнерству и взаимодействию для решения различных проблем, при этом обучающийся должен обладать определенными морально-этическими установками и качествами личности [43].

В нашем диссертационном исследовании мы будем придерживаться точки зрения А. В. Хуторского. Ученый полагает, что компетенция – это комплекс тесно связанных качеств личности (знаний, умений, навыков и способов деятельности), которые используются в отношении определенных предметов и процессов и являются необходимыми для продуктивной деятельности [72].

Исходя из выше изложенного, следует отметить, что компетенция – это совокупность качеств личности, формируемых в процессе обучения. Такие качества должны соответствовать определенным требованиям и нормам подготовки специалиста.

После детального рассмотрения понятия «компетенция», его структурных компонентов и значимости в образовательном процессе, логичным шагом является переход к изучению конкретного вида компетенции, который является ключевым для нашего исследования. Это понятие «языковая компетенция». Понимание языковой компетенции, ее особенностей и составляющих имеет решающее значение для создания эффективных методик и подходов к обучению иностранным языкам.

Впервые понятие «языковая компетенция» было введено американским лингвистом Ноамом Хомским в середине XX века. Данное понятие ученый рассматривает в нескольких своих работах, но одной из

наиболее известных является книга «Синтаксические структуры» (Syntactic Structures), опубликованная в 1957 году [70]. В этой книге Хомский представляет основные идеи своей генеративной грамматики и вводит понятие «языковой компетенции» для описания внутренней грамматической способности носителя языка, противопоставляя его термину «использование языка».

В своем исследовании Н. Хомский рассматривает идеального говорящего-слушающего, который владеет единой системой языка и применяет знания о языке в повседневной жизни. Ученый утверждает, что такой говорящий-слушающий умеет создавать и понимать большое количество предложений на своем языке. По мнению Н. Хомского языковая компетенция теоретического носителя изучаемого языка не полностью определяется тем, что он слышит или видит в речи других людей, она не зависит от конкретных предложений, которые он ранее услышал или произнес. Это внутреннее знание о синтаксических структурах позволяет компетентному носителю языка генерировать новые предложения и отличать безошибочные конструкции от конструкций с ошибками [70].

Таким образом, согласно концепции Н. Хомского языковая компетенция является состоянием носителя языка, включает в себя знание грамматических структур в совершенстве, сравнимых со знанием языковой структуры. Однако не все социолингвисты были согласны с данной теорией.

Д. Хаймс, американский ученый, высказывал критику в адрес теории Н. Хомского. Согласно результатам его научной деятельности помимо грамматических правил существуют правила контекстного употребления языковых единиц. Знание данных правил способствуют эффективной речевой деятельности. То есть знание правил употребления контролирует корректное использование и понимание высказываний в осуществляемой коммуникации [83].



Таким образом, благодаря исследованию Д. Хаймса категория «языковая компетенция» расширилась и подразумевает совокупность умений «говорящего-слушающего» использовать язык в изменяющихся речевых ситуациях.

Д. Слобин, американский психолог и психолингвист, также считал, что есть различие между теоретическими способностями человека говорить и понимать и тем, что он действительно говорит и понимает в реальных ситуациях [62].

Ян Ван Эк, нидерландский лингвист и ученый в области прикладной лингвистики и обучения иностранным языкам, в книге «Objectives for Foreign Language Learning» [84] рассматривает понятие «языковой компетенции» в контексте изучения иностранного языка. В данном случае, языковая компетенция означает способность создавать и понимать значимые высказывания, соответствующие правилам языка и несущие свойственное им общепринятое значение. Понятие языковой компетенции анализируется ученым с двух точек зрения: традиционного и современного подходов. Традиционный подход включает в себя слова и структуры, которые обучающийся должен уметь использовать. Современный подход, в свою очередь, акцентирует внимание на значениях и функциях языка, оценивая умение обучающегося оперировать определенными смыслами и функциями на иностранном языке. По мнению Ян Ван Эка, языковая компетенция является базисом коммуникативных способностей.

Согласно трудам французской ученой С. Муаран, языковая компетенция охватывает когнитивное владение фонетическими, лексическими, грамматическими и текстуальными структурами языковой системы, а также способность к их эффективному использованию в процессе произнесения собственных высказываний [87].

В соответствии с интерпретацией французского ученого С. Савиньона понятие языковой компетенции связано с грамматической компетенцией, охватывающей способность распознавать и

манипулировать лексическими, морфологическими, синтаксическими и фонологическими особенностями языка [88].

Рассмотрим дальнейшее развитие понятия языковой компетенции в теории обучения иностранному языку в отечественной науке.

Современный российский педагог и ученый А. Н. Шапов также высказывает подобную точку зрения и считает, что языковая компетенция играет ключевую роль в способности человека общаться на языке и эффективно использовать его для передачи мысли и понимания других. По его пониманию, языковая (лингвистическая) компетенция – это совокупность знаний, навыков и умений, связанных с языком, которые позволяют человеку создавать и понимать значимые высказывания, соблюдая грамматические нормы и правила языка. Она включает в себя знание грамматических категорий, способность распознавать языковые явления в тексте, умение правильно строить предложения и другие языковые единицы, а также навыки выявления и исправления языковых ошибок в соответствии с нормами языка как в письменной, так и в устной речи [75].

Г. В. Колшанский концептуализирует понятие «языковой компетенции» в более широком смысле. В его интерпретации языковая компетенция представляет собой способность индивида ассимилировать произвольную языковую систему, основываясь на едином логическом аппарате мышления, который отражает законы объективного мира. Автор обращает внимание на единство языковой компетенции как системы, целью которой является выражение различных мыслительных форм и категорий. Он также подчеркивает, что ни словарь, ни грамматика, ни фонетический состав языка в изоляции не обеспечивают функционирование языка как средства общения. В этом контексте, языковая компетенция предусматривает соблюдение адекватности языковой формы и ситуативной роли партнеров по коммуникации. Таким образом, завершающим результатом освоения иностранного языка

является способность и умение участвовать в иноязычной коммуникации, порождать и воспринимать иноязычную речь в соответствии с реальной ситуацией общения и в степени заданной прагматической целью обучения [41].

М. Н. Вятютнев предполагал, что языковая компетенция представляет собой усвоенное интуитивное знание ограниченного числа правил, лежащих в основе формирования глубинных структур языка, которые в процессе общения трансформируются в разнообразные поверхностные структуры. Он отмечает, что наличие знания этих правил не подразумевает необходимость умения формулировать их. Согласно исследователю, языковая компетенция представляет собой лишь один из компонентов процесса освоения языка. Таким образом, владеть языком значит обладать как языковой, так и коммуникативной компетенциями [20].

Д. И. Изаренков трактует термин языковой компетенции как знание единиц языка всех уровней ( фонетического, лексического, словообразовательного, морфологического и синтаксического) [34].

На основе проведенного анализа концептуализации языковой компетенции как зарубежными, так и отечественными учеными, можно сформулировать следующие заключения:

1. Языковая компетенция, в качестве базового элемента коммуникативной компетенции, признана неотъемлемым фактором формирования последней, поскольку невозможно достичь коммуникативной компетенции без предварительного овладения языковой компетенцией.

2. Большинство исследователей дефинируют языковую компетенцию как комплексное знание языковой системы изучаемого языка на всех уровнях, включая фонологический, лексический, и грамматический аспекты, а также знание правил грамматической структуры предложений.

3. Некоторые авторы, такие как Г. В. Колшанский, С. Муаран, С. Савиньон, Ян ван Эк и др., расширяют понятие языковой компетенции, включая в него не только теоретические знания, но и практические навыки и умения, необходимые для эффективного использования этих знаний в активной речевой деятельности на иностранном языке.

Следующим базовым понятием в нашем исследовании является понятие «**мнемо**». Данное слово является частью слова и происходит из древнегреческого языка. Согласно писаниям, в древнегреческой мифологии существовала богиня Мнема, олицетворяющая память.

Рихард Земон в своей теории о наследуемости памяти также использовал термин «**мнемо**» в значении органической основы памяти, суммы энграмм. Ученый утверждает, что живая клетка способна впитывать, сохранять и передавать впечатления [90].

Таким образом, **мнемо** – это память, т. е. психический процесс который включает в себя кодирование, хранение и воспроизведение информации. Она позволяет нам сохранять и использовать полученные знания и опыт, а также адаптироваться к изменениям в окружающей среде. Память играет ключевую роль в обучении и развитии, так как позволяет нам накапливать знания и применять их в различных ситуациях. Она также важна для формирования идентичности и поддержания социальных связей.

Одним из важных понятий в педагогике является понятие «**приема**», которое изучалось и трактовалось многими отечественными учеными. Рассмотрим несколько трактовок данного термина.

Так в своем учебнике «Современная дидактика» А. В. Хуторской отмечает, что приемы обучения являются элементами метода обучения. Благодаря совокупности различных приемов метод обучения будет обладать своей уникальностью, что позволит сделать процесс обучения разнообразным [72].

В. И. Андреев также обращает свое внимание на разницу между методом и приемом. Если метод решает определенную образовательную

задачу, то отдельный прием отвечает лишь за часть или этап этого решения. Также ученый отмечает, что один и тот же способ деятельности в разных учебных контекстах может быть как приемом, так и методом. Например, беседа способна играть роль самостоятельного эвристического метода – учитель, задавая ученику определённые вопросы, помогает ему самостоятельно добыть знание. Но также беседа может быть одним из приёмов в кейс-методе, деловой игре и так далее [5].

Отечественные педагоги выделяют особенные характеристики приемов обучения:

1. Приёмы обучения разрабатываются с учётом конкретных образовательных целей, будь то развитие определённых навыков, освоение нового материала или совершенствование уже имеющихся знаний.

2. Приёмы должны соответствовать индивидуальным особенностям и потребностям обучающихся, их уровням подготовки и типам восприятия информации.

3. Включают различные методы и техники, такие как объяснение, демонстрация, практическое выполнение, обсуждение и другие.

4. Приёмы должны быть эффективными в достижении поставленных целей, способствуя активному участию учащихся в учебном процессе [72].

Из этого следует сделать вывод, что прием – это составная часть или отдельная сторона метода обучения. Метод обучения может состоять из нескольких приемов. Один и тот же прием, в свою очередь, может быть использован в различных методах.

Проведя анализ базовых понятий «мнемо» и «прием», целесообразно обратиться к комплексному понятию нашего исследования «**мнемотехнический прием**».

Т. Б. Никитина утверждает, что мнемотехнические приемы представляют собой способы запоминания и припоминания информации [52]. Данная техника, несмотря на свою популярность сегодня, использовалась уже в древние времена такими учеными и философами,

как Пифагор, Цицерон, Аристотель. Используя мнемотехнику, они были способны запоминать огромное количество информации, включающую в себя даты, цифры, имена, а также показывали свои умения и знания на публичных выступлениях [14].

На сегодняшний день существует большое количество интерпретации понятия мнемотехнический прием. В нашем исследовании мы будем придерживаться трактовки ученого В. А. Козаренко, который отмечал, что мнемотехника представляет собой механизм, способствующий последовательно записывать информацию в мозг и преобразовывать ее в сочетания зрительных образов [40]. На наш взгляд, данное определение наиболее точно отображает современную мнемотехнику, так как она задействует естественные механизмы памяти мозга и дает полный контроль процесса запоминания, сохранения и припоминания информации.

В нашем исследовании мы апробируем модель формирования языковой компетенции у студентов. Именно поэтому важно дать определение термину «студент».

Слово «студент» происходит от латинского существительного «studens», что значит усердно работающий человек, занимающийся работой и учебой. Хотя в разные эпохи и в разных культурах в данное понятие вкладывали различный смысл, в целом, студентами считали обучающихся на достаточно продвинутом этапе [16].

В толковом словаре Ожегова понятие «студент» трактуется как учащийся высшего учебного заведения, например, университета, института, консерватории [63].

В толковом словаре Даля термин «студент» также обозначает учащегося высшего учебного заведения, университета или академии [66].

В Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» говорится, что студент – это лицо, в установленном порядке зачисленное в высшее учебное заведение для

обучения. Студент высшего учебного заведения имеет право выбирать факультативные и элективные курсы, участвовать в формировании содержания своего образования, осваивать помимо учебных дисциплин по избранным направлениям подготовки (специальностям) любые другие учебные дисциплины [69].

Таким образом, студент – это лицо, обучающееся в высшем учебном заведении (университете, институте, академии и т.д.) с целью получения высшего образования, профессиональных знаний и навыков в определённой области.

Далее рассмотрим категорию «**формирование**», которая является одной из ключевых категорий в педагогике и методике обучения. В педагогическом контексте формирование обычно относится к развитию у обучающихся определённых знаний, умений, навыков, компетенций и качеств. Этот процесс включает планомерное и целенаправленное воздействие педагога на обучающихся с целью достижения конкретных образовательных и воспитательных результатов. Формирование может касаться различных аспектов личности, таких как интеллектуальный, эмоциональный, социальный и профессиональный.

В толковом словаре Ожегова глагол «формировать» означает слагаться, приобретать законченность. Например, «характер формируется в молодости» [63].

Дж. Равен, английский психолог, в своем исследовании отмечает, что в процессе формирования личности как профессионала и профессионала как личности важную роль играет ценностно-мотивационная сторона личности. То есть обучающийся должен принимать и осознавать социальное значение профессионально-значимых целей [58].

В нашем исследовании мы придерживаемся следующей трактовки данного явления. Формирование – это процесс становления личности,

которая находится под воздействием различных факторов, достигает зрелости, успешно и ответственно выполняет разнообразные роли.

Формирование языковой компетенции у студентов предполагает решить проблему подготовки личности к профессиональной деятельности.

Формирование исследуемой нами компетенции у студентов будет происходить через создание комплекса педагогических условий.

Учитывая вышеизложенное, мы пришли к следующей трактовке исследуемой нами проблемы. **Формирование языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов** – это целенаправленный педагогический процесс, направленный на развитие у обучающихся способностей эффективно использовать язык в различных коммуникативных ситуациях. Этот процесс включает использование мнемотехнических приемов, которые помогают студентам запоминать и воспроизводить языковые знания.

Проведя анализ понятийного аппарата рассматриваемой в нашем исследовании проблемы формирования языковой компетенции, необходимо обратить внимание на вопрос структуры данной компетенции. Определение ее элементов и внутренних компонентов становится ключевым аспектом для глубокого понимания процессов, протекающих в ходе формирования языковых навыков у обучающихся.

В Монографии Совета Европы сказано, что языковая компетенция при обучении иностранному языку включает в себя несколько ключевых аспектов или компонентов. Эти компоненты помогают структурировать и оценивать уровень языковой компетенции у обучающихся. Согласно концепции ученых Совета Европы основу языковой компетенции составляют следующие компоненты:

- 1) лексический,
- 2) грамматический,
- 3) семантический,
- 4) фонологический,



- 5) орфографический,
- 6) орфоэпический [53].

Рассмотрим более подробно содержание и особенности каждого компонента, входящего в состав языковой компетенции.

Лексический компонент языковой компетенции состоит из лексического и грамматического элементов. Лексический элемент включает в себя фразеологические единицы (речевые штампы, пословицы и поговорки), устойчивые сочетания (идиомы, усилительные конструкции), устойчивые модели (фразовые глаголы, сложные предлоги, регулярные сочетания слов) и отдельные слова (существительное, глагол, прилагательное и т.д.). К грамматическому элементу относятся закрытые классы слов такие, как артикли, указательные местоимения, личные местоимения, вопросительные и относительные местоимения, вспомогательные глаголы, предлоги, союзы частицы. Иными словами лексический компонент подразумевает знание слов, их значения и использование в различных контекстах. Он также включает в себя умение выбирать подходящие слова для передачи определенных идей и смыслов.

Грамматический компонент связан со знанием грамматических правил языка, таких как согласование времен, падежей, множественного и единственного числа, а также правилами построения предложений. Грамматический компонент позволяет говорящему строить правильные и грамматически корректные предложения. Для достижения полноценного овладения грамматическим компонентом обучающемуся необходимо освоить морфологию и пунктуацию изучаемого языка, что способствует более глубокому пониманию и успешному применению языковых структур в практическом общении.

Исследователи из Совета Европы формулируют семантический компонент как глубокое понимание потенциальных модальностей выражения конкретного смысла слова и способность к применению этих выразительных модальностей в процессе коммуникативной деятельности.

Это включает в себя освоение лексической, грамматической и прагматической семантики слова, обеспечивая тем самым обширные лингвистические ресурсы для эффективного взаимодействия в различных контекстах общения [53].

Лексическая семантика занимается рассмотрением вопросов, связанных со смыслом слова, такими как его значение в широком контексте общего языкового использования:

- 1) референция,
- 2) коннотация,
- 3) способы выражения некоторых общих понятий,
- 4) отношения между языковыми единицами,
- 5) синонимия/антонимия,
- 6) гипонимия,
- 7) сочетаемость,
- 8) родовидовые отношения,
- 9) компонентный анализ,
- 10) переводческие соответствия.

Грамматическая семантика анализирует смысловую составляющую грамматических форм, категорий, структур и процессов, в то время как прагматическая семантика фокусируется на рассмотрении логических взаимосвязей, таких как индукция, пресуппозиция, импликация и другие. Представляется ясным, что отсутствие осознанного восприятия смысла языковых явлений выступает в качестве преграды для формирования коммуникативных компетенций в обучении иностранным языкам.

Фонологический компонент языковой компетенции имплицитно подразумевает возможность правильно произносить слова и звуки, чтобы быть понятым другими носителями языка. Он включает в себя звуковые единства языка и их варианты, артикуляционно- акустические характеристики фонем, фонетическую организацию слов, ударение и ритм, интонацию и т.д.

Фонологический компонент также предполагает способность различать и воспринимать иноязычную речь.

В соответствии с концепцией, предложенной учеными Совета Европы, орфографический компонент охватывает глубокое понимание символов, применяемых в письменной речи, а также способность их распознавания и репродукции в письменной форме [53]. В рамках алфавитных систем иностранных языков от обучающихся требуется освоение следующих аспектов:

- 1) форм букв, включая как печатные, так и рукописные, а также как заглавные, так и строчные;
- 2) написание слов, в том числе широкоупотребительных обращений;
- 3) управление знаками пунктуации и соответствующее применение;
- 4) знание стандартных условных обозначений, различных шрифтов и прочих аспектов;
- 5) узнавание и использование общеизвестных символов.

Процесс обучения письменной речи предполагает приобретение обучающимися комплекса соответствующих знаний, лингвистических навыков и коммуникативных умений, необходимых для творческого создания письменных текстов, которые служат эффективным средством общения в различных сферах профессиональной деятельности и повседневной жизни.

Орфоэпический компонент подразумевает умение правильно прочитать или произнести слово по его графической форме и содержит:

- 1) знание правил правописания;
- 2) умение пользоваться словарем, знание традиционно используемых систем транскрипции;
- 3) умение соотносить знаки пунктуации с членением и интонационным оформлением текста;

4) умение определить по контексту значение слова или синтаксической конструкции в случаях омонимии, так называемой грамматической полисемии и пр.

Рассмотрение структуры языковой компетенции, как описано в монографии Совета Европы, предоставляет нам глубокий анализ основных компонентов, охватывающих разнообразные аспекты владения иностранным языком. Эта концепция выделяет ключевые элементы, такие как лексический, грамматический, семантический, фонологический, орфографический и орфоэпический компоненты, которые формируют основу для успешного общения на иностранном языке.

Однако в контексте отечественных исследований, рассмотрение структуры языковой компетенции приобретает особое значение, поскольку учитывает специфику языковых особенностей и методологических подходов, характерных для отечественной лингвистической традиции. Российские ученые подходят к анализу языковой компетенции с учетом многообразия языковых ситуаций, особенностей языковой среды и контекста, что влияет на структурирование и осмысление компетенций в области иностранных языков. В рамках национальной лингвистической парадигмы исследователи рассматривают не только уровни знания иностранного языка, но и взаимосвязь языковой компетенции с культурным контекстом и коммуникативными аспектами, что дополняет и обогащает общее понимание структуры языковой компетенции в контексте обучения иностранным языкам.

Самой развернутой структуризацией языковой компетенции, на наш взгляд, является структуризация, предложенная советским и российским лингвистом В. В. Сафоновой [60]. Ученая разделяет компоненты языковой компетенции на следующие аспекты:

1. Языковые знания:

- знания о правилах лексико-грамматического оформления фраз и сверхфразовых единиц в различных видах речевых произведений;
- знания о произносительных нормах и оформлении иноязычной речи;
- знания о интонационно-синтаксических нормах построения фраз, сверхфразовых единиц и дискурса;
- знания об общих и специфических способах выражения универсальных категорий в родном и иностранном языках.

## 2. Языковые навыки:

- навыки распознавания лексических и грамматических высказываний на иностранном языке;
- навыки декодирования языковых понятий и представлений в речи на иностранном языке;
- навыки образно-схематического представления языковой информации о правилах построения фраз и сверхфразовых единиц;
- навыки фонетического, лексико-грамматического, интонационно-синтаксического оформления высказываний согласно литературным нормам.

## 3. Языковые способности:

- способности к лингвистическому наблюдению;
- способности к обобщению результатов наблюдений в виде правил, как вербальных, так и образно-схематических;
- языковые алгоритмы, которые представляют собой систематизированные шаги для обработки и понимания языковой информации.

Таким образом, структура языковой компетенции, в соответствии с классификацией В. В. Сафоновой, включает в себя знания, навыки и

способности, объединенные в единую систему для эффективного владения иностранным языком.

В свете анализа структуры языковой компетенции в исследованиях отечественных ученых, неизбежно возникает вопрос о сопоставлении полученных результатов с исследованиями зарубежных ученых. Изучение иностранных подходов к пониманию структуры языковой компетенции позволяет расширить теоретическую базу и обогатить методологический арсенал в области лингвистических исследований. Рассмотрение зарубежных работ дает возможность не только выявить общие тенденции в трактовке составляющих языковой компетенции, но и выделить специфические особенности, которые могут оказать влияние на эффективные методики преподавания иностранных языков. Такой подход позволяет более полно охватить многогранность данной темы и углубить понимание ее теоретических и практических аспектов.

Например, американский лингвист Л. Бахман представил детальное описание структуры языковой компетенции, включающей в себя организационную и прагматическую компетенции [82]. Организационная компетенция в свою очередь охватывает грамматическую и текстуальную компетенции. Она подразумевает способности, связанные с владением формальной структуры языка, необходимые для создания или узнавания грамматически верных предложений, охвата их пропозиционального содержания и упорядоченного соединения в тексте. Грамматическая компетенция обуславливает выбор слов для выражения конкретных значений, форму и расположение в высказываниях для выражения пропозиций, а также их материальное воплощение в виде звуков или письменных знаков. Текстуальная компетенция включает в себя знание условностей соединения высказываний в текст.

Прагматическая компетенция, согласно исследованиям Л. Бахмана, состоит из иллокутивной и социолингвистической компетенций. Она связана с отношениями между участниками общения и конкретным

контекстом общения. Иллокутивная компетенция включает в себя знание прагматических условностей исполнения функций языка. Социолингвистическая компетенция охватывает знание соответствующих социокультурных условностей использования этих функций в заданном контексте [82].

С момента появления термина «языковая компетенция» его определение прошло через множество интерпретаций и до сих пор не имеет однозначного толкования. Анализируя разнообразные трактовки языковой компетенции, предложенные как отечественными, так и зарубежными учеными, можно прийти к выводу, что данное понятие составляет неотъемлемую часть коммуникативной компетенции, принимая на себя разные наименования, такие как лингвистическая, языковая или грамматическая компетенция. Функционирование коммуникативной компетенции обусловлено наличием языковой компетенции, при этом разнообразие ее компонентов влияет на ее содержание.

Исходя из вышеизложенного, следует отметить, что в области методики обучения иностранным языкам существует много различных концепций структуры языковой компетенции, отличающихся разнообразием составляющих элементов. Однако, фонетическая, лексическая и грамматическая субкомпетенции являются общими и ключевыми компонентами языковой компетенции, требующими целенаправленного формирования на всех этапах изучения иностранного языка.

В нашем исследовании мы опираемся на трактовку понятия языковой компетенции, основанную на системном и комплексном подходах к языковому владению. В контексте нашего исследования языковая компетенция рассматривается как интегральный комплекс знаний, навыков и умений, охватывающих лексический, грамматический, фонетический и прагматический аспекты языка. Этот подход подразумевает не только теоретическое понимание языковых структур, но

и их эффективное использование в разнообразных коммуникативных ситуациях. Наше исследование ориентировано на выявление внутренних механизмов формирования и развития языковой компетенции, а также на исследование влияния внешних факторов, таких как методы обучения, языковая среда и практика общения, на уровень и качество языкового владения.

В рамках нашего исследования мы оперируем структурой языковой компетенции, основываясь на концепциях, представленных в работах ведущих лингвистов и исследователей в данной области. Наш подход учитывает многогранность языковой компетенции, включая лексический, грамматический, фонетический, и прагматический компоненты. Данные компоненты можно представить в виде схемы, изображенной на рисунке 2.

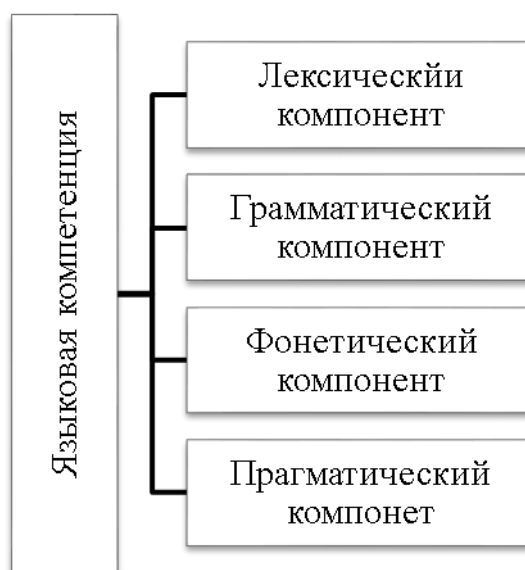


Рисунок 2 – Схема структуры языковой компетенции

Представление компонентов языковой компетенции в виде схемы позволяет визуально обозначить и анализировать взаимосвязь между лексическим, грамматическим, фонетическим и прагматическими аспектами, обеспечивая более наглядное понимание структуры языковой компетенции. В результате мы стремимся выявить ключевые элементы и взаимодействия, формирующие языковую компетенцию у обучающихся, с



целью разработки более эффективных методов обучения иностранным языкам.

Таким образом, языковая компетенция является неотъемлемым элементом успешного владения иностранным языком, который необходим для полноценного участия в языковом обществе. Именно поэтому необходимо уделять особое внимание формированию данной компетенции.

## 1.2. Модель формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов

В современном образовательном контексте акцент на развитии языковой компетенции студентов становится ключевым вопросом, требующим глубокого исследования и системного подхода. С целью обеспечения эффективного овладения иностранным языком представляется необходимой разработка модели формирования языковой компетенции, учитывающей системный, деятельностный и компетентностный подходы. Использование нескольких взаимодополняющих подходов в нашем исследовании обусловлено особенностями структурирования педагогической деятельности, направленной на изучение, разработку и организацию образовательного процесса. В данном параграфе мы рассмотрим основные принципы и методы, лежащие в основе данной модели, а также осветим взаимосвязь между компонентами, способствующую гармоничному и всестороннему развитию языковых навыков студентов в образовательной среде. Выбор вышеперечисленных методологических подходов был предопределен следующими факторами:

1. Для анализа структуры, выявления компонентов авторской модели и определения их внутренних связей мы прибегли к *системному подходу*.

2. Для определения характеристик и содержания формируемой нами компетенции, организации учебной деятельности в рамках новой образовательной парадигмы и определения образовательного результата мы использовали *компетентностный подход*.

3. Для достижения эффективного образовательного результата с учетом возрастных особенностей обучающихся старшей школы и для реализации их самостоятельного целеполагания, планирования и рефлексии мы выбрали *деятельностный подход*.

Рассмотрим каждый из обозначенных подходов применительно к нашему исследованию.

В нашем педагогическом исследовании **системный подход** служит методологическим фундаментом, и его основные принципы представлены в трудах А. Н. Аверьянова [1], И. В. Блауберга [12], Э. Г. Юдина [79] и др. Его педагогическая интерпретация дана в работах В. П. Беспалько [11], Н. В. Кузьминой [44], В. А. Сластенина [61] и др.

Ввиду того, что системный подход утверждает концепцию «системы», а наше исследование осуществляется в контексте образовательной среды, мы обратим внимание на термин «педагогическая система». Согласно В. А. Сластенину, данный термин представляет собой совокупность взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных общей образовательной целью развития личности и функционирующих в целостном педагогическом процессе [61].

Поддерживая точку зрения Н. В. Кузьминой, мы придерживаемся мнения, что педагогическая система определяется множеством функциональных и структурных компонентов, которые взаимосвязаны в достижении целей воспитания, образования и обучения [44]. Эти определения отражают ключевые принципы системного подхода, включая целостность и системность, иерархичность строения, структуризацию и множественность.

Системный подход играет важную роль в создании структурных взаимосвязей, способствующих достижению единства и повышению эффективности разработанной модели. В рамках нашего исследования системный подход определяется как метод, при котором относительно автономные составляющие процесса формирования языковой компетенции обучающихся рассматриваются в контексте взаимодействия. Применение данного принципа позволяет выявить интегративные свойства и качественные характеристики, присущие элементам, составляющим нашу модель [61].

Согласно анализу Т. Г. Трушниковой, использование системного подхода проявляет выдающиеся результаты в процессе межличностного взаимодействия, так как базируется на принципах системного мышления [68].

Мы разделяем точку зрения Т. Г. Камяновой, согласно которой применение данного метода оправдано при формировании компетенции подростков, учитывая процессы становления у них теоретического мышления, а также способностей к анализу и синтезу [38]. В связи с этим цельность и логика структурирования собственной модели будет способствовать целостности процесса формирования знаний, умений и личностных качеств, составляющих языковую компетенцию.

В связи с тем, что педагогическая система представляет собой совокупность взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга элементов, мы рассмотрим нашу авторскую модель в качестве синтеза структурных компонентов, функционирующих в рамках учебного процесса в старшей школе с целью развития языковой компетенции обучающихся.

Таким образом, при разработке педагогической модели формирования исследуемой компетенции у студентов применение системного подхода позволило:

1) рассмотреть исследуемый феномен с учетом его иерархической структуры;

2) представить указанный феномен в качестве органичной целостности, где формирование языковой компетенции обучающихся старшей школы выступает системообразующим фактором;

3) выделить четыре структурных блока модели: мотивационно-целевой, информационно-когнитивный, операционально-деятельностный, рефлексивно-диагностический;

4) установить неотъемлемые связи между блоками модели, взаимодействие которых способствует решению поставленных задач исследования;

5) выявить педагогические принципы (принцип коммуникативной направленности, принцип активности, принцип личностно-ориентированной направленности обучения) формирования исследуемой компетенции;

6) определить функции авторской модели для каждого из структурных блоков: для мотивационно-целевого – мотивационная, ориентационная, ценностно-смысловая; для организационно-содержательного – организационная, координирующая, процессуально-описательная, обучающая; для операционально-деятельностного – процессуальная, технологическая, развивающая, методическая; для рефлексивно-диагностического – оценочная, аналитическая, корректирующая.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что системный подход вносит значительный вклад в разработку модели формирования языковой компетенции студентов, обеспечивая ее целостность, логику и эффективность. Отталкиваясь от принципов системного подхода, наша авторская модель представляет собой синтез структурных компонентов, функционирующих в учебном процессе старшей школы с целью развития языковой компетенции.

Проанализировав системный подход в модели формирования языковой компетенции студентов, следует обратить внимание на **компетентностный подход**, который представляет собой новый этап в эволюции педагогической теории. Компетентностный подход акцентирует внимание на целостности личности обучающегося и активной роли субъекта в учебном процессе. Основопологающим принципом компетентностного подхода является выделение ключевых компетенций, необходимых для успешной адаптации в современном обществе. В контексте формирования языковой компетенции компетентностный подход ориентирован на развитие обширных навыков владения языком, включая умение применять его в различных сферах коммуникации и решения задач.

Компетентностный подход представляет собой один из методологических принципов, который претерпел существенные изменения в ходе исторического развития, как в отношении своего предназначения, так и в содержании, а также в области применения. Эволюция компетентностного подхода концептуально направлена от простого принципа организации образовательного процесса к значимому методологическому инструменту в рамках современной педагогики. Рассмотрение данного подхода с научно-исследовательской точки зрения имеет особую важность для развития научно-педагогического исследования.

Данный подход в настоящее время разрабатывается как отечественными (В. А. Адольф [2], В. И. Байденко [9], А. С. Белкин [10], Ю. В. Варданян [16], А. А. Вербицкий [17], Э. Ф. Зеер [28], И. А. Зимняя [30], Д. А. Иванов [33], О. Е. Лебедев [47], А. К. Маркова [49], А. В. Хуторской [72] и др.), так и зарубежными исследователями (Г. Клемп [85], Д. Мак-Клелланд [86], Дж. Равен [58], Л. Спенсер [91], Н. Хомский [71], К. Шнайдер [89] и др.).

Рассмотрим некоторые определения понятия компетентностный подход. В своем учебно-методическом пособии «Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий» [33] Иванов Д. А. трактует понятие компетентностного подхода как приобретение обучающимися умений, способных обеспечить эффективное функционирование в профессиональной, личной и общественной жизни. Особое внимание уделяется навыкам, позволяющим действовать в новых, неопределенных и проблемных ситуациях, для которых невозможно заранее предвидеть соответствующие решения. Эти умения требуется развивать в процессе решения подобных ситуаций с целью достижения необходимых результатов.

По мнению Лебедева О. Е. компетентностный подход представляет собой систему принципов, определяющих цели, содержание, организацию и оценку образовательного процесса. Образование, направлено на развитие у обучающихся навыков самостоятельного решения проблем с использованием социального опыта, включая их собственный опыт. Содержание образования представляет социальный опыт в решении различных задач, а организация образовательного процесса направлена на формирование опыта решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и других проблем. Оценка образовательных результатов строится на анализе уровня образованности обучающихся на конкретном этапе обучения [47].

Вслед за С. Л. Троянской, компетентностный подход мы трактуем как основную ориентацию в образовании, сосредоточенную на достижении конечных результатов, таких как формирование ключевых компетенций, самоопределение, социализация, самоактуализация и развитие индивидуальности [67]. Это подчеркивает актуальность исследуемой проблематики и объективную необходимость использования данного подхода при разработке модели формирования языковой компетенции.

Принципы компетентного подхода, выделенные в исследованиях, включают в себя следующие аспекты:

- 1) развитие у обучающихся умения предвидеть и ставить цели;
- 2) развитие способности к самостоятельному решению образовательных задач на основе личного опыта;
- 3) направленность образовательной деятельности на метапредметный уровень;
- 4) ориентированность образовательного процесса на практическое применение;
- 5) осуществление самостоятельной оценки образовательных результатов.

Эти принципы формируют базу компетентного подхода и обеспечивают развитие ключевых навыков и качеств обучающихся.

Языковая компетенция, в соответствии с компетентным подходом, представляет собой системный набор знаний, умений и навыков, необходимых для эффективного использования языка в различных сферах коммуникации. В рамках компетентного подхода к языковому обучению, ключевое внимание уделяется не только формальным аспектам языка, таким как грамматика и лексика, но и умению применять их в конкретных ситуациях общения.

В предыдущем параграфе мы уже рассмотрели структуру языковой компетенции и выделили четыре главных компонента: лексический, грамматический, фонетический и прагматический. На основании компетентного подхода мы определили наполнение данных структурных компонентов исследуемой компетенции, которое представлено в таблице 1.

Таблица 1. Содержательное наполнение компонентов языковой компетенции

<b>Компонент</b>	<b>Наполнение</b>
<i>1</i>	<i>2</i>
Лексический компонент	Знание слов, фраз, идиом, терминов и других лексических

	единиц на языке.
Грамматический компонент	Знание грамматических правил, синтаксических конструкций и связей между словами в предложении, включая порядок слов, подчинение, сложноподчиненные структуры и т.д., морфологических правил, включая

*Продолжение таблицы 1*

<i>1</i>	<i>2</i>
	изменения форм слов, образование словоформ, использование окончаний и приставок.
Фонетический компонент	Знание правильного произношения звуков, интонации и ритма языка, звуков, фонем, ударения, артикуляции и других аспектов звуковой стороны языка.
Прагматический компонент	Умение выразить свои мысли, понимать и интерпретировать сообщения партнеров по общению; умение использовать язык в различных ситуациях и контекстах, таких как деловое общение, образовательные цели, социальные взаимодействия и т. д.; умение понимать языковые особенности и культурные контексты, влияющие

Стоит отметить важность каждого компонента и их комплексного восприятия, рассматривая языковую компетенцию как систему знаний и умений. Учет всех компонентов при обучении иностранному языку обеспечивает сбалансированный и всесторонний подход к развитию языковых навыков у обучающихся.

Следовательно, языковая компетенция в рамках компетентностного подхода является многогранной. Она охватывает языковые, коммуникативные, культурные и когнитивные аспекты, которые обеспечивают обучающимся не только формальные языковые навыки, но и способность применять их в различных ситуациях.

Переходя от рассмотрения компетентностного подхода к рассмотрению **деятельностного подхода**, следует обратить внимание на изменение акцентов в образовательном контексте. Деятельностный подход вносит свой вклад в понимание образовательного процесса, сосредотачиваясь не только на знаниях, но и на активном применении их в реальных ситуациях. Этот подход ориентирован на формирование практических навыков и умений, подчеркивая важность практического опыта в освоении предмета. Вводя в оборот аспекты коммуникативных



навыков и практического владения языком, деятельностный подход предоставляет более глубокое понимание формирования языковой компетенции в образовательном процессе.

В настоящее время в научной литературе наиболее широко распространены три варианта деятельностного подхода: методологический, психологический и педагогический [80]. Мы же в своем исследовании будем рассматривать деятельностный педагогический подход, поскольку исследование проходит в рамках образовательной среды. Деятельностный подход в контексте педагогики изучали следующие ученые: Л. С. Выготский [18], К. М. Дурай-Новакова [24], В. А. Кан-Калик [39], Н. В. Кузьмина [44], А. Н. Леонтьев [48], Т. С. Полякова [56], В. А. Сластенин [61] и др.

Далее мы исследуем некоторые из трактовок деятельностного подхода для его более глубокого анализа, также обозначим его основные принципы, и рассмотрим, как он может быть успешно интегрирован в образовательный процесс для эффективного формирования языковой компетенции у обучающихся.

Деятельностный подход в образовании представляет собой методологическую концепцию, основанную на идее, что обучение и формирование компетенций наиболее эффективно осуществляются через активное столкновение обучающихся с реальными задачами и проблемами, требующими практического решения. Этот подход акцентирует внимание на активной деятельности обучающегося в процессе усвоения знаний и развития навыков, а также на применении полученных компетенций в реальных ситуациях [77].

Одним из ведущих исследователей деятельностного подхода является Л.С. Выготский. В своих работах он выделяет ключевую роль деятельности в формировании психических функций, подчеркивая взаимосвязь между внешней деятельностью и внутренними процессами познания [19].

Другим важным представителем деятельностного подхода является А.Н. Леонтьев. Он разработал концепцию деятельностного метода в психологии, подчеркивая, что деятельность представляет собой систему целенаправленных действий субъекта для достижения определенных целей [48].

В нашем исследовании мы будем придерживаться следующей трактовки. Деятельностный подход – это методологический подход в образовании и педагогике, основанный на предположении, что личность формируется и проявляется в процессе своей деятельности [46]. Он подразумевает специальную работу по организации и структурированию деятельности обучающихся с целью активизации их участия в образовательных процессах и перевода их в позицию субъектов познания, труда и общения.

В педагогике деятельностный подход приобретает своеобразие, выделяясь в контексте философских и психологических трактовок. Этот подход предоставляет возможность единообразного методологического рассмотрения основных компонентов деятельности педагога и воспитанника, раскрывая природу их взаимодействия. Он также обеспечивает анализ специфических особенностей деятельности всех участников педагогического процесса, используя общие концептуальные положения теории деятельности в педагогической сфере [74]. Деятельностный подход акцентирует внимание на значимости специально подобранной деятельности как ключевого фактора развития личности обучающегося. Кроме того, он определяет образовательный процесс как непрерывную смену различных видов деятельности и структурирует педагогический процесс в соответствии с компонентами человеческой деятельности [59].

Основной целью использования деятельностного подхода в формировании языковой компетенции является создание условий для активного участия обучающихся в образовательном процессе, обеспечивая

им возможность стать субъектами познания и общения. [71] Этот подход направлен на интеграцию языковых знаний в жизненные ситуации, развитие коммуникативных навыков и формирование практической компетенции в использовании языка в различных сферах деятельности. Таким образом, цель заключается в том, чтобы обучающиеся не только усваивали языковые структуры, но и были способны успешно применять их в реальных сценариях общения, что содействует более глубокому и устойчивому усвоению языковых навыков и знаний[47].

Резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод, что использование данного подхода в авторской модели системы формирования языковой компетенции позволило нам:

- 1) рассмотреть основные компоненты деятельности обучающихся и педагога с единых методологических позиций;
- 2) проанализировать взаимодействие между педагогом и обучающимися;
- 3) выявить специфические особенности деятельности всех участников образовательного процесса;
- 4) выстроить образовательный процесс, соответствуя компонентам деятельности человека и обеспечивая эффективное формирование языковой компетенции.

Одной из принципиальных задач нашего исследования является разработка и теоретическое обоснование модели формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов. Рассматриваемая тема является малоисследованной, что подчеркивает актуальность составления образовательной модели. В связи с этим мы предлагаем модель, направленную на формирование языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов, в соответствии с принципами системного, компетентностного и деятельностного подходов. Предложенная модель включает в себя четыре взаимосвязанных блока: мотивационно- целевой, информационно-

содержательный, операционально-деятельностный, рефлексивно-диагностический. Рассмотрим каждый из них более подробно.

**Мотивационно-целевой блок** модели формирования языковой компетенции играет ключевую роль в обеспечении успешного обучения. Он воздействует на мотивацию обучающихся в изучении иностранного языка, способствуя и стимулируя познавательную активность, и формирует желание получать новые знания. Данный блок также охватывает цели, которые направляют студентов на эффективное овладение языковой компетенцией.

Согласно исследованиям Е. П. Ильина, мотивация к обучению может зиждиться на следующих факторах:

- 1) потребность в новых впечатлениях от приобретенных знаний;
- 2) желание получить образование в связи с пониманием его необходимости для жизни и профессиональной деятельности;
- 3) желание заслужить похвалу, удовлетворить свое тщеславие [35].

То, как обучающийся относится к учебной деятельности, характеризует его стремление получать и использовать новые знания и опыт для достижения количественных и качественных результатов. Для диагностики мотивации обучающихся могут быть использованы следующие методы: анкетирование, интервью, наблюдение и т.д.

В рамках данного блока с целью анализа мотивации студентов к овладению языковой компетенцией мы использовали анкетирование, интервью и наблюдение.

Определение индивидуальных целей на наш взгляд также играет немаловажную роль в эффективном формировании языковой компетенции. Студенты должны четко понимать, что именно они стремятся достичь в процессе обучения. Цели могут включать в себя уровень владения языком, конкретные лингвистические навыки или способность к успешной коммуникации.

Мотивационно-целевой блок также предполагает установление индивидуальных траекторий обучения, поскольку мотивация и цели обучающегося являются ключевыми факторами, влияющими на его индивидуальный образовательный путь. Если у студента ясны мотивы и цели изучения языка, его индивидуальная траектория обучения может быть спроектирована таким образом, чтобы соответствовать его потребностям и ожиданиям.

Таким образом, эффективная педагогическая модель должна активировать мотивацию студентов, что является ключевым фактором успешного освоения языка. Постановка целей и построение индивидуального образовательного маршрута за счет этого обеспечивают результативное овладение языковой компетенцией.

Следующим блоком нашей авторской модели является **информационно-когнитивный блок**. Он представляет собой ключевой аспект, ориентированный на усвоение и структуризацию знаний. Обучающиеся учатся распределять лексические, грамматические и фонетические элементы языка в структурированный формат, что облегчает их запоминание и последующее использование.

Данный блок ориентирован на развитие когнитивных навыков, таких как внимание, память, восприятие с помощью мнемотехнических приемов. Обучающиеся осваивают техники ассоциации, создания образов, использования ключевых слов и другие методы и учатся эффективно фокусировать внимание на языковых деталях, что способствует более глубокому усвоению материала. Усвоенные знания они применяют во время интеграции в языковую среду. Это может включать в себя практику общения на языке, чтение текстов, прослушивание аудиоматериалов и другие активности, которые расширяют языковой кругозор.

В модели формирования языковой компетенции информационно-когнитивный блок ответственный за содержательную сторону учебного процесса. Его задача заключается в систематизации предметного

содержания, обеспечивая модель знаниями, умениями и личностными качествами. Когнитивный компонент определяет информационное наполнение, которое обучающиеся должны усвоить в процессе развития языковой компетенции.

Наша авторская модель также включает **операционально-деятельностный блок**. Основной его целью является активное формирование у обучающихся разносторонних знаний, умений, навыков и личных качеств с использованием разнообразных методов и средств. Этот компонент является ключевым в обеспечении логической структуры процесса формирования языковой компетенции, специфицируя условия, формы, методы и средства, необходимые для ее развития в процессе изучения иностранного языка. Построение данного блока модели позволило реализовать все этапы формирования языковой компетенции обучающихся:

- 1) этап формирования языковых навыков – обучение грамматике, лексике и фонетике языка на основе мнемотехнических приемов;
- 2) этап совершенствования языковых навыков – выполнение упражнений, проведение ролевых игр, дискуссий и использование других активных методов обучения для применения полученных навыков на практике;
- 3) этап контроля – оценивание сформированных языковых знаний, навыков, способностей и саморефлексия.

Обозначенные этапы формирования языковой компетенции позволяют правильно построить процесс обучения. На наш взгляд необходимо также выделить виды деятельности, которые помогают сформировать данную компетенцию, усилить и углубить уровень владения языком на каждом из этапов. К ним относятся:

- 1) гносеологическая деятельность, направленная на получение новых знаний и их организацию;

2) коммуникативная деятельность, направленная на активное участие в общении на языке и применение полученных знаний на практике;

3) аналитико-рефлексивная деятельность, направленная на анализ и осмысление полученного опыта, а также на корректирование поведения при иноязычном общении.

Этапы формирования языковой компетенции, а также методы и средства реализации обучения исследуемой компетенции представлены в виде таблицы 2.

Таблица 2. Процесс формирования языковой компетенции

<b>№ этапа</b>	<b>Этап формирования языковой компетенции</b>	<b>Вид деятельности</b>	<b>Используемые методы и средства формирования языковой компетенции</b>
1	Формирование языковых навыков	гносеологическая деятельность	- мнемотехнические приемы; - индуктивный метод изложения материала; - интерактивные методы обучения; - технология обучения в сотрудничестве; - лексические, грамматические, фонетические игры; - коррекционные фонетические цепочки; - песни.
2	Совершенствование языковых навыков	коммуникативная деятельность	- сингапурские методики; - ролевые игры; - дискуссии; - письма, эссе.
3	Этап контроля	аналитико-рефлексивная деятельность	- тестирование; - словарный и фонетический диктанты; - карта оценивания собственных знаний.

Операционально-деятельностный блок нашей модели содержит в себе мнемотехнические приемы и активные методы обучения, которые способствуют достижению образовательных целей, а именно сформированной языковой компетенции. Обучающийся в конечном счете

должен быть готов применить свои знания на практике и проявить свои умения.

Последний блок нашей педагогической модели – это **рефлексивно-оценочный блок**. Уникальной особенностью данного блока является систематический мониторинг, пронизывающий всю структуру формирования языковой компетенции и регулирующий переход между ее различными элементами.

Учитывая вышеизложенное, в ходе педагогического анализа мы выделяем следующие этапы оценивания формирования языковой компетенции у обучающихся:

1. Организационный этап, нацеленный на подготовку к оценочным мероприятиям и сбор эмпирических данных.

2. Контрольно-аналитический этап, подразумевающий анализ и интерпретацию полученных результатов, и оценку степени формирования языковой компетенции у обучающихся.

3. Коррекционный этап, в ходе которого проводятся коррекционные мероприятия.

Оценочная деятельность, базирующаяся на всех блоках модели формирования исследуемой компетенции, рассматривается в контексте ее компонентов:

1) первичная диагностика, которая включает анализ уровня мотивации обучающихся и их готовности к активной учебной деятельности в процессе формирования исследуемой компетенции;

2) промежуточная диагностика, которая отражает взаимосвязь мотивационно-личностного, когнитивного и процессуально-деятельностного блоков;

3) итоговая диагностика, определяющая степень развития всех компонентов модели для формирования языковой компетенции.

Для определения уровня сформированности языковой компетенции мы определили критерии, которые проявляются в определенных



показателях. Критериально-результативный аппарат нашего исследования представлен в таблице 3.

Таблица 3 – Критериально-результативный аппарат исследования

<b>Критерий</b>	<b>Показатель</b>	<b>Результат</b>	<b>Мониторинг</b>
Мотивационно-личностный	– проявление познавательного интереса к предмету.	– повышение заинтересованности в изучении языка; – проявление позитивного отношения к языковой деятельности; – развитие саморегуляции и уверенности в своих способностях.	– анкетирование, – опрос, – наблюдение.
Когнитивный	– усвоение языковых знаний и навыков.	– повышение лексического запаса; – повышение грамматических знаний; – правильное произношение.	– лексический диктант, – фонетический диктант, – грамматический тест.
Процессуально-деятельностный	– эффективность языковой деятельности в реальных ситуациях.	– умение применять языковые знания и навыки в различных коммуникативных ситуациях; – успешное взаимодействие с носителями языка; – умение решать задачи и проблемы с использованием языковых средств.	– анализ устных и письменных высказываний.

Кроме того, на основе мотивационно-личностного, когнитивного и процессуально-деятельностного критериев нами были определены уровни сформированности языковой компетенции. В нашем исследовании мы выделяем три уровня этой компетенции: элементарный, репродуктивный и продуктивный. Содержание данных уровней отображено в таблице 4.

Таблица 4 – Уровни сформированности языковой компетенции и их характеристики.

	Уровни		
	Элементарный	Репродуктивный	Продуктивный
Мотивационно-личностный критерий	<p>1. Недостаточное осознание ценности формирования коммуникативной компетенции у обучающихся на занятиях по иностранному языку.</p> <p>2. Отсутствие мотивации к осуществлению учебных и познавательных задач.</p>	<p>1. Осознание ценности и важности формирования языковой компетенции у обучающихся.</p> <p>2. Положительное отношение к проблеме формирования языковой компетенции.</p> <p>3. Присутствует познавательная потребность, заинтересованность.</p>	<p>1. Полное осознание ценности и важности формирования языковой компетенции у обучающихся.</p> <p>2. Глубокая уверенность в необходимости развития умений и навыков, входящих в структуру языковой компетенции.</p> <p>3. Наличие высокой познавательной потребности.</p>
Когнитивный критерий	<p>1. Обучающийся знает лексические, грамматические, фонетические особенности изучаемого языка на элементарном уровне.</p> <p>2. Обучающийся не всегда умеет воспроизводить функциональные фонетические, грамматические, лексические особенности иностранного языка на разных уровнях общения.</p>	<p>1. Обучающийся знает фонетические, грамматические, лексические особенности изучаемого языка на достаточном уровне.</p> <p>2. Обучающийся умеет воспроизводить функциональные фонетические, грамматические, лексические особенности иностранного языка на разных уровнях общения.</p>	<p>1. Обучающийся знает фонетические, грамматические, лексические функциональные особенности изучаемого языка на высоком профессиональном уровне.</p> <p>2. Обучающийся умеет воспроизводить функциональные фонетические, грамматические, лексические особенности иностранного языка на разных уровнях общения.</p>

Процессуально-деятельностный критерий	<p>1. Обучающийся выполняет задания при подсказке учителя.</p> <p>2. Обучающийся допускает ошибки, которые не может исправить самостоятельно.</p> <p>3. Обучающийся способен решать необходимый минимум стандартных задач в рамках общения на иностранном языке.</p>	<p>1. Обучающийся последовательно, правильно выполняет почти все задания.</p> <p>2. Обучающийся обоснованно излагает свои мысли, делает необходимые выводы, допускает ошибки, которые может исправить самостоятельно.</p> <p>3. Обучающийся готов самостоятельно решать стандартные задачи в рамках общения на иностранном языке.</p>	<p>1. Обучающийся последовательно, правильно выполняет все задания.</p> <p>2. Обучающийся обоснованно излагает свои мысли, делает необходимые выводы, допускает единичные ошибки.</p> <p>3. Обучающийся готов самостоятельно решать стандартные и нестандартные задачи в рамках общения на иностранном языке.</p>
---------------------------------------	--	---	---

Таким образом, в рамках рефлексивно-диагностического блока определяется уровень сформированности языковой компетенции обучающихся и при необходимости проводится коррекционная работа.

Одной из главных задач внедрения авторской педагогической модели является ее эффективное функционирование, обеспечиваемое определенными принципами. С учетом особенностей разработанной модели, сущности и возможностей методологических подходов мы определили принципы реализации модели формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов. К ним относятся: принцип коммуникативной направленности, принцип активности, принцип личностно-ориентированной направленности обучения.

**Принцип коммуникативной направленности** подразумевает акцент на развитии коммуникативных навыков и способностей обучающегося. Основной упор делается не только на усвоении языковых структур, но и на их использовании в реальных общении и обмене информацией. Такой подход позволяет студентам не только понимать и грамотно строить высказывания, но и активно взаимодействовать с окружающей средой на изучаемом языке. По мнению Г.В. Роговой данный принцип определяет содержание обучение и указывает на то, какие

коммуникативные навыки должны быть сформированы у обучающегося для продуктивного общения на иностранном языке [59].

**Принцип активности** предполагает, что все обучающиеся занимают активную позицию в учебном процессе и вовлечены в речевую деятельность. В обучении иностранному языку разделяют интеллектуальную, эмоциональную и речевую активности, которые, будучи взаимосвязанными, обеспечивают благоприятные условия для овладения языком. Интеллектуальная активность обучающихся проявляется в анализе, сравнении и мышлении. Она обеспечивается постановкой проблемных вопросов. Эмоциональная активность отражается в проявлении интереса обучающихся к деятельности. Положительные эмоциональные переживания в свою очередь обеспечивают успех, а отрицательные оказывают плохое влияние на результативность работы. Развитая речевая активность отражается в становлении обучающегося субъектом обучения. Практика применения иностранного языка делает процесс овладения им эффективнее в том случае, если на уроках применяются работа в группах, парах, индивидуально или класса [59].

**Принцип личностно-ориентированной направленности обучения** включает в себя развивающее, воспитывающее и индивидуализированное обучение. Основной целью данного принципа является формирование личности, способной осуществлять различные виды деятельности и обладающей творческим и образным мышлением. Данный принцип предполагает построение образовательного процесса с учетом личностных характеристик обучающихся и индивидуального подхода [59].

Таким образом, модель формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов построена на взаимодополняющей основе системного, компетентностного и деятельностного подходов; состоит из взаимосвязанных блоков (мотивационно-целевого, информационно-когнитивного, организационно-

содержательного и рефлексивно-диагностического); функционирует с учетом педагогических принципов ( принцип коммуникативной направленности, принцип активности, принцип личностно-ориентированной направленности обучения).

Основными характеристиками разработанной системы выступают целевой вектор ( наличие заданной цели), системность и целостность ( интегрирование всех блоков), универсальность ( возможность повторного применения системы), гибкость (адаптация к изменяющимся условиям), вариативность (возможность развития в процессуальном плане).

Эффективность функционирования системы определяется соблюдением определенных педагогических условий, рассматриваемых нами в следующем параграфе.

Разработанная нами модель формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов представлена на рисунке 3.



Рисунок 3 – Модель формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов

### 1.3 Педагогические условия функционирования модели формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов

Достижение поставленной нами цели и успешное функционирование разработанной модели формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов невозможно без использования определенных педагогических условий.

В педагогике под педагогическими условиями обычно понимают совокупность обстоятельств, средств и способов, на основе которых будет эффективно работать педагогическая модель.

Педагогическое условие, по мнению Н. М. Борытко, является внешним обстоятельством, которое оказывает большое влияние на сконструированный педагогом процесс обучения, имеющий целью достижение определенного результата [13].

Е. А. Ганин отмечает, что педагогическими условиями являются такие условия, которые связаны между собой и целенаправленно создают воспитательно-образовательный процесс с помощью современных информационных технологий, обеспечивающих формирование личности с заданными качествами. Создание специальных условий непосредственно связано с психологическим и педагогическим аспектами. Первый аспект направлен на изучение личностных качеств обучающегося в модулируемом событии с целью направленного воздействия на них. Второй аспект подразумевает выявление таких условий, которые в наибольшей степени будут способствовать достижению поставленных целей [22].

С точки зрения В. И. Андреева педагогические условия – это отобранные и сконструированные средства, методы, а также организационные формы обучения, которые применяются для достижения образовательных целей [5].

Н. М. Яковлева под педагогическими условиями понимает комплекс применяемых в образовательном процессе средств, которые воздействуют на развитие обучающихся, познавательную деятельность, а также способствуют созданию комфортной среды обучения [81].

Принимая во внимание вышеизложенное, мы конкретизировали три педагогических условия, при соблюдении которых разработанная нами модель формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов будет успешно функционировать. К ним относятся:

1. Применение мнемотехнических приемов в процессе формирования языковой компетенции.
2. Применение активных методов обучения в процессе формирования языковой компетенции.
3. Педагогическое сопровождение обучающихся.

Проанализируем каждое из условий и разберем, как они могут помочь достичь необходимого уровня сформированности языковой компетенции.

**Первым педагогическим условием**, которое мы определили для реализации авторской модели, является применение мнемотехнических приемов.

В современной психологии существует большое количество мнемотехнических приемов, которые можно использовать в процессе формирования языковой компетенции. К ним относятся:

- 1) метод рифмизации,
- 2) буквенный код,
- 3) метод фонетических ассоциаций,
- 4) использование ассоциативных картинок,
- 5) метод постепенного сокращения диалога/песни [37].



Данные приемы можно использовать для формирования различных компонентов языковой компетенции. Рассмотрим их понятия и примеры использования на основе немецкого языка.

Суть метода рифмизации состоит в том, что информация запоминается в виде стихотворения или песни. Такой способ запоминания новой информации развивает у обучающихся не только память, но и абстрактное мышление и воображение [29]. Данный метод можно применять для формирования грамматического компонента языковой компетенции. Рифмовки позволят обучающимся вспомнить грамматическое правило и корректно построить предложение. Метод рифмизации можно также применять для формирования лексического компонента.

Следующий прием, который можно применять на уроках иностранного языка для формирования грамматического компонента, называется буквенный код. Смысл данного приема заключается в том, что каждой букве соответствует определенное слово или фраза. При припоминании данного кода можно с легкостью вспомнить зашифрованную информацию. Буквенные коды помогут быстро и эффективно запомнить грамматические особенности немецкого языка, несвойственные русскому [31].

Метод фонетических ассоциаций – это способ запоминания иностранных слов путем связывания их с созвучными словами или фразами на родном языке.

Фонетический компонент можно формировать с помощью заучивания песен или стихотворений, которые в свою очередь легко запоминаются с помощью такого мнемотехнического приема, как использование ассоциативных картинок. Суть данного метода заключается в том, чтобы связывать иностранные слова с картинками или изображениями, которые напоминают эти слова [29]. С помощью данного способа обучающиеся быстрее выучат текст песни, поскольку будут

использовать визуальные ассоциации, а прослушивание и исполнение песни усовершенствуют их фонетический навык.

Метод постепенного сокращения диалога/песни позволяет запомнить не только лексику, но и речевые клише, которые в своей речи используют носители языка. Суть данного метода состоит в том, что обучающимся предлагается аутентичный диалог (не более 8 реплик для лучшего запоминания), включающий в себя фразы повседневного обихода носителей языка [32]. Сначала снимаются лексические трудности, затем диалог прослушивается для запоминания фонетических особенностей и предлагается обучающимся к самостоятельному прочтению про себя и вслух. На следующем этапе обучающиеся читают диалог хором вместе с преподавателем. Перед вторым хоровым прочтением из каждой реплики необходимо убрать по одному слову, которое обучающиеся должны будут припомнить и произнести во время чтения. То же самое происходит во время третьего и последующих прочтений диалога хором, пока все реплики не станут пустыми. На предпоследнем этапе, когда слов в диалоге совсем не осталось, обучающиеся уже могут припомнить весь диалог наизусть и разыграть его в парах. На последнем этапе работы с диалогом можно предложить обучающимся заменить некоторую информацию в диалоге на свою и также разыграть в парах.

Таким образом, данный метод существенно сокращает время работы с диалогом и при его использовании для запоминания диалога уходит не более 5 минут. Такой прием не просто позволяет зазубрить диалог наизусть и повторять его бездумно, а помогает запомнить ключевые фразы и воспроизводить их с использованием другой информацией.

Изучив разные мнемотехнические приемы, мы можем сделать вывод, что они представляют собой эффективный инструмент для достижения необходимого уровня сформированности языковой компетенции. Использование мнемотехники для формирования языковой компетенции позволяет систематизировать и организовать изучаемый

материал, а также улучшить запоминание и удержание информации в памяти. Проанализированные мнемотехнические приемы способствуют более глубокому усвоению лексики, грамматики и развитию коммуникативных навыков на иностранном языке. Таким образом, мнемотехнические приемы играют важную роль в формировании языковой компетенции и способствуют достижению высокого уровня владения иностранным языком.

**Вторым условием** для реализации нашей авторской модели выступает применение активных методов обучения. Активные методы обучения появились и стали широко использоваться во второй половине XX в. Понятие «активные методы обучения» определяется в педагогике по-разному. Одни ученые рассматривают их как деятельностный компонент содержания образования; другие считают формами организации обучения; третьи определяют их как собственно методы обучения [25]. Рассмотрим некоторые определения исследователей, которые относят активные методы к методам обучения.

По мнению Г. П. Щедровицкого, активные методы обучения способствуют более быстрому получению необходимых знаний и умений с помощью сознательного формирования мотивации у обучающихся и «необходимых деятельностей» [78].

А. М. Смолкин также отмечает, что активные методы обучения способствуют активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся и стимулируют их мыслительную и практическую деятельности в процессе овладения учебным материалом [65].

С точки зрения А. П. Панфиловой к активным методам обучения относятся интенсивные интерактивные технологии, например такие, как игры, кейсы, тренинги, проектирование и другие [54].

В. В. Чечет отмечает особенности активных методов обучения. К ним относятся:

- 1) индуцированная мыслительная деятельность обучающихся;

- 2) творческий и поисковой характер учебно- познавательной деятельности обучающихся;
- 3) активное участие обучающихся в учебном процессе;
- 4) диалоговая и полилоговая формы организации учебного процесса;
- 5) проблемность;
- 6) ориентация на формирование коммуникативных, интерактивных и социально-профессиональных компетенций [73].

Анализ приведенных дефиниций позволяет нам сделать вывод о том, что активные методы обучения – это такие способы организации учебного процесса, которые обеспечивают более глубокое и эффективное усвоение учебного материала за счет активного участия обучающихся в учебном процессе и стимулируют их мыслительную и практическую деятельности.

На сегодняшний день существует большое количество классификаций активных методов обучения. Наиболее популярной в научно-методической литературе является классификация, предложенная А. М. Смолкиным [65]. Исследователь разделяет активные методы обучения на неимитационные и имитационные в зависимости от характера учебно- познавательной деятельности. К неимитационным активным методам обучения относятся:

- 1) проблемное обучение,
- 2) лабораторная работа,
- 3) практические занятия,
- 4) эвристическая лекция,
- 5) семинар,
- 6) тематическая дискуссия,
- 7) курсовая работа,
- 8) программное обучение,
- 9) дипломное проектирование,
- 10) научно-практическая конференция,
- 11) занятия на производстве,

- 12) стажировка,
- 13) самостоятельная работа с литературой.

Имитационные активные методы обучения, т.е. живущие на имитации социально- профессиональной деятельности, делятся в свою очередь на:

- 1) игровые ( деловая игра, разыгрывание ролей, игровое проектирование, стажировка с выполнением ролей);
- 2) неигровые ( анализ конкретных ситуаций, имитационные упражнения, действия по инструкции, разбор документации).

Учебный процесс, в котором применяют активные методы обучения, должен основываться не только на общедидактических, но и специфических принципах данных методов. Исследователь В. Н. Кругликов выделяет пять принципов организации образовательного процесса с применением активных методов обучения: принцип индивидуализации, гибкости, элективности, контекстности, сотрудничества [42].

Рассмотрим каждый из принципов более подробно.

Принцип индивидуализации заключается в том, что учитываются индивидуальные особенности обучающихся и каждому предоставляется возможность максимального раскрытия способностей. Этому способствуют:

- 1) содержание обучения (каждый имеет возможность корректировки направленности образования);
- 2) объем учебного материала (способным и заинтересованным слушателям позволено более глубоко изучать предмет в познавательных, научных или прикладных целях);
- 3) время (допускается изменение в определенных пределах регламента изучения данного объема учебного материала в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями обучающихся и формой их подготовки).

Принцип гибкости позволяет адаптировать учебный процесс к изменяющимся потребностям и обстоятельствам. Гибкость включает в себя возможность изменения методов, форм и содержания обучения в зависимости от обучающихся, контекста и целей обучения.

Согласно принципу элективности, обучающиеся имеют возможность выбирать определенные курсы, модули или направления обучения в соответствии с их интересами, потребностями и профессиональными целями. Элективность способствует более глубокому и осознанному участию обучающихся в учебном процессе.

Принцип контекстности предполагает организацию обучения в контексте реальных жизненных или профессиональных ситуаций, что позволяет студентам лучше понимать и применять учебный материал. Контекстные задачи и примеры могут повысить мотивацию и эффективность обучения.

Принцип сотрудничества подразумевает организацию совместной деятельности обучающихся и педагог, а также сотрудничество между самими обучающимися. Сотрудничество способствует обмену знаниями, опытом и идеями, а также развитию коммуникативных и социальных навыков.

Изучив принципы организации учебного процесса с использованием активных методов обучения, мы можем сделать вывод о том, что каждый из этих принципов направлен на создание условий для максимального раскрытия потенциала обучающихся, адаптации учебного процесса к изменяющимся потребностям и контексту, а также на развитие самостоятельности и социальных навыков обучающихся.

Применение активных методов обучения при формировании языковой компетенции играет ключевую роль в эффективном образовательном процессе. В современной педагогике активные методы обучения рассматриваются как средство стимулирования учебной мотивации, развития критического мышления и практических навыков

языковой коммуникации. Эти методы способствуют не только углубленному усвоению языкового материала, но и развитию коммуникативных и социокультурных компетенций, необходимых для успешного использования языка в реальных жизненных ситуациях. Таким образом, применение активных методов обучения в контексте формирования языковой компетенции является эффективным стратегическим подходом, способствующим разностороннему и глубокому развитию языковых навыков у обучающихся.

**Третьим условием** формирования языковой компетенции является педагогическое сопровождение. Данный термин появился в педагогике в 90-х годах XX века. Это было связано с изменением характера образования на гуманистический, который позволил создать условия, способствующие социализации и развитию личности. Основной целью педагогического сопровождения является создание благоприятной образовательной среды, в которой обучающиеся могут максимально раскрыть свой потенциал и достичь поставленных образовательных целей [3].

В современной педагогике данный термин находится на стадии изучения, и ученые еще не пришли к единому мнению относительно его содержания. В нашем исследовании мы будем придерживаться трактовки педагога О. С. Газмана, который, на наш взгляд, наиболее полно определил данное понятие. Согласно ученому, педагогическое сопровождение – это особый педагогический процесс, направленный на предоставление проактивной и оперативной поддержки в решении индивидуальных проблем, связанных с различными аспектами, такими как физическое и психическое здоровье, социальное и экономическое положение, успехи в обучении, эффективное деловое и межличностное взаимодействие. Данный процесс также нацелен на помощь в процессе жизненного, профессионального и этического самоопределения [21].

Педагогическое сопровождение, согласно исследованиям Е. А. Александровой [4], Г. А. Ворониной и П. А. Шептенко [76], Н. Н. Михайловой [50], имеет свои особенности, которые необходимо учитывать при его внедрении в образовательный процесс. К ним относятся:

- 1) индивидуальный подход к каждому обучающемуся;
- 2) учет потребностей и особенностей обучающегося;
- 3) непрерывное взаимодействие между педагогом и обучающимся;
- 4) создание поддерживающей атмосферы в учебной среде;
- 5) стимулирование мотивации и заинтересованности в получении новых знаний;

б) систематический анализ и оценка результатов обучения для корректировки образовательного процесса.

С. В. Кульневич в своем исследовании определяет пять этапов организации педагогического сопровождения. Данный процесс включает в себя следующие этапы:

1. Диагностический этап. На данном этапе выявляется и фиксируется проблема.
2. Поисковый этап. Данный этап предполагает совместный поиск причин возникновения проблемы.
3. На договорном этапе проектируются действия каждой из сторон с распределением функций и ответственности.
4. Деятельностный этап обеспечивает успех в разрешении проблемы.
5. На рефлексивном этапе происходит анализ достигнутого в решении проблемы [45].

Отечественные ученые, Л. В. Байбородова [8], О. С. Гребенюк [23], Е. И. Казакова [36], Г. В. Пичугина [55] и другие, отмечают, что педагогическое сопровождение может быть реализовано в различных формах и направлено на различные аспекты образовательного процесса. К видам педагогического сопровождения относятся:



1) индивидуальное консультирование (проведение индивидуальных бесед с обучающимися для выявления их потребностей, проблем и планирования индивидуализированных образовательных программ);

2) групповое сопровождение (проведение групповых мероприятий, таких как тренинги, семинары или круглые столы, где обучающиеся могут обсудить свои вопросы, обменяться опытом и получить поддержку от педагога и своих коллег);

3) методическое сопровождение (предоставление методической поддержки обучающимся, например, разработка учебных материалов, использование образовательных технологий или разработка учебных планов);

4) психологическое сопровождение (оказание психологической поддержки обучающимся, помощь в преодолении стресса, тревоги или других эмоциональных проблем, которые могут влиять на их обучение);

5) академическое сопровождение (помощь обучающимся в развитии академических навыков, таких как чтение, письмо, анализ и критическое мышление, чтобы помочь им стать более успешными).

Проанализировав исследования на тему педагогического сопровождения, мы можем сделать вывод, что педагогическое сопровождение играет важную роль в современном образовательном процессе. Данное условие направлено на создание благоприятной образовательной среды, оно учитывает индивидуальные потребности обучающихся и обеспечивает эффективность познавательной деятельности [77].

Таким образом, рассмотренные нами педагогические условия являются необходимыми для достижения поставленной нами цели. Данные условия способствуют успешной реализации разработанной модели формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов.

## Выводы по главе 1

1. Актуальность проблемы формирования языковой компетенции на основе мнемотехнических приемов у студентов обуславливается запросом современного общества на конкурентноспособного специалиста, владеющего коммуникативными навыками.

2. Категориальный аппарат исследования включает базовые понятия «компетенция», «формирование», «мнемо», «прием», «студент» и комплексные понятия «языковая компетенция», «мнемотехнический прием».

Компетенция – это совокупность знаний, умений, навыков и личных качеств, которые позволяют человеку эффективно выполнять определенные задачи или деятельность в определенной сфере.

Формирование – это придание определенной формы, законченности.

Мнемо – память, позволяющая сохранять и использовать полученные знания и опыт, а также адаптироваться к изменениям в окружающей среде.

Прием – это конкретный способ или метод, используемый для реализации образовательных задач и достижения учебных целей. Он включает в себя разнообразные действия и процедуры, направленные на улучшение восприятия, понимания, запоминания и применения знаний обучающимися.

Языковая компетенция – это комплексное знание различных аспектов языка, а также способность применять эти знания на практике при общении на иностранном языке. Установлено, что языковая компетенция является основным элементом умения общаться на иностранном языке, без которого невозможно достичь полной коммуникативной готовности.

Мнемотехнический прием – это специальный метод и техника, направленные на облегчение процесса запоминания и воспроизведения информации.

3. Определены основные компоненты структуры языковой компетенции:

1) лексический компонент, включающий знания слов, в т. ч. фразеологических единиц, устойчивых сочетаний и моделей;

2) грамматический компонент, связанный со знанием грамматических правил языка;

3) фонетический компонент, охватывающий умения правильно произносить слова и звуки;

4) прагматический компонент, отражающий знание и понимание того, как использовать язык в конкретных коммуникативных ситуациях, соответствующих культурным и социальным контекстам.

4. Модель формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов функционирует на базе системного, деятельностного и компетентностного подходов. Системный подход определяет структуру данной модели, выявляет компоненты и их внутренние связи; деятельностный подход позволяет наполнить модель деятельностным содержанием; компетентностный подход характеризует содержание формируемой языковой компетенции.

5. Модель формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов включает в себя 4 структурных блока: мотивационно-целевой, информационно-содержательный, операционально-деятельностный, рефлексивно-диагностический.

6. Модель формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов реализуется на 3 принципах: принцип коммуникативной направленности, принцип активности, принцип личностно-ориентированной направленности обучения.

7. Педагогическими условиями эффективной реализации модели формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов являются:

- 1) применение мнемотехнических приемов;
- 2) применение активных методов обучения;
- 3) педагогическое сопровождение обучающихся.

Выявление и обоснование вышеназванных педагогических условий будет способствовать успешной реализации разработанной модели формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов, что и будет рассмотрено нами во второй главе.

Практическая часть нашего исследования направлена на проверку выдвинутых положений.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ МНЕМОТЕХНИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ**

### 2.1 Цель, задачи и этапы опытно-экспериментальной работы по формированию языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов

В первой главе нашего диссертационного исследования мы подробно рассмотрели современное состояние проблемы формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов, разработали модель ее успешного формирования, определили принципы для ее реализации, выявили комплекс педагогических условий ее эффективного функционирования. В подтверждение научной истинности выдвинутых нами теоретических положений требуется проведение педагогического эксперимента.

Организация и проведение педагогического эксперимента в парадигме педагогики являются основными общетеоретическими вопросами, рассмотрением которых занимались такие известные отечественные педагоги, как С. И. Архангельский [6], Ю. К. Бабанский [7], В. И. Журавлев [26], В. И. Загвязинский [27], В. И. Михеев [51] и др.

В своих трудах С. И. Архангельский описывает педагогический эксперимент как метод исследования, целью которого является установление специальных методов и средств воспитания и обучения [6].

По мнению Ю. К. Бабанского, педагогический эксперимент – это особый набор методов исследования с основной задачей – обеспечить научно-объективную и доказательную проверку, насколько корректно была сформулирована гипотеза в начале исследования [7].

В ходе нашей научной работы мы пришли к выводу о том, что эксперимент осуществляется через активное взаимодействие между

исследователем и исследуемым объектом. Кроме того, эксперимент применяется для установления эффективности использования конкретных методов, средств и технологий в образовательном процессе. Именно поэтому ключевым аспектом эксперимента является последовательное проведение его этапов. К педагогическому эксперименту также предъявляются следующие требования:

- 1) точная формулировка цели и задач эксперимента;
- 2) описание условий эксперимента;
- 3) описание контингента обучающихся в контексте исследуемой задачи;
- 4) формулирование и точное изложение гипотезы исследования.

Г. Х. Валеев классифицирует педагогические эксперименты по следующим признакам:

1. По времени – длительные и кратковременные.
2. По структуре – простые и сложные.
3. По целям – формирующие и констатирующие
4. По организации проведения – лабораторные, естественные и комплексные.
5. По степени гласности – открытые и закрытые.
6. По логической структуре доказательства гипотезы – линейные и параллельные [15].

Проведенный эксперимент в рамках нашего исследования был проведен в период с 2021 по 2024 гг.; по структуре является – **сложным** (использовался комплекс методов: наблюдение, опросы, изучение продуктов учебной деятельности, организация определенных видов групповой и индивидуальной работы); по цели – **формирующим** (был запланирован и регистрировались изменения, происходящие в педагогическом процессе); по организации проведения – **естественным** (проводился в привычных условиях для обучающихся); по степени гласности – **открытым**; по логической структуре доказательства гипотезы

– **параллельным** (в эксперименте принимали участие две группы – контрольная и экспериментальная).

**Целью** нашего педагогического эксперимента являлась проверка эффективности нашей авторской модели формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов.

В рамках этой цели мы сформулировали **задачи** основной экспериментальной работы, включающие:

1) разработку критериев и уровней сформированности языковой компетенции;

2) разработку и апробацию мотивационно- целевого, информационно- когнитивного, операционально- деятельностного, рефлексивно-диагностического блоков авторской модели;

3) изучение воздействия педагогических условий на эффективность функционирования модели;

4) обобщение полученных результатов.

Для достижения поставленных задач мы использовали такие методы педагогического исследования, как:

1) теоретический (анализ литературы, составление категориального аппарата);

2) эмпирический (наблюдение, беседа, тестирование);

3) социологический (анкетирование);

4) статистические методы обработки данных.

Такое комплексное использование методов научно-педагогического исследования дало возможность определить уровень сформированности языковой компетенции обучающихся на всех этапах экспериментальной работы. В соответствии с требованиями к организации педагогического эксперимента, наша исследовательская работа была разделена на констатирующий, формирующий и обобщающий этапы.

В таблице 5 отражена информация об этапах педагогического эксперимента, его целях, примененных методах и ожидаемых результатах исследования.

Таблица 5 – этапы экспериментальной работы

Этапы	Задачи	Используемые методы	Результат
констатирующий	– выделение экспериментальной и контрольной групп; – разработка системы критериев для оценки уровня сформированности языковой компетенции; – определение вариативных и не вариативных условий, подведение итогов.	анкетирование, тестирование и наблюдение	– выбор экспериментальной и контрольной групп; – утверждение критериев оценки уровня сформированности языковой компетенции; – определение исходного уровня сформированности языковой компетенции.
формирующий	– апробация модели и педагогических условий формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов; – проверка теоретических положений на практике через использование соответствующих учебно-методических материалов, направленных на формирование языковой компетенции.	наблюдение, беседа, педагогический эксперимент, тестирование и мнемотехнические приемы	повышение уровня сформированности языковой компетенции
обобщающий	– итоговый контроль; – анализ результатов исследования.	контроль, анализ и систематизация	более высокий уровень сформированности языковой компетенции



В ходе **констатирующего** этапа эксперимента нашей целью являлась оценка уровня сформированности языковой компетенции. Для достижения этой цели мы ставили перед собой следующие задачи:

- 1) определение экспериментальной и контрольной группы;
- 2) разработка системы критериев для оценки уровня сформированности языковой компетенции;
- 3) определение вариативных и не вариативных условий, подведение итогов.

В основу первого этапа исследования легли такие методы, как анализ отечественной и зарубежной литературы, анкетирование, тестирование и наблюдение.

На втором **формирующем** этапе нами была разработана и внедрена модель формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов и созданы эффективные педагогические условия для ее функционирования.

Данный этап был нацелен на апробацию функционирования разработанной нами модели формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов и определение достаточности педагогических условий для ее эффективного функционирования.

Задачи, которые были поставлены перед этапом эксперимента, включали:

- 1) апробацию модели и педагогических условий формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов;
- 2) проверку теоретических положений на практике через использование соответствующих учебно-методических материалов, направленных на формирование языковой компетенции.

Чтобы достичь цели и задач второго этапа эксперимента мы использовали следующие методы: наблюдение, беседа, педагогический эксперимент, тестирование.

При проведении третьего **обобщающего** этапа мы обработали результаты исследования и резюмировали итоги опытно-поисковой работы.

Главная цель данного этапа заключалась в оценке уровня сформированности языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов в рамках нашей авторской модели.

Мы также поставили перед собой ряд задач на этом этапе эксперимента:

1) сравнить уровень сформированности языковой компетенции у обучающихся контрольной и экспериментальной групп после апробации нашей модели в экспериментальной группе;

2) оценить эффективность нашей модели по показателям обеих групп в рамках реализации авторской программы на основе выдвинутых педагогических условий;

3) провести анализ данных и определить практическую значимость нашего исследования.

Разработанная нами модель формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов была экспериментально применена в двух группах второго курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» города Челябинска на протяжении трех недель в 2023-2024 учебном году.

В следующем пункте описываются ход и результаты опытно-экспериментальной работы по формированию языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов.

## 2.2 Ход и результаты опытно-экспериментальной работы по формированию языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов

Эксперимент проводился на базе ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» в период с 04.12.2023 г. по 22.12.2023 г. в естественных условиях образовательного процесса. Диссертационный эксперимент включал в себя три этапа: констатирующий, формирующий и обобщающий.

На первом **констатирующем** этапе эксперимента мы определили, что группу ОФ-203-088-5-1 мы будем рассматривать в качестве экспериментальной, в ней обучается 9 человек, ОФ-203-088-5-2 следовательно – контрольной, число обучающихся составляет 13 человек. Обе группы обучаются по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Английский язык. Немецкий язык. Таким образом, в эксперименте приняло участие 22 человека из групп ОФ-203-088-5-1 и ОФ-203-088-5-2.

На данном этапе мы также выделили три уровня сформированности языковой компетенции у обучающихся, базирующиеся на трех критериях: мотивационно- личностный, когнитивный и процессуально-деятельностный.

*Мотивационно- личностный критерий* учитывает наличие познавательного интереса, стремления обучающихся к учебной деятельности и усвоению знаний. Для его оценки мы провели анкетирование, результаты которого показали, насколько обучающиеся мотивированы на изучение немецкого языка и формирование у них языковой компетенции. Они должны были ответить на 10 вопросов анкеты, варианты ответов на которую звучали следующим образом: « полностью согласен», «отчасти согласен», «совсем не согласен». Вопросы анкетирования представлены в Приложении 1.

Для интерпретации результатов каждому из ответов, «полностью согласен», «отчасти согласен», «совсем не согласен», были присвоены баллы «3», «2», «1» соответственно. Затем значения ответов каждого обучающегося по всем вопросам суммировались, и результат делился на общее количество вопросов, что дало среднее значение мотивации обучающегося к формированию языковой компетенции в процессе изучения иностранного языка. Расчет среднего значения мотивации проводился по следующей формуле:

$$\text{ц е л ь ю} \frac{\text{у р о в н ю м о ж н о м н е м о}}{\text{э ф ф е к т и}}$$

Интерпретация результатов проводилась следующим образом:

1. Высокий уровень мотивации: итоговая сумма баллов близка к максимальному значению, что указывает на сильное желание обучающегося освоить иностранный язык.

2. Средний уровень мотивации: итоговая сумма баллов находится в среднем диапазоне, что свидетельствует о сбалансированном или умеренном интересе к изучению языка.

3. Низкий уровень мотивации: итоговая сумма баллов близка к минимальному значению, что указывает на недостаточную мотивацию обучающегося к изучению языка.

Результаты анкетирования, проведенного на констатирующем этапе эксперимента для определения уровня мотивационно-личностного критерия языковой компетенции у обучающихся, представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Результаты анкетирования на констатирующем этапе эксперимента

Группа	Кол-во человек	Элементарный		Репродуктивный		Продуктивный	
		Кол-во человек	%	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
ЭГ	9	2	22,5	5	55	2	22,5
КГ	13	3	23	7	54	3	23

Для наглядной иллюстрации распределения обучающихся по показателям мотивационно-личностного критерия представим результаты анкетирования в виде диаграммы на рисунке 4.

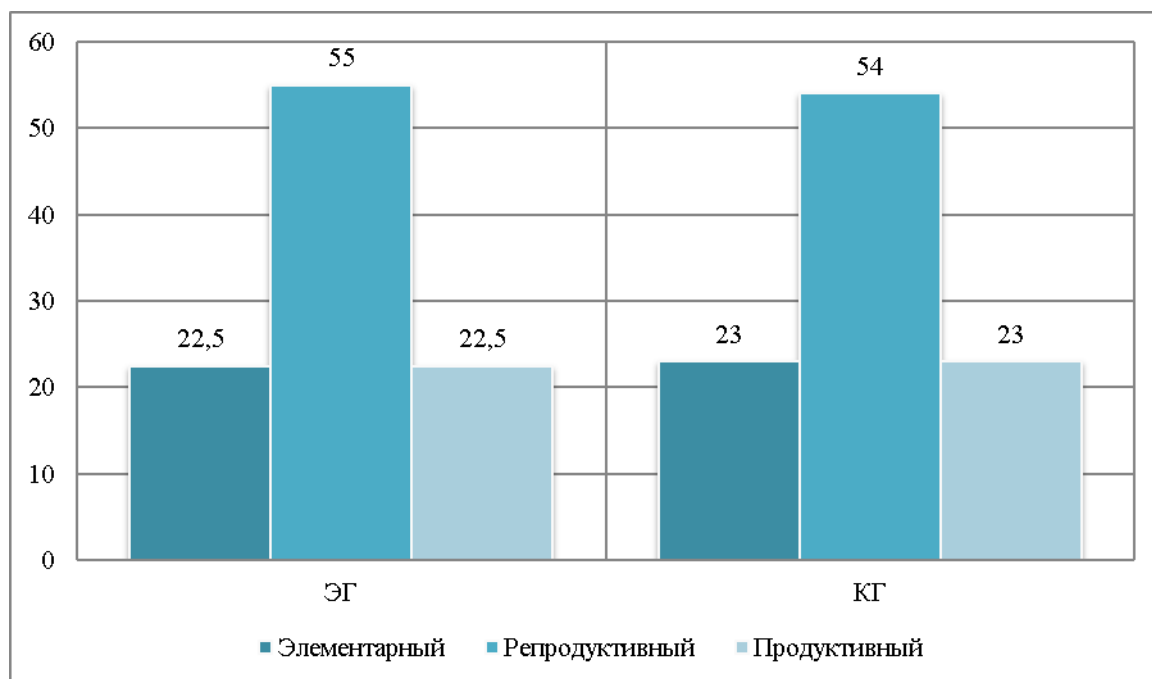


Рисунок 4 – Диаграмма распределения обучающихся по показателям мотивационно-личностного критерия (в %)

Таким образом, анализ результатов анкетирования для определения уровня мотивационно-личностного критерия изучения иностранного языка в процессе формирования языковой компетенции у обучающихся показал, что уровень мотивации к изучению иностранного языка и заинтересованности обучающихся в формировании языковой компетенции в данных группах примерно одинаковый: в экспериментальной группе 22,5% обучающихся обладают элементарным уровнем мотивации, в контрольной 23% обучающихся; 55% обучающихся экспериментальной группы и 54% обучающихся контрольной группы обладают продуктивным уровнем мотивации; на продуктивном уровне находятся 22,5% обучающихся экспериментальной группы и 23% обучающихся контрольной группы.

Следующий *когнитивный критерий* определяет уровень понимания и овладения языковыми знаниями и навыками. Поскольку языковая компетенция состоит из таких компонентов, как фонетический, лексический и грамматический, то для оценки сформированности когнитивного критерия исследуемой нами компетенции мы проверили фонетические, лексические и грамматические навыки обучающихся. Для этого нами было проведено тестирование, включающее в себя фонетический и лексический диктанты по ранее пройденной теме «Essen» (Еда), а также грамматические задания по пройденным темам «Сильные глаголы с изменением корневой гласной» и «Отрицательные предложения. Средства выражения отрицания». Пример тестирования представлен в Приложении 2.

Для оценивания данного тестирования мы разработали следующие критерии:

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

Каждому правильному ответу присваивался 1 балл, за все тестирование можно было получить 53 балла.

Оценки за тестирование, проведенное на констатирующем этапе эксперимента для определения уровня когнитивного критерия языковой компетенции в экспериментальной и контрольной группах, представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Оценки за тестирование

Экспериментальная группа		Контрольная группа	
Обучающийся	Оценка	Обучающийся	Оценка
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
1. Валерия А.	4	1. Ульяна В.	4
2. Анастасия А.	3	2. Алиса Д.	4
3. Зарина Г.	4	3. Элина Е.	4
4. Анжелика К.	4	4. Елена К.	3

*Продолжение таблицы 7*

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
5. Арина К.	3	5. Мария К.	5
6. Виктория К.	5	6. Карина К.	4
7. Полина У.	4	7. Ярослав М.	5
8. Карина Ф.	4	8. Ксения П.	4
9. Анастасия Ш.	4	9. Элина С.	4
		10. Дарина С.	3
		11. Никита Ч.	4
		12. Анастасия Ш.	4
		13. Ирина Я.	3

Суммируя результаты данной таблицы, мы выяснили, что на данном этапе уровень языковых знаний и навыков был примерно одинаковым. Оценки были распределены и взаимосвязаны с уровнями сформированности языковой компетенции: оценка «2», «3» – элементарный, оценка «4» – репродуктивный, оценка «5» – продуктивный. Результаты распределения обучающихся по уровню когнитивного критерия языковой компетенции представлены в таблице 8 .

Таблица 8 – Уровень когнитивного критерия языковой компетенции у обучающихся

Группа	Кол-во человек	Элементарный		Репродуктивный		Продуктивный	
		Кол-во человек	%	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
ЭГ	9	2	22,5	6	66	1	11,5
КГ	13	3	23	8	61,5	2	15,5

Для наглядного представления распределения обучающихся по уровням когнитивного критерия языковой компетенции используется диаграмма, изображенная на рисунке 5.

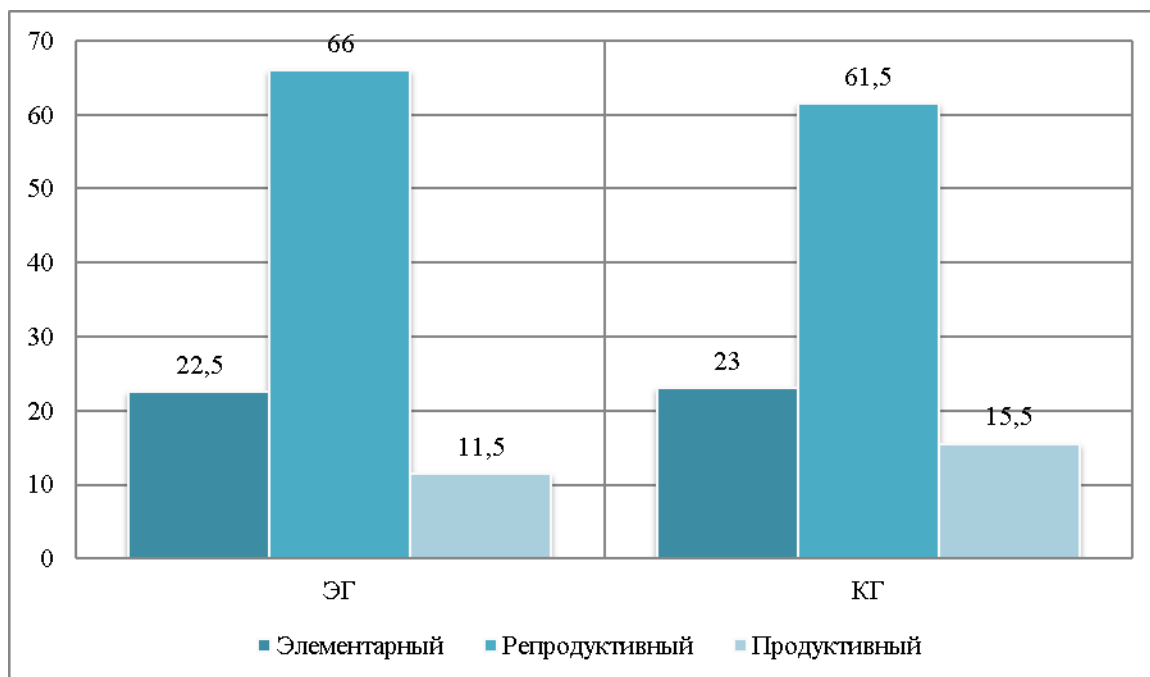


Рисунок 5 – Диаграмма распределения обучающихся по уровню когнитивного критерия языковой компетенции (в %)

Результаты тестирования показали следующий уровень когнитивного критерия языковой компетенции у обучающихся контрольной и экспериментальной групп: 22,5% обучающихся экспериментальной группы и 23% обучающихся контрольной группы обладают элементарным уровнем сформированности когнитивного критерия языковой компетенции; 66% обучающихся экспериментальной группы и 61,5% обучающихся контрольной группы имеют репродуктивный уровень сформированности когнитивного критерия языковой компетенции, 11,5 % обучающихся экспериментальной группы и 15,5% обучающихся контрольной группы – продуктивный уровень.

Третий *процессуально-деятельностный критерий* оценивает способность обучающихся правильно использовать языковые знания и навыки в спонтанной ситуации реального общения. Для определения уровня сформированности языковой компетенции согласно данному критерию нами были разработаны задания на составление диалога в парах



и написание письма другу. Примеры заданий представлены в Приложении 3.

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

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

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

Также для оценивания задания на определение умений письменной речи нами были разработаны критерии, представленные в Приложении 5.

Каждый из трех критериев (содержание, лексика, грамматика) оценивались максимально в 8 баллов. В общем, за все три критерия можно было получить 24 балла. Если обучающийся в критерии «Содержание» получал «0» баллов за аспект «решение коммуникативной задачи», то все задание оценивалось в «0» баллов. Также если объем письма был менее 50% необходимого количества слов, то задание оценивалось в «0» баллов. Полученные баллы за все критерии переводились в 5-бальную систему следующим образом:

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

В таблице 9 представлены оценки обучающихся за выполнение заданий для определения уровня процессуально-деятельностного критерия языковой компетенции.

Таблица 9 – Оценки за диалог и письмо

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

Суммируя результаты данной таблицы, мы выяснили, что на данном этапе уровень языковой деятельности в реальных ситуациях был примерно одинаковым. Оценки были распределены и взаимосвязаны с уровнями сформированности языковой компетенции следующим образом:

- средний балл за два задания составлял  $3 \geq$  – элементарный уровень;
- средний балл за два задания был от 3,5 до 4 – репродуктивный уровень;
- средний балл за два задания варьировался от 4,5 до 5 – продуктивный уровень.

Результаты распределения обучающихся по уровню процессуально-деятельностного критерия языковой компетенции представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Уровень процессуально-деятельностного критерия языковой компетенции у обучающихся

Группа	Кол-во человек	Элементарный		Репродуктивный		Продуктивный	
		Кол-во человек	%	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
ЭГ	9	3	33,5	5	55	1	11,5
КГ	13	4	31	7	54	2	15

Наглядное распределение обучающихся по уровням процессуально-деятельностного критерия языковой компетенции в экспериментальной и контрольной группах представлено на рисунке 6 в виде диаграммы.

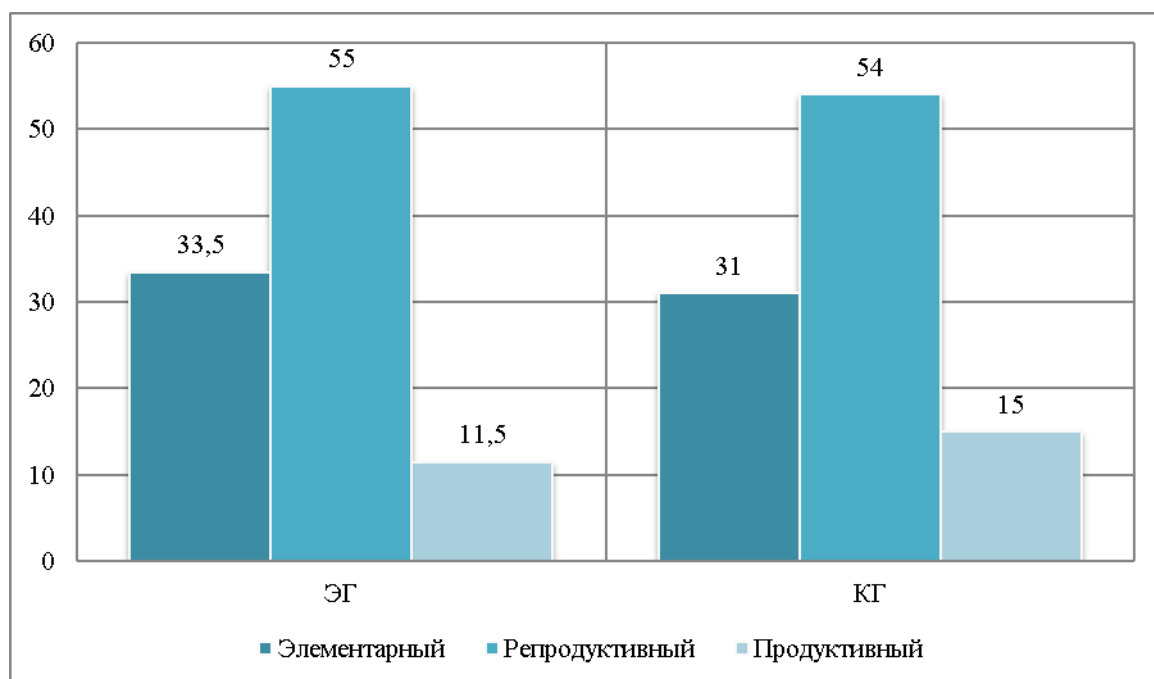


Рисунок 6 – Диаграмма распределения обучающихся в группах по уровню процессуально-деятельностного критерия языковой компетенции (в %)

Таким образом, анализ результатов выполненных заданий на установление уровня процессуально-деятельностного критерия языковой компетенции показал, что 33,5 % обучающихся экспериментальной группы и 31% обучающихся контрольной группы обладают элементарным уровнем сформированности данного критерия, 55% обучающихся экспериментальной группы и 54% обучающихся контрольной группы обладают репродуктивным уровнем, 11,5% обучающихся

экспериментальной группы и 15% обучающихся контрольной группы показывают продуктивный уровень сформированности данного критерия языковой компетенции.

Суммируя данные анкетирования, тестирования и результаты выполненных заданий на составление диалога и написание письма другу, в ходе констатирующего этапа нашего эксперимента мы оценили уровень сформированности языковой компетенции у обучающихся в обеих группах согласно трем критериям. Результаты представлены в таблице 11.

Таблица 11 – Уровень сформированности языковой компетенции у обучающихся на констатирующем этапе экспериментальной работы

Группа	Элементарный		Репродуктивный		Продуктивный	
	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
ЭГ	2	22,5	5	55	2	22,5
КГ	3	23,5	7	53	3	23,5

В ходе начального мониторинга было установлено, что 22,5% студентов экспериментальной и 23,5% студентов контрольной группы находились на элементарном уровне сформированности языковой компетенции; к репродуктивному уровню были отнесены соответственно 55% в экспериментальной группе и 53% в контрольной группе; продуктивным уровнем сформированности языковой компетенции обладают 22,5 % студентов экспериментальной группы и 23,5% студентов контрольной группы. Значения средних показателей свидетельствуют о том, что уровни сформированности языковой компетенции у обучающихся в контрольной и экспериментальной группах на начало эксперимента были примерно одинаковыми.

На рисунке 7 в виде диаграммы приведены результаты уровня сформированности языковой компетенции в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе.

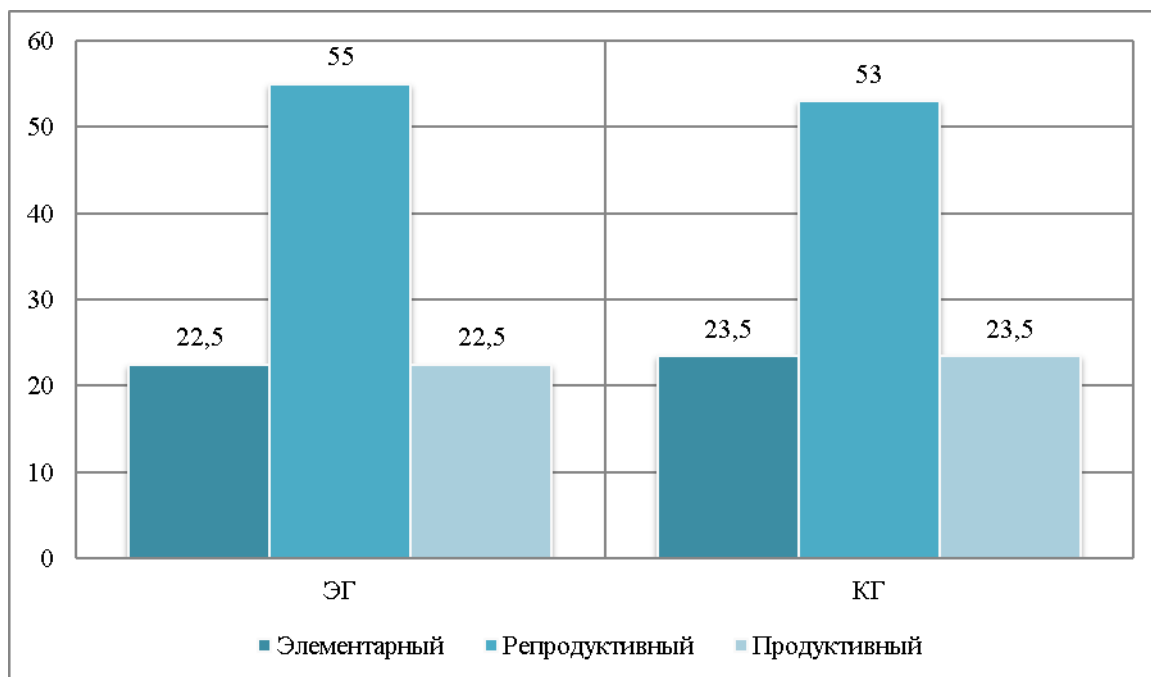


Рисунок 7 – Уроень сформированности языковой компетенции у обучающихся на констатирующем этапе эксперимента

В ходе констатирующего этапа экспериментальной работы выяснилось, что большая часть обучающихся (54% в обеих группах) обладает сформированной языковой компетенцией на репродуктивном уровне. Такое распределение данных доказало необходимость апробации разработанной нами модели формирования языковой компетенции у обучающихся на основе мнемотехнических приемов.

На втором **формирующем этапе** экспериментальной работы мы проверили эффективность функционирования нашей авторской модели формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов. Модель была внедрена на основе ее блоков с помощью комплекса педагогических условий, включающего применение мнемотехнических приемов, использование активных методов обучения, а также педагогическое сопровождение в процессе формирования языковой компетенции.

Авторская модель формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов была апробирована в

экспериментальной группе ОФ-203-088-5-1 в рамках образовательного процесса на базе ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет». В контрольной группе ОФ-203-088-5-2 целенаправленная работа по формированию языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов не проводилась. Контрольная группа продолжала свое обучение согласно рабочей программе дисциплины.

**Первое педагогическое условие** – применение мнемотехнических приемов с целью формирования когнитивного критерия языковой компетенции у студентов.

Мнемотехнические приемы – это специальные методы или способы, которые используются для улучшения запоминания, хранения и восстановления информации в памяти. Они основаны на принципах организации информации, создания ассоциаций, использования визуализации, повторения и других приемов, которые помогают улучшить память и эффективность учебного процесса. Мнемотехники могут быть использованы для запоминания новых лексических единиц, грамматических правил или текстов.

На наш взгляд, использование мнемотехнических приемов на уроках иностранного языка – это залог успешного формирования языковой компетенции у обучающихся.

Для реализации данного педагогического условия в рамках апробации авторской модели формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов нами был разработан комплекс мнемотехнических приемов, направленный на развитие таких компонентов языковой компетенции, как лексический, фонетический и грамматический. Формирование данных компонентов происходило в рамках лексической темы «Familie» (Семья), пересекающейся с грамматическими темами «Союзы с нулевой позицией» и «Предлоги времени».

Для формирования *лексического компонента* языковой компетенции в рамках изучаемой темы мы использовали метод рифмизации, подразумевающий составление рифмовок со словами, которые необходимо выучить. Данный способ заучивания новых лексических единиц помогает намного быстрее зафиксировать их в памяти, поскольку рифмовки быстро запоминаются, а затем также быстро припоминаются. Примеры рифмовок для запоминания членов семьи представлены ниже на рисунке 8.

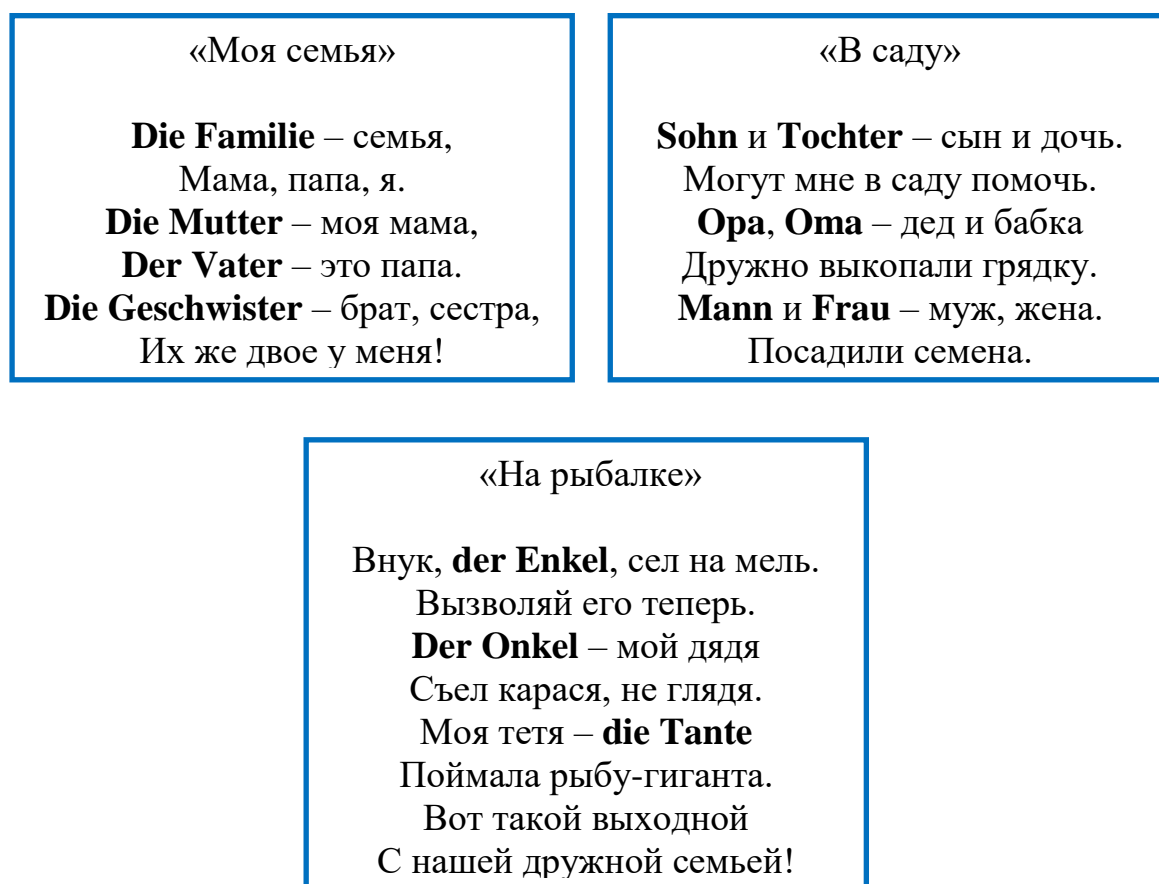


Рисунок 8 – Рифмовки для запоминания немецких слов по теме «Familie» (Семья)

Для интенсификации процесса запоминания новых лексических единиц мы также использовали метод фонетических ассоциаций вместе с методом ассоциативных картинок. Для создания таких мнемотехнических приемов к немецкому слову необходимо подобрать слово из родного языка, созвучное с запоминаемым словом. Затем создается картинка,

которая отображает выдуманную ситуацию. Такой мнемотехнический прием позволяет быстрее запомнить новые лексические единицы, поскольку оставляет яркий отпечаток в памяти. Примеры фонетических ассоциаций для запоминания новых слов представлены на рисунках 9 – 12.



Рисунок 9 – Фонетическая ассоциация к немецкому слову «der Ring» (кольцо)



Рисунок 10 – Фонетическая ассоциация к немецкому слову «der Strauß» (букет)





Рисунок 11 – Фонетическая ассоциация к немецкому слову «die Krawatte» (галстук)



Рисунок 12 – Фонетическая ассоциация к немецкому слову «die Koteletten» (бакенбарды)

Для формирования *грамматического компонента* языковой компетенции в процессе изучения грамматической темы «Союзы с нулевой позицией» мы использовали такой мнемотехнический прием, как буквенный код. Запомнить союзы с нулевой позицией легко с помощью

аббревиатуры «AUDO». Данный буквенный код был составлен из первых букв союзов, которые не влияют на порядок слов в предложении: aber – A, und – U, denn – D, oder – O. При припоминании кода «AUDO» обучающийся быстро вспоминает союзы, стоящие в нулевой позиции, что позволяет ему правильно построить предложение.

В рамках лексической темы «Familie» (Семья) изучалась также грамматическая тема «Предлоги времени». Для быстрого запоминания данных предлогов и с каким временным отрезком они употребляются обучающимся была предложена следующая ассоциативная картинка, изображенная на рисунке 13.

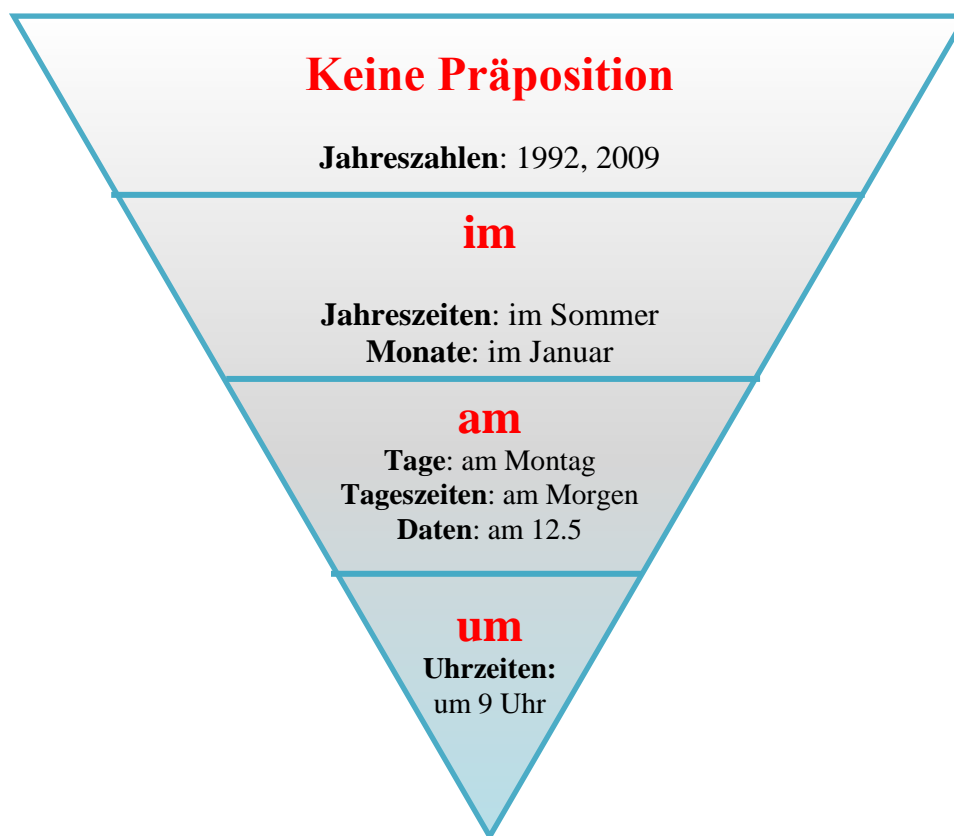


Рисунок 13 – Мнемотехнический прием для запоминания предлогов времени

Данная картинка наглядно показывает, какой предлог времени необходимо употреблять. Она легко запоминается, поскольку имеет простую форму перевернутого треугольника. Обучающемуся не составит

труда вспомнить правильный предлог, поскольку предлоги в данной схеме изображены на убывание – с годами не употребляется никакой предлог; с месяцами и временами года используется предлог «im»; с днями недели, временем суток и датами ставится предлог «am»; для указания конкретного времени применяется предлог «in». Схематичное запоминание предлогов времени позволит не допускать ошибки при составлении предложений и повлияет на развитие грамматического компонента языковой компетенции.

Следующим компонентом языковой компетенции, на который также важно обращать внимание, является *фонетический компонент*. Фонетический компонент, на наш взгляд, достаточно эффективно формировать с помощью заучивания песен. Песни обычно имеют определенную мелодику, интонацию и ритм, которые помогают обучающимся лучше понять, какие звуки и ударения должны быть использованы в произношении слов. Однако не всегда удается быстро выучить песню, поэтому мы считаем целесообразно для запоминания песни использовать такой мнемотехнический прием, как метод сокращения. Данный метод подразумевает постепенное сокращение слов в песне и повторение ее с уже отсутствующими словами, что позволяет быстро ее выучить наизусть. Для отработки правильного произношения лексических единиц по теме «Семья» нами была выбрана песня «Meine Familie». На основе этой песни мы составили мнемотехнический прием постепенного сокращения, пример которого приведен ниже в таблице 12.

Таблица 12 – Мнемотехнический прием постепенного сокращения песни « Meine Familie»

Этап 1 (Предоставление полного текста песни)	Этап 2 (Постепенное сокращение песни)	Этап 3 (Постепенное сокращение песни)	Этап 4 (Полное сокращение песни и исполнение ее под музыку)
<p><b>«Meine Familie»</b>  <b>1.</b> Ich bin ich.            Und du bist du.            Meine Mama            die gehört dazu.            Sie ist ganz lieb            und für mich da.            Mama, Mama, Mama,            Meine Mama.  <b>2.</b> Ich bin ich.            Und du bist du.            Und mein Papa            der gehört dazu.            Er ist ganz groß            und er hat mich gern.            Papa, Papa, Papa,            Mein Papa.  <b>3.</b> Ich bin ich.            Und du bist du.            Meine Schwester            die gehört dazu.            Sie ist ein Mädchen            und lacht sehr viel.            Schwester, Schwester,            Schwester,            Meine Schwester.  <b>4.</b> Ich bin ich.            Und du bist du.            Und mein Bruder            der gehört dazu.            Er ist ein Junge            und er spielt mit mir.            Bruder, Bruder,            Bruder,            Mein Bruder.</p>	<p><b>«Meine Familie»</b>  <b>1.</b> --- --- ---.            Und du bist du.            Meine Mama            --- --- ---.            Sie ist ganz lieb            und für --- ---.            ---, ---, ---,            Meine Mama.  <b>2.</b> Ich bin ich.            --- --- --- ---.            Und mein Papa            der gehört dazu.            --- --- --- groß            und er hat mich            gern.            ---, ---, ---,            Mein Papa.  <b>3.</b> --- --- ---.            Und du bist du.            --- ---            die gehört dazu.            Sie ist --- ---            und lacht --- ---.            ---, ---, ---,            Meine Schwester.  <b>4.</b> --- --- ---.            Und du bist du.            Und --- ---            der gehört dazu.            Er ist --- ---            und er spielt --- ---.            ---, ---, ---,            Mein Bruder.</p>	<p><b>«Meine Familie»</b>  <b>1.</b> --- --- ---.            --- --- --- ---.            Meine Mama            --- --- ---.            --- --- ganz lieb            und für --- ---.            ---, ---, ---,            Meine Mama.  <b>2.</b> --- --- ---.            --- --- --- ---.            --- --- Papa            --- --- ---.            --- --- --- groß            und er --- --- ---.            ---, ---, ---,            Mein Papa.  <b>3.</b> --- --- ---.            --- --- --- ---.            --- ---            --- --- ---.            Sie --- --- ---            und --- --- ---.            ---, ---, ---,            Meine Schwester.  <b>4.</b> --- --- ---.            --- --- --- ---.            Und --- --- ---            --- --- ---.            Er --- --- --- ---            und --- --- --- ---.            ---, ---, ---,            Mein Bruder.</p>	<p><b>«Meine Familie»</b>  <b>1.</b> --- --- ---.            --- --- --- ---.            --- --- ---            --- --- ---.            --- --- --- ---            --- --- --- ---.            ---, ---, ---,            --- ---.  <b>2.</b> --- --- ---.            --- --- --- ---.            --- --- ---            --- --- ---.            --- --- --- ---            --- --- --- ---.            ---, ---, ---,            --- ---.  <b>3.</b> --- --- ---.            --- --- --- ---.            --- --- ---            --- --- ---.            --- --- --- ---            --- --- --- ---.            ---, ---, ---,            --- ---.  <b>4.</b> --- --- ---.            --- --- --- ---.            --- --- ---            --- --- ---.            --- --- --- ---            --- --- --- ---.            ---, ---, ---,            --- ---.</p>

Использование мнемотехнических приемов в качестве одного из педагогических условий, на наш взгляд, позволяет повысить уровень когнитивного критерия языковой компетенции. Такие способы

запоминания информации, как метод фонетической ассоциации, метод ассоциативных картинок, буквенный код или метод постепенного сокращения песни, оказывают большое влияние на процесс формирования лексического, грамматического и фонетического компонентов языковой компетенции.

Для успешного развития языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов мы применяли **второе педагогическое условие**, которое заключалось в использовании активных методов обучения.

Активные методы обучения – это подходы к обучению, которые вовлекают обучающихся в учебный процесс, поощряя их активное участие, самостоятельное мышление и решение задач. Такие методы обучения подразумевают, что обучающиеся находятся в центре образовательного процесса, проводят самостоятельные исследования, обсуждают, применяют знания на практике и сотрудничают друг с другом. Активные методы обучения способствуют более глубокому усвоению материала, развитию критического мышления, коммуникативных и социальных навыков.

Мы предполагаем, что применение активных методов обучения на уроках иностранного языка повысит уровень процессуально-деятельностного критерия языковой компетенции.

В целях эффективного внедрения данного педагогического условия в ходе реализации нашей авторской модели формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов мы отобрали наиболее подходящие активные методы обучения, направленные на формирование прагматического компонента языковой компетенции.

Одним из таких методов, на наш взгляд, является прием «Timed-Pair-Share», относящийся к сингапурским методикам обучения. Сингапурские методики обучения – это система образовательных подходов и методов, разработанных и применяемых в образовательной системе Сингапура. Эти

методики ориентированы на развитие обучающихся через активное участие в учебном процессе. Они акцентируют внимание на практических задачах, проблемном обучении и развитии критического мышления. Сингапурская модель обучения также известна своим фокусом на глубокое понимание материала, сотрудничество и развитие навыков решения проблем.

Суть приема « Timed- Pair- Share» заключается в том, что обучающиеся в парах обмениваются полными ответами на задания за ограниченное количество времени. По окончании времени обучающиеся меняются парами и обмениваются ответами на то же задание с другими собеседниками.

Данный прием мы использовали в рамках лексической темы « Familie» (Семья) для формирования способности применять языковые знания и навыки в различных коммуникативных ситуациях. На первом этапе обучающимся было предложено обсудить в парах 5 вопросов, касающихся их семьи, согласно плану, представленному на рисунке 14.

- Fragen zur Diskussion:**
1. Familienmitglieder
  2. Alter
  3. Familienstand
  4. Beruf
  5. Hobbys

Рисунок 14 – План вопросов для обсуждения

В процессе общения каждый обучающийся должен был самостоятельно составить вопросы по предоставленному плану, задать их собеседнику, записать ответы в тетрадь, а затем ответить на вопросы

партнера. На обсуждение вопросов для каждой пары отводилось 4 минуты. После того, как закончилось время, обучающимся было необходимо найти другую пару для обсуждения тех же вопросов. Пары менялись 4 раза. По окончании обсуждения у каждого обучающегося должна была быть записана информация о четырех партнерах.

На втором этапе обучающимся было предложено собрать всю информацию воедино. Для этого на доске преподаватель изобразил таблицу, включающую имена всех обучающихся и пункты, которые обсуждались во время дискуссии. Каждый из обучающихся также получил данную таблицу для заполнения, пример которой представлен в виде таблицы 13.

Таблица 13 – Таблица для заполнения информации на тему «Моя семья»

<b>Name</b>	<b>Familienmitglieder</b>	<b>Alter</b>	<b>Familienstand</b>	<b>Beruf</b>	<b>Hobbys</b>
Lera					
Nastja A.					
Zarina					
Angelika					
Arina					
Vika					
Polina					
Karina					
Nastja					

Для заполнения таблицы преподаватель задавал вопросы обучающимся, обучающиеся отвечали на них согласно собранной информации во время дискуссии. Вопросы преподавателя звучали примерно так:

1. «Aus wie vielen Personen besteht Polinas Familie?»
2. «Wie alt ist Polinas Mutter/Vater/Bruder/Schwester?»
3. «Ist Polinas Bruder/Schwester verheiratet/geschieden/ledig?»
4. «Was ist Polinas Vater/Mutter von Beruf?»
5. «Welche Hobbys hat Polinas Mutter/Vater/Bruder/Schwester?»

На третьем этапе обучающимся было предложено составить рассказ о семье своего одноклассника, опираясь на собранные данные в таблице, и презентовать его группе.

Таким образом, применение данного метода способствовало развитию умений диалогической и монологической речи, что соответствует нашей цели.

Еще одним примером в рамках реализации рассматриваемого нами педагогического условия выступает применение технологий в сотрудничестве, а именно использование подхода «Jigsaw» (пила). Данный подход предполагает разделение учебного материала на более мелкие и управляемые части, что облегчает его усвоение. Этот подход основан на принципе постепенного нарастания сложности: сложные концепции разбиваются на более простые элементы, которые затем постепенно объединяются для формирования полного понимания материала. Метод «Пила» на уроках иностранного языка можно использовать на этапе творческого применения языкового материала.

Для организации урока с применением метода «Пила» обучающиеся были разделены на 3 группы по 3 человека: группа «А», группа «В», группа «С». На первом этапе преподаватель предложил общую тему урока «Familien in deutschsprachigen Ländern» (Семьи в немецкоговорящих странах), которая была разделена на подтемы. Группа «А» работала с текстом по теме «Familien in Deutschland» (Семьи в Германии), группа «В» изучала текст на тему «Familien in Österreich» (Семьи в Австрии) и группа «С» занималась текстом с темой «Familien in der Schweiz» (Семьи в Швейцарии). Каждый член группы получил звание эксперта в одном из вопросов, отражающемся тексте. По всем текстам были предложены три одинаковых вопроса, которые изучали эксперты:

1. Ehe und Kinder
2. Rollen in der Familie
3. Familienunterstützung



Тексты, использованные на уроке представлены в Приложении 6 – 8.

На втором этапе, после детальной работы с экспертным вопросом, обучающиеся, изучающие один и тот же экспертный вопрос, но состоящие в разных группах, встречались и обменивались информацией как эксперты по данному вопросу. Это называлось «встречей экспертов».

На третьем этапе «эксперты» возвращались в свои группы и обучали всему новому, что узнали сами, других членов группы. Те, в свою очередь, докладывали о своей части задания (как зубцы одной пилы). Разумеется, все общение велось на иностранном языке. Так как единственный путь освоить материал всех фрагментов – это внимательно слушать своих партнеров по команде и делать записи в тетрадях, никаких дополнительных усилий со стороны преподавателя не требовалось.

На четвертом этапе проводилась проверка усвоенных знаний. Каждой группе предлагалось выполнить коллаж на тему, информация по которой была собрана благодаря экспертам по вопросам. После создания коллажа группы делали презентации изученного материала.

Применение активных методов обучения в рамках реализации нашей авторской модели, на наш взгляд, благоприятно влияет на формирование процессуально-деятельностного критерия языковой компетенции. Данные приемы и методики нацелены на использование языковых знаний и умений в конкретных ситуациях реального общения, а также на знание норм и правил общения на языке, умение адаптировать свою речь в соответствии с контекстом общения, способность устанавливать и поддерживать контакт с собеседником и применение адекватных стратегий общения (уточнение, перефразирование). Все это соответствует прагматическому компоненту языковой компетенции.

**Третьим педагогическим условием** для реализации нашей авторской модели формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов послужило педагогическое сопровождение.

Педагогическое сопровождение обеспечивает проактивную и оперативную помощь обучающимся в решении индивидуальных проблем, связанных с учебным процессом и их личностным развитием. Оно создает благоприятную образовательную среду, в которой обучающиеся могут максимально раскрыть свой потенциал и успешно достичь образовательных целей.

Применение педагогического сопровождения, по нашему мнению, благоприятно повлияет на повышение уровня мотивационно-личностного критерия языковой компетенции.

Осуществляя педагогическое сопровождение, мы проводили индивидуальные беседы, в ходе которых выявляли потребности и проблемы обучающихся. Нами была собрана информация о том, с какими трудностями сталкиваются обучающиеся во время изучения немецкого языка, какие формы уроков их привлекают, какие задания даются легко, а с какими возникают трудности.

На протяжении всего эксперимента обучающимся оказывалась психологическая поддержка. Мы помогали в решении индивидуальных проблем и содействовали в преодолении стресса, возникающего в процессе изучения немецкого языка. На всех уроках создавалась благоприятная атмосфера, позволяющая эффективно осваивать язык, развивать коммуникативные навыки и достигать поставленных целей в обучении.

Использование интересных образовательных технологий, таких как мнемотехнические приемы и активные методы обучения, также эффективно влияли на повышение уровня мотивационно-личностного критерия языковой компетенции.

Боязнь сделать ошибку была одной из основных проблем неуверенности в себе у студентов. Именно поэтому для оценивания устных высказываний мы использовали метод «сэндвича». Данный метод относится к технике обратной связи, которая используется для передачи конструктивной критики или негативной информации, соблюдая при этом

баланс между позитивными и негативными аспектами сообщения. Этот метод состоит из трех этапов:

1. Первый слой «позитива»: На этом этапе выражается что-то положительное или похвальное, связанное с деятельностью или поведением человека, которому адресовано сообщение.

2. Средний слой «негатива»: Здесь выражается суть проблемы или недостатка, который требует коррекции или улучшения. Важно сформулировать это конструктивно и без осуждения.

3. Последний слой «позитива»: Завершающая часть сообщения должна содержать снова что-то позитивное или мотивирующее.

Этот метод помогает создать баланс между критикой и поощрением, делая обратную связь более принимаемой и эффективной для развития и улучшения производительности.

С этой же целью для исправления ошибок в письменных работах, например, таких как словарный диктант, грамматическое тестирование, письмо другу мы использовали технику обратной связи «коррекционная цепочка». Данная техника представляет собой последовательный процесс исправления ошибок или недочетов в работе или деятельности. Она включает в себя следующие этапы:

1. Выявление ошибки или недочета: На этом этапе идентифицируются конкретные ошибки или недостатки в выполненной работе.

2. Обратная связь о проблеме: Обучающемуся сообщается о выявленной проблеме или ошибке. Важно сделать это таким образом, чтобы информация была конструктивной и не вызывала негативных эмоций.

3. Объяснение правильного варианта: После того как проблема или ошибка были выявлены, предоставляется пояснение о том, как правильно выполнить задачу или действовать в будущем.

4. Демонстрация: При необходимости можно предложить демонстрацию или обучение правильному методу выполнения задачи или действия.

5. Практика и повторение: Для закрепления правильного подхода предоставляется возможность для практики и повторения. Это может включать в себя выполнение задания под наблюдением или тренировочные упражнения.

6. Следующая коррекция (при необходимости): Если есть дополнительные ошибки или недочеты, процесс коррекции может повториться, начиная с первого этапа.

Эта техника обратной связи позволяет систематически исправлять ошибки и улучшать производительность, обеспечивая непрерывное развитие и рост.

Педагогическое сопровождение играет очень важную роль в процессе формирования мотивационно-личностного критерия языковой компетенции. Создание позитивной атмосферы на уроке, психологическая помощь и поддержка студентов, конструктивная критика, а также использование необычных технологий и методов обучения позитивно влияют на мотивацию к формированию языковой компетенции и имеют существенное значение для достижения успеха в изучении иностранного языка.

На третьем **обобщающем** этапе нашего эксперимента нами была проведена повторная диагностика уровня сформированности языковой компетенции у обучающихся в экспериментальной и контрольной группах.

Для оценки уровня мотивационно-личностного критерия языковой компетенции мы предложили обучающимся пройти повторное анкетирование, в ходе которого мы выяснили, насколько изменилась познавательная мотивация у обучающихся. Результаты анкетирования, проведенного на обобщающем этапе эксперимента для определения

уровня мотивационно-личностного критерия языковой компетенции у студентов, представлены в таблице 14.

Таблица 14 – Результаты анкетирования на обобщающем этапе экспериментальной работы

Группа	Кол-во человек	Элементарный		Репродуктивный		Продуктивный	
		Кол-во человек	%	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
ЭГ	9	1	11	5	55,5	3	33,5
КГ	13	2	15,5	8	61,5	3	23

Для наглядного сравнения результатов анкетирования на констатирующем и обобщающем этапах данные представлены в виде диаграммы на рисунке 16, где ЭГ0 и КГ0 – результаты экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе, а ЭГ1 и КГ1 – результаты экспериментальной и контрольной групп на обобщающем этапе.

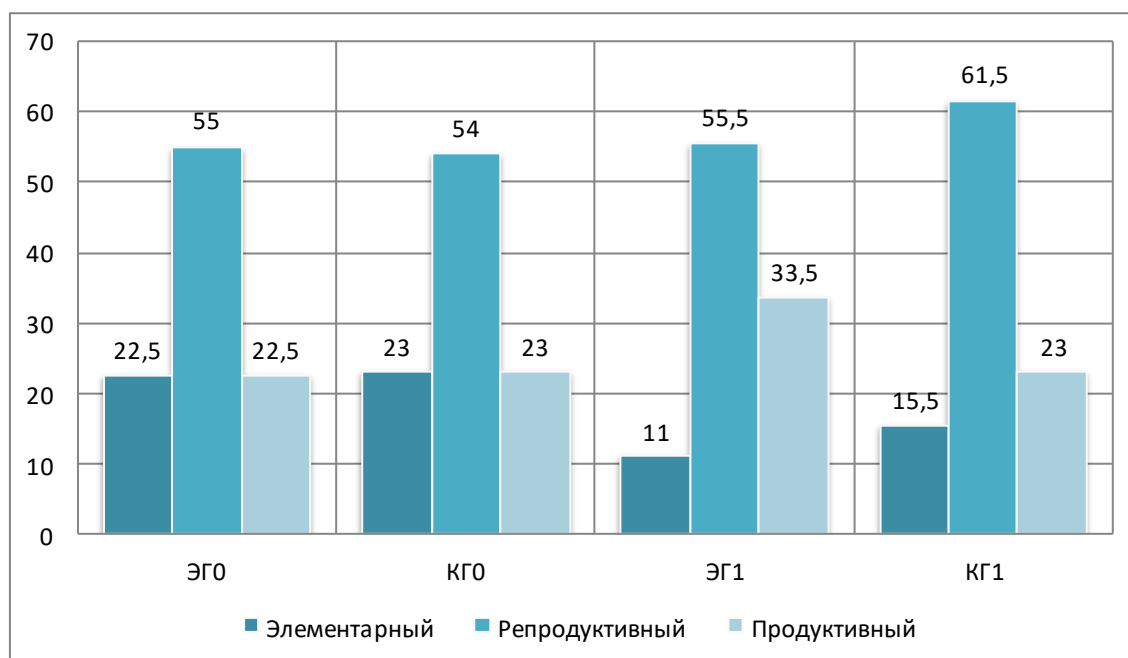


Рисунок 16 – Уровень мотивационно-личностного критерия языковой компетенции у обучающихся на констатирующем и обобщающем этапах эксперимента

Из данных диаграмм видно, что число обучающихся с элементарным уровнем мотивационно-личностного критерия языковой компетенции в экспериментальной группе уменьшилось на 11,5%, а количество

обучающихся с продуктивным уровнем мотивационно- личностного критерия языковой компетенции увеличилось на 11%.

В контрольной группе за время эксперимента также произошли незначительные изменения. Процент обучающихся с элементарным и продуктивным уровнем мотивационно- личностного критерия соответственно уменьшился и увеличился на 7,5%. Количество обучающихся с продуктивным уровнем не изменилось.

Для определения уровня когнитивного критерия языковой компетенции мы провели обобщающее тестирование по теме «Familie» ( Семья), включающее в себя задания на транскрибирование слов и лексический диктант, а также грамматические задания по изученным темам. Пример тестирования представлен в Приложении 9.

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

Оценки за тестирование, проведенное на обобщающем этапе эксперимента для определения уровня когнитивного критерия языковой компетенции в экспериментальной и контрольной группах, представлены в таблице 15.

Таблица 15 – Оценки за тестирование

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

Оценки были распределены и взаимосвязаны с уровнями сформированности языковой компетенции как и на констатирующем этапе эксперимента. Результаты распределения обучающихся по уровню когнитивного критерия языковой компетенции представлены в таблице 16.

Таблица 16 – Уровень когнитивного критерия языковой компетенции у обучающихся в на обобщающем этапе эксперимента

Группа	Кол-во человек	Элементарный		Репродуктивный		Продуктивный	
		Кол-во человек	%	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
ЭГ	9	1	11,5	6	66	2	22,5
КГ	13	2	15,5	9	69	2	15,5

Наглядное сравнение уровней когнитивного критерия у обучающихся на констатирующем и обобщающем этапах эксперимента представлено в виде диаграммы на рисунке 17.

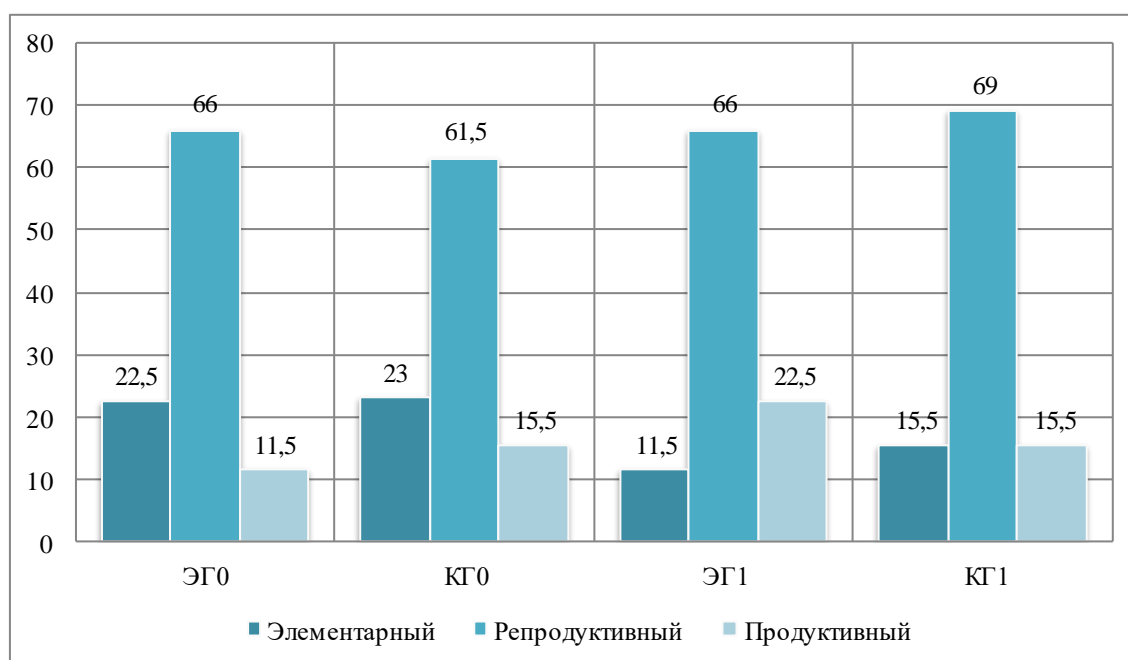


Рисунок 17 – Уровень когнитивного критерия языковой компетенции у обучающихся на констатирующем и обобщающем этапах эксперимента

Анализ показателей в ходе обобщающего этапа опытно-экспериментальной работы выявил, что количество обучающихся с элементарным уровнем когнитивного критерия в экспериментальной

группе уменьшилось на 11%, а количество обучающихся с продуктивным уровнем когнитивного критерия увеличилось на 11%.

Обучающиеся контрольной группы незначительно улучшили свои результаты. Количество обучающихся с элементарным уровнем уменьшилось на 7,5%, а количество обучающихся с репродуктивным уровнем увеличилось на 7,5%. Количество обучающихся с продуктивным уровнем не изменилось.

Для определения уровня процессуально-деятельностного критерия языковой компетенции обучающимся было предложено задание на составление развернутого высказывания по теме «Familie» (Семья). Для оценивания задания на определение умений монологической речи нами были разработаны критерии, представленные в Приложении 10.

Каждый из трех критериев (содержание, лексика, грамматика) оценивались максимально в 8 баллов. В общем, за все три критерия, можно было получить 24 балла. Если обучающийся в критерии «Содержание» получал «0» баллов за аспект «решение коммуникативной задачи», то все задание оценивалось в «0» баллов. Полученные баллы за все критерии переводились в 5-бальную систему по тому же принципу, что и на констатирующем этапе эксперимента.

В таблице 17 представлены оценки за задание на составление развернутого высказывания по теме «Семья».

Таблица 17 – Оценки за развернутое высказывание по теме «Семья»

Экспериментальная группа		Контрольная группа	
Обучающийся	Оценка	Обучающийся	Оценка
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
1. Валерия А.	4	1. Ульяна В.	4
2. Анастасия А.	3	2. Алиса Д.	3
3. Зарина Г.	4	3. Элина Е.	4
4. Анжелика К.	4	4. Елена К.	3
5. Арина К.	4	5. Мария К.	5
6. Виктория К.	5	6. Карина К.	4
7. Полина У.	4	7. Ярослав М.	5
8. Карина Ф.	4	8. Ксения П.	4
9. Анастасия Ш.	5	9. Элина С.	4



*Продолжение таблицы 17*

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
		10. Дарина С.	3
		11. Никита Ч.	4
		12. Анастасия Ш.	4
		13. Ирина Я.	4

Оценки были распределены и взаимосвязаны с уровнями сформированности языковой компетенции как и на констатирующем этапе эксперимента. Характеристика уровня процессуально-деятельностного критерия языковой компетенции у обучающихся по результатам выполненного задания представлена в таблице 18.

Таблица 18 – Уровень процессуально-деятельностного критерия языковой компетенции у обучающихся на обобщающем этапе эксперимента

Группа	Кол-во человек	Элементарный		Репродуктивный		Продуктивный	
		Кол-во человек	%	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
ЭГ	9	1	11,5	6	66,5	2	22
КГ	13	3	23,5	8	61,5	2	15

На рисунке 18 представлена диаграмма, на которой мы сравниваем уровень процессуально-деятельностного критерия на констатирующем и обобщающем этапах.

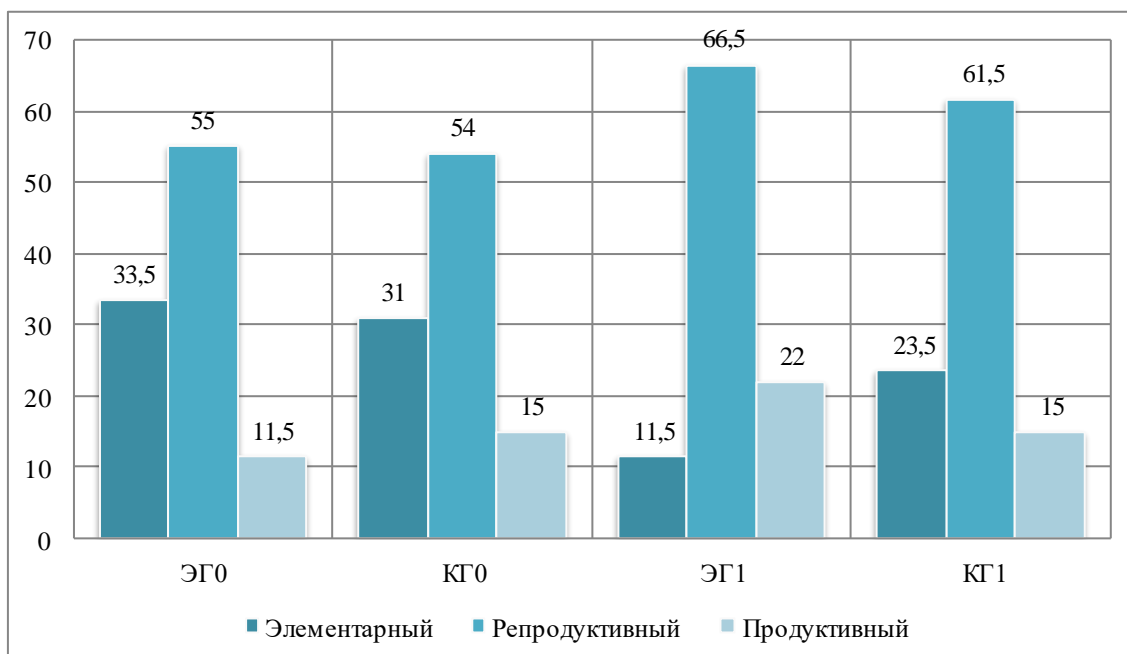


Рисунок 18 – Уровень процессуально-деятельностного критерия языковой компетенции у обучающихся на констатирующем и обобщающем этапах эксперимента

Представленные результаты за выполненное задание в ходе обобщающего этапа опытно-экспериментальной работы показали, что число обучающихся с элементарным уровнем процессуально-деятельностного критерия в экспериментальной группе уменьшилось на 22%, число обучающихся с репродуктивным уровнем увеличилось на 11,5%, число обучающихся с продуктивным уровнем увеличилось на 10,5%.

Результаты обучающихся контрольной группы изменились малозначительно. Количество обучающихся с элементарным уровнем процессуально-деятельностного критерия уменьшилось на 7,5%, а количество обучающихся с репродуктивным уровнем увеличилось на 7,5%. Количество обучающихся с продуктивным уровнем не изменилось.

Суммируя данные анкетирования, тестирования и выполненного задания на составление развернутого высказывания в ходе обобщающего этапа эксперимента можно оценить уровень сформированности языковой

компетенции у обучающихся в экспериментальной и контрольной группах. Результаты представлены в таблице 19 и на рисунке 19.

Таблица 19 – Уровень сформированности языковой компетенции у обучающихся на обобщающем этапе экспериментальной работы

Группа	Элементарный		Репродуктивный		Продуктивный	
	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
ЭГ	1	11	5	55,5	3	33,5
КГ	2	15,5	8	61	3	23,5

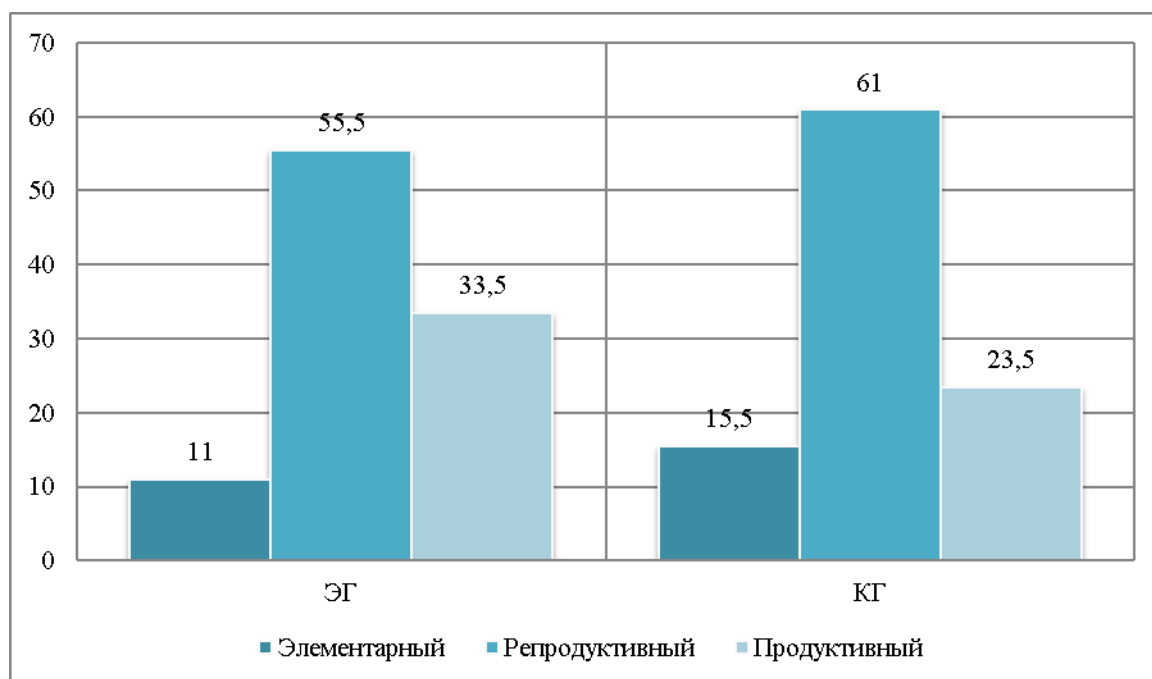


Рисунок 19 – Уровень сформированности языковой компетенции у обучающихся на обобщающем этапе эксперимента

Анализируя результаты заданий в ходе обобщающего этапа эксперимента видно, что в экспериментальной группе уровень владения языковой компетенцией у обучающихся стал выше по сравнению с уровнем языковой компетенции у обучающихся в контрольной группе. Число обучающихся с элементарным уровнем языковой компетенции в экспериментальной группе меньше на 4,5% чем в контрольной. Также в экспериментальной группе стало значительно больше (на 10%)

обучающихся с продуктивным уровнем языковой компетенции по сравнению с контрольной группой.

На рисунке 20 можно увидеть различия между результатами, полученными в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе и измерениями экспериментальной и контрольной группах на обобщающем этапе.

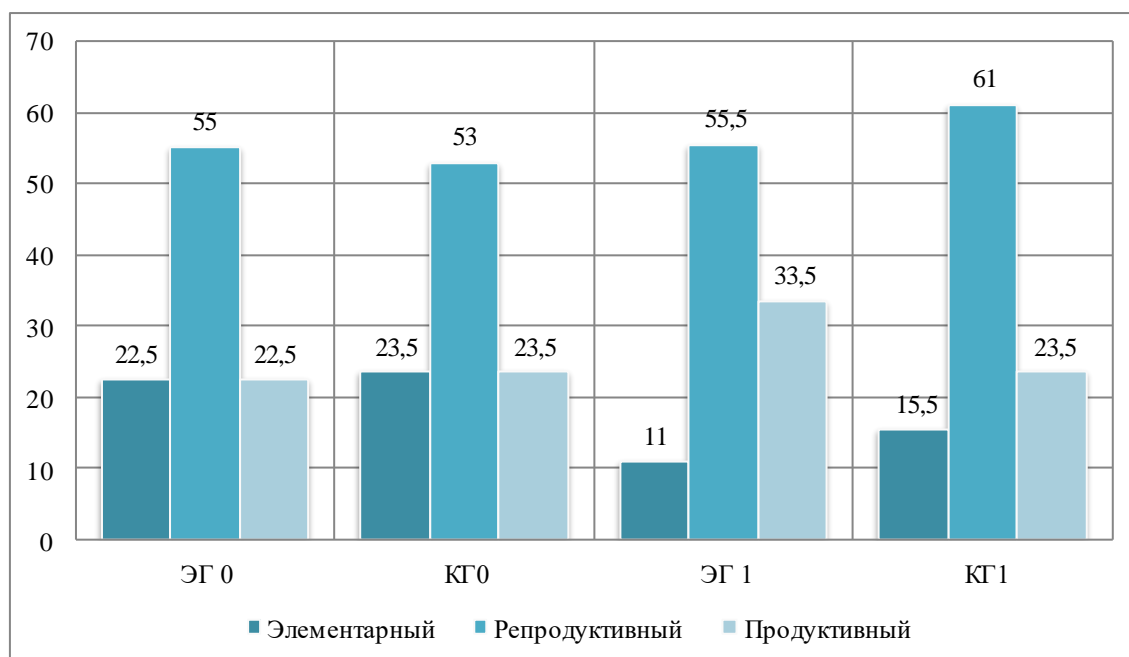


Рисунок 20 – Уровень сформированности языковой компетенции у обучающихся на констатирующем и обобщающем этапах эксперимента

Мы видим, что обучающихся с элементарным уровнем языковой компетенции в экспериментальной группе стало значительно меньше (на 11,5%) после реализации модели формирования данной компетенции. Также количество обучающихся с продуктивным уровнем языковой компетенции увеличилось на 11%.

Уровень языковой компетенции у обучающихся в контрольной группе изменился незначительно. Так, например, число обучающихся с элементарным уровнем уменьшилось на 8%, с репродуктивным уровнем увеличилось на 8%, а с продуктивным уровнем осталось прежним.

Проведенная диагностика изменений уровня каждого критерия языковой компетенции, выполненная статистическая обработка полученных данных на всех этапах опытно-экспериментальной работы дает возможность сделать достоверные выводы о положительном влиянии реализованных педагогических условий, выделенных в гипотезе исследования, на формирование языковой компетенции у обучающихся.

Таким образом, мы можем заключить, что разработанная нами модель формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов обнаружила свою эффективность.

## Выводы по главе 2

1. В экспериментальной работе по реализации модели формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов и разработанных нами педагогических условий ставились и решались следующие задачи:

- 1) разработка критериев и уровней сформированности языковой компетенции;
- 2) разработка и апробация мотивационно-целевого, информационно-содержательного, операционально-деятельностного и рефлексивно-диагностического блоков авторской модели;
- 3) изучение воздействия педагогических условий на эффективность функционирования модели;
- 4) обобщение полученных результатов.

2. Целью экспериментальной работы являлась проверка эффективности разработанной модели формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов с учетом выделенных педагогических условий.

3. Степень сформированности языковой компетенции оценивается на основе диагностики в рамках выделенных критериев (процессуально-деятельностный, когнитивный, мотивационно-личностный).

4. Итоги эксперимента на констатирующем этапе определили, что уровень сформированности языковой компетенции в обеих группах находится на среднем уровне.

5. В процессе нашей экспериментальной работы были определены критерии и уровни сформированности языковой компетенции. Мы провели апробацию разработанной нами модели и педагогических условий в естественной среде, в рамках образовательного процесса профессиональной подготовки, которая проходила на базе образовательного учреждения ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет». Результаты экспериментальной и контрольной групп на этапе констатации по уровню сформированности языковой компетенции оказались практически одинаковыми. Разработанная нами модель формирования языковой компетенции на основе мнемотехнических приемов и педагогических условий была внедрена в экспериментальной группе.

6. Показатели обобщающего этапа экспериментальной работы и сравнительный анализ динамики результатов обучающихся свидетельствуют о достижении цели эксперимента. Количество обучающихся в экспериментальной группе с высоким уровнем языковой компетенции значительно увеличилось на 10% по сравнению с контрольной группой. В то же время, результаты участников эксперимента в контрольной группе, где не были созданы необходимые педагогические условия, оказались гораздо менее положительными.

7. Расхождения в уровне сформированности языковой компетенции в контрольной и экспериментальной группах подтвердили, что установленные педагогические условия способствуют достижению более высокого уровня развития данной компетенции. Согласно этим

результатам, комплекс педагогических условий является необходимым и достаточным для эффективной работы модели формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучение современного состояния и тенденций в развитии системы высшего образования, анализ психолого-педагогической литературы и нормативных документов, а также проведенная опытно-экспериментальная работа подтвердили необходимость формирования языковой компетенции как одной из ведущих компетенций в процессе коммуникации. Повышение требований к уровню образования обучающихся при внедрении новых технологий и методов обучения, а также недостаточное изучение проблемы формирования языковой компетенции повлияли на значимость данного исследования, в рамках которого для формирования вышеупомянутой компетенции были использованы мнемотехнические приемы. Для решения данной проблемы была разработана и апробирована модель формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов, а также выявлен комплекс педагогических условий для эффективного функционирования данной модели

В первой главе нашего исследования был проведен анализ состояния проблемы формирования языковой компетенции. Мы разработали понятийно- категориальный аппарат и изучили научные труды отечественных и зарубежных ученых по данной проблеме. Кроме того, мы определили структуру и содержание формируемой компетенции, а также разработали и теоретически обосновали модель формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов.

В ходе наших исследований было установлено, что формирование языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов требует целенаправленных действий. В связи с этим мы разработали авторскую модель, которая:

1) строится с учетом требований социального заказа и удовлетворяет требованиям ФГОС ВО (3++);



2) реализуется с учетом системного, компетентностного и деятельностного подходов;

3) включает в свою структуру мотивационно- целевой, информационно- когнитивный, операционально- деятельностный, рефлексивно-оценочный блоки;

4) осуществляется посредством реализации педагогических условий, включающих в себя применение мнемотехнических приемов, использование активных методов обучения, а также педагогическое сопровождение.

Вторая глава диссертационного исследования посвящена экспериментальной работе формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов и реализации комплекса педагогических условий. В данной главе представлены цель, задачи и этапы педагогического эксперимента, содержание работы, а также интерпретация полученных результатов.

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

1. Проблема формирования языковой компетенции является актуальной из-за особенностей социального заказа, возрастающих требований к качеству образования обучающихся и недостаточной разработанности данной проблемы в педагогике.

2. Экспериментальная работа показала, что модель формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов должна основываться на системном, компетентностном и деятельностном подходах. Системный подход определяет структуру системы, выявляет целостность ее компонентов, а деятельностный подход наполняет систему содержанием. Компетентностный подход в сочетании с вышеупомянутыми подходами демонстрирует наилучшую эффективность.

3. Модель формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов включает следующие структурные

блоки: мотивационно- целевой, информационно- когнитивный, операционально-деятельностный, рефлексивно-оценочный.

4. Комплекс педагогических условий, который включает применение мнемотехнических приемов, использование активных методов обучения и педагогическое сопровождение является необходимым и достаточным для эффективного формирования языковой компетенции.

5. Результаты экспериментальной работы показали, что обучающиеся экспериментальной группы, где реализовывалась модель формирования языковой компетенции у студентов на основе мнемотехнических приемов и комплекса педагогических условий, продемонстрировали более высокий уровень сформированности языковой компетенции по сравнению с обучающимися контрольной группы.

Таким образом, проведенное нами опытно- экспериментальное исследование подчеркнуло значимость полученных результатов и показало, что использование мнемотехнических приемов при обучении иностранному языку повышает мотивацию обучающихся к обучению, а также вносит разнообразие в учебный процесс и способствует формированию языковой компетенции.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аверьянов, А. Н. Системное познание мира: Методологические проблемы. / А. Н. Аверьянов – М.: Политиздат, 2008. – 263 с.
2. Адольф, В. А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя: дис. ... д-ра пед. наук. : 13.00.01 / Владимир Александрович Адольф – Москва, 1998. – 357 с.
3. Айрапетова, В. А. Педагогическое сопровождение духовного становления старшеклассников в процессе их приобщения к русской художественной культуре : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Айрапетова Валентина Андреевна ; науч. рук. А. С. Галышева ; СПбГУКИ. – СанктПетербург, 2005. – 184 с.
4. Александрова, Е. А. Виды педагогической поддержки и сопровождения индивидуального образования в условиях мультикультурного общества / Е. А. Александрова // Личность в социокультурном измерении : история и современность. М., 2007. С. 298–308.
5. Андреев, В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития : учебное пособие / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с.
6. Архангельский, С. И. Вопросы измерения, анализа и оценки результатов в практике педагогических исследований / С. И. Архангельский, В. И. Михеев, Ю.М. Перельцвайг – М.: Знание, 2010. – 42 с.
7. Бабанский, Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: Дидактический аспект. / Бабанский Ю. К. – М.: Педагогика, 2008. – 182 с.
8. Байбородова, Л. В. Дополнительное образование детей. Психолого- педагогическое сопровождение : учебник для среднего профессионального образования / Л. В. Байбородова [и др.] ;

ответственный редактор Л. В. Байбородова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2020. – 363 с.

9. Байденко, В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Метод. пособие. / В. И. Байденко. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.

10. Белкин, А. С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. / А. С. Белкин. – Челябинск: ОАО «Юж-Урал. кн. изд-во», 2004. – 176 с.

11. Беспалько, В. П. Основы теории педагогических систем (Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем) / В. П. Беспалько – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 2011. – 304 с.

12. Блауберг, И. В. Проблема целостности и системный подход. / И. В. Блауберг – М.: Эдиториал УРСС, 2012. – 448 с.

13. Борытко, Н. М. В пространстве воспитательной деятельности : монография / Н. М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.

14. Вайнер, Г. Революционный метод быстрого изучения любого иностранного языка. / Г. Вайнер. – 2-е изд. – Харьков : Клуб семейного досуга, 2018. – 400 с.

15. Валеев, Г. Х. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для студентов 3–5-х курсов педагогических вузов по специальности «031000 – Педагогика и психология». – / Г. Х. Валеев. – Sterlitaamak : Sterlitaamak. gos. ped. in-t, 2002.– 134 с.

16. Варданян, Ю. В. Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материале подготовки педагога и психолога) : дис. ... д-ра пед. наук. : 13.00.01. / Юлия Владимировна Варданян – Москва, 1998. – 353 с.

17. Вербицкий, А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
18. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский – М.: Изд-во АПН РСФСР, 2009. – 355 с.
19. Выготский, Л. С. Педагогическая психология. / Л. С. Выготский – М.: Педагогика, 2007. – 480 с.
20. Вятютнев, М. Н. Понятие языковой компетенции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков / М.Н. Вятютнев // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 4. – С. 67–76.
21. Газман, О. С. Воспитание и педагогическая поддержка детей / О. С. Газман // Народное образование. – 1998. – № 6. – С. 108–111.
22. Ганин, Е. А. Современные информационные и коммуникационные технологии как средство самообразования будущих учителей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ганин Евгений Александрович ; ЗабГГПУ им. Н. Г. Чернышевского. – Чита, 2004. – 175 с.
23. Гребенюк, О. С. Основы педагогики индивидуальности : учеб. пособие / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк ; – Калининград, 2000. – 572 с.
24. Дурай- Новакова, К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности с детьми в учреждениях дополнительного образования : дис. ... д-ра пед. наук. : 13.00.01 / Крыстына Мечиславовна Дурай-Новакова – Москва, 1983. – 340 с.
25. Жук, А. И. Деятельностный подход в повышении квалификации: активные методы обучения : учеб. пособие / А. И. Жук. – Минск : Изд-во ИПКиПРРиСО, 2014. – 136 с.
26. Журавлев, В. И. Педагогика в системе наук о человеке / В. И. Журавлев. – М.: Педагогика, 2005. – 168 с.
27. Загвязинский, В. И. Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский. – М.: Просвещение, 2007. – 160 с.

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

29. Зиганов, М. А. Техника запоминания иностранных слов / М. А. Зиганов, В. А. Козаренко, А. Н. Семин. – М.: Образование-Культура : Интеллект, эрудиция, карьера, 2020. – 144 с.

30. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – Москва: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2011. – 432 с.

31. Зинченко, П. И. Непроизвольное запоминание / П. И. Зинченко // Акад. пед. наук РСФСР. О–во психологов. – Москва : Изд–во Акад. пед. наук РСФСР, 2009. – 562 с.

32. Зяблицева, М. А. Моментальные приемы запоминания. Мнемотехника разведчиков / М. А. Зяблицева – Ростов н./Д: Феникс, 2012. – 197 с.

33. Иванов, Д. А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий / Д. А. Иванов. – М. : Чистые пруды, 2007. – 32 с.

34. Изаренков, Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции их формирование на продвинутом этапе обучения студентовнефилологов вузов / Д. И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1990. №4. – С. 54–60.

35. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы. / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 512 с.

36. Казакова, Е. И. Четыре тенденции и другие проблемы сопровождения / Е.И. Казакова // Школьный психолог. – 1998. – № 48. – С. 2–3.

37. Казаринова, А. Ю. Возможности мнемотехники в развитии самообразовательной компетенции будущего учителя иностранного языка

/ А. Ю. Казаринова // Педагогическое мастерство: материалы междунар. науч. конф. – М.: Буки–Веди, 2013. – 135 с.

38. Камянова, Т. Г. Успешный английский. Системный подход к изучению английского языка / Т. Г. Камянова. – Москва : Эксмо, 2017. – 480 с.

39. Кан-Калик, В. А. Педагогическая деятельность как творческий процесс: Исследование субъектно-эмоциональной сферы творческого процесса педагога / В. А. Кан-Калик. – Грозный: Чеч.-Инг. кн. изд-во, 2014. – 288 с.

40. Козаренко, В. А. Учебник мнемотехники. Система запоминания «Джордано» / В. А. Козаренко – М., 2017. – 219 с.

41. Колшанский, Г. В. Лингво-коммуникативные аспекты речевого общения / Г. В. Колшанский // Иностранные языки в школе. 1985. – № 1. – С.10–14

42. Кругликов, В. Н. Активное обучение в техническом вузе: теория, технология, практика / В. Н. Кругликов. – СПб., 1998. – 280 с.

43. Кудряшова, О. В. Методика поэтапного формирования коммуникативной компетенции в письменной речи: Английский язык, языковой вуз: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Кудряшова Ольга Васильевна. – Челябинск, 2005. – 192 с.

44. Кузьмина, Н. В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.

45. Кульневич, С. В. Технологическое обеспечение педагогической поддержки профессионального самоопределения / Кульневич С. В. // Педагогическая диагностика. – 2007. – №5. – С. 90–119

46. Лазарев, В. С. Кризис «деятельностного подхода» в психологии и возможные пути его преодоления // Вопросы философии. – 2001. – № 3. – С. 33–47.

47. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С. 48 – 55
48. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учебное пособие / А. Н. Леонтьев. – 2-е издание, стереотипное. – Москва : Смысл : Академия, 2005. – 352 с.
49. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Междунар. гуманит. фонд «Знание», 2015. – 308 с.
50. Михайлова, Н. Н. Педагогическая поддержка ребенка в образовании : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин, Н. Б. Крылова [и др.]. – Москва : Academia, 2006. – 288 с.
51. Михеев, В. И. Моделирование и методы измерений в педагогике: научн.-метод. пособие / В. И. Михеев. – М. : Высшая школа, 2010. – 200 с.
52. Никитина, Т. Б. Как развить память, или Запоминаем быстро и легко / Т. Б. Никитина. – М.: АСТ – ПРЕСС КНИГА, 2016. – 320 с.
53. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике. Страсбург. 2001. Перевод под общ. ред. проф. Ирисхановой К.М. М.: МГЛУ, 2005. – 248 с.
54. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии : Активное обучение : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / А. П. Панфилова. – 3-е изд., испр. – М. : Издательский центр «Академия», 2012 – 192 с.
55. Пичугина, Г. В. Педагогическое сопровождение и педагогическая поддержка обучающихся в технологическом образовании / Г. В. Пичугина // Школа и производство. – 2009. – № 8. – С. 3–6.
56. Полякова, Т. С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей / Т. С. Полякова – М.: Педагогика, 2013. – 128 с.



57. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 г. №969 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (с изменениями и дополнениями) С изменениями и дополнениями от: 26 ноября 2020 г.

58. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М.: Когнито-Центр, 2012. – 396 с.

59. Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. Н. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 2017 – 287 с.

60. Сафонова, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В.В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 2018. – 237 с.

61. Слостенин, В. А. Педагогический процесс как система / В. А. Слостенин. – М.: Издат. дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2015. – 362 с.

62. Слобин, Д. И. Когнитивные предпосылки развития грамматики / Д. И. Слобин. – М.: Наука, 2014. – 149 с.

63. Словарь русского языка: Ок.57 000 слов/ Под ред. докт. филол. наук, проф. Н.Ю.Шведовой. – 16-е изд., испр. – М.: Рус.яз., 2015. – 797 с.

64. Смирнов, С. А. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов и др. – М.: Издат. центр «Академия», 2018. – 512 с.

65. Смолкин, А. М. Методы активного обучения : науч.-метод. пособие. / А. М. Смолкин. – М.: Высшая школа, 2011. – 176 с.

66. Толковый словарь Даля онлайн. – URL: <https://www.slovardalja.net/> (дата обращения 25.05.2024)

67. Троянская, С. Л. Компетентностный подход к реализации самостоятельной работы студентов. учеб. пособие. / С. Л. Троянская, М. Г. Савельева. – Ижевск, Изд-во УдГУ, 2013 – 110 с.

68. Трушников, Т. Г. Системная педагогика как инновационное направление в педагогике // Обучение и воспитание: методики и практика, 2014. – № 14. – С. 21–28.

69. Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22.08.1996 N 125-ФЗ (последняя редакция)

70. Хомский, Н. Синтаксические структуры / Н. Хомский. – Гаага : [б. и], 1962. – 527 с.

71. Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса [Электронный ресурс] / Н. Хомский. – Москва : Издательство Московского университета, 1972. – 129 с.

72. Хуторской, А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2022. – 406 с.

73. Чечет, В. В. Активные методы обучения в педагогическом образовании : учеб.-метод. пособие / В. В. Чечет, С. Н. Захарова. – Минск : БГУ, 2015. – 127 с.

74. Шадриков, В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 3–8.

75. Шамов, А. Н. Методика обучения иностранным языкам: теоретический курс : учебное пособие / А. Н. Шамов. – Москва : ФЛИНТА, 2020. – 296 с.

76. Шептенко, П. А. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / П. А. Шептенко, Г. А. Воронина; под ред. В. А. Сластенина. – 2-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2007 – 208 с.

77. Швырев, В. С. Проблемы разработки понятия деятельности как философской категории / В. С. Швырев // Деятельность: теории, методология, проблемы. – М.: Политиздат, 2001. – 366 с.

78. Щедровицкий, П. Г. Активные формы обучения и проблема содержания образования: от педагогики интереса к педагогике активности : учебное пособие / П. Г. Щедровицкий. – М.: Изд-во Школа культурной политики, 2015. – 60 с.

79. Юдин, Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. – Москва: Наука, 2018. – 391 с.

80. Яковлев, Е. В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск.: Изд-во РБИУ, 2010. – 317 с.

81. Яковлева, Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дис. ... докт. пед. наук. : 13.00.01 / Надежда Максимовна Яковлева. – Челябинск, 1992. – 403 с.

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

83. Hymes, D. Sociolinguistics. Penguin Education / D. Hymes. – 1972. – 278 p.

84. Jan van Ek. Objectives for Foreign Language Learning / Jan van Ek. – Council of Europe, 1986. – 164 p.

85. Klemp G. O. An Analysis of Leadership and Management Competencies of Commissioned and NonCommissioned Naval Officers in the Pacific and Atlantic Fleets / G.O. Klemp, M.T. Munger, L.M. Spencer – Boston, 2007. – 257 p.

86. McClelland D. C. Professional Competencies of Human Service Workers / D. C. McClelland, C. Dailey. – Boston, 2010. – 451 p.

87. Moirand, S. Enseigner a communiquer en langueetrangere / S. Moirand. – Paris, 2016. – 188 p.

88. Savignon, S.J. Communicative Competence. Theory and Classroom practice / S.J. Savignon. – McGraw-Hill, 2019. – 288 p

89. Schneider, C. *The Balancing Act: Competencies of Effective Teachers and Mentors in Degree Programs for Adults* / C. Schneider, G. Klemp, S. Kastendiek. – Boston, 2018. – 278 p.

90. Semon, Richard. *The Mneme* / Richard Semon. – London : Allen & Unwin, 2016. – 318 p.

91. Spencer, L. M. *Soft Skill Competencies* / L. M. Spencer. – Edinburgh: The Scottish Council for Research in Education, 2013. – 294 p.

## Приложение 1

### Анкета

	Полностью согласен	Отчасти согласен	Совсем не согласен
1. Мне бы хотелось свободно владеть несколькими иностранными языками.			
2. Я верю, что знание иностранных языков открывает больше возможностей для обучения, работы и путешествий.			
3. Для меня важно понимать иностранную культуру через изучение ее языка.			
4. Я считаю, что знание иностранного языка повысит мою конкурентоспособность на рынке труда.			
5. Мне интересно общаться с людьми из других стран на их родном языке.			
6. Я получаю удовольствие от изучения иностранного языка.			
7. Для меня важно достичь высокого уровня владения иностранным языком.			
8. Я считаю, что изучение иностранного языка поможет мне расширить кругозор и понимание мира.			
9. Мне нравится принимать участие в международных проектах и мероприятиях.			
10. Изучение иностранного языка для меня - это необходимость, а не просто желание.			

## Приложение 2

### Тестирование по теме «Essen»

**Задание 1.** Sie hören eine Reihe von Wörtern. Bestimmen Sie, aus welcher Sprache das Wort ist. Setzen Sie ein Häkchen im entsprechenden Kasten «Deutsch» oder «Russisch».

	Deutsch	Russisch
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		

	Deutsch	Russisch
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		

*Слова, которые диктует преподаватель: суп, Salat, доза, томат, Kartoffel, Marmelade, банан, Suppe, цитрус Tomate, салат, Zitrone, картофель, Dose, Banane, мармелад.*

**Задание 2.** Sie hören russische Wörter. Übersetzen Sie sie ins Deutsche.

*Слова, которые диктует преподаватель: рыба, яйцо, пиво, соль, гриб, пирог, мясо, яблоко, молоко, масло, стакан, сахар, минеральная вода, сок, апельсин, ложка, вилка, бутылка, булочка, огурец, вино, мороженое, лук, тарелка*

**Задание 3.** Welche Antwort ist richtig? A, B oder C?

1. Er ... ein Buch.

A) lest    B) liest    C) lese

2. Ich heiße ... Thomas. Ich heiße Max.

A) keinen    B) nichts    C) nicht

3. Der Hund ... im Zimmer.

A) schläft    B) schläft    C) schläfst

4. Europa ist ... Land, es ist ein Kontinent.  
A) keine    B) nicht    C) kein
5. ... du nach Moskau oft?  
A) fährst    B) fährt    C) fährt
6. Mein Onkel arbeitet heute Abend ... .  
A) nie    B) nicht    C) niemand
7. Ich ... wenig.  
A) isst    B) esst    C) esse
8. Tobias wohnt ... in der Schellingstraße.  
A) nie    B) keine    C) nicht
9. Du ... immer alles.  
A) vergesse    B) vergisst    C) vergessen
10. ... kommt zu meiner Party.  
A) niemand    B) kein    C) nichts
11. Frau Braun, Sie ... sehr gut Russisch.  
A) spricht    B) spricht    C) sprechen
12. Noch ... alle sind da.  
A) niemand    B) nicht    C) keine

## Приложение 3

### Задания на составление диалога и написание письма личного характера

Вариант 1.

**Задание 1.** *Gemeinsam etwas planen.*

**Sie und Ihr Gesprächspartner/Ihre Gesprächspartnerin wollen Samstagabend etwas zusammen kochen und haben zu dem Essen Freunde zu sich nach Hause eingeladen.**

*Sprechen Sie über die Punkte unten, machen Sie Vorschläge und reagieren Sie auf die Vorschläge Ihres Gesprächspartners/Ihrer Gesprächspartnerin. Planen und entscheiden Sie gemeinsam, was Sie tun möchten.*

#### **Zusammen etwas kochen**

- Was kochen?
- Wer kauft ein?
- Getränke?
- Nach dem Essen: Etwas gemeinsam unternehmen?

**Задание 2.** Ihr Brieffreund/Ihre Brieffreundin interessiert sich für die russische Küche. Schreiben Sie ihm/ihr eine E-Mail (circa 60 Wörter) darüber. Schreiben Sie etwas zu allen drei Punkten:

- Beschreiben Sie: Wie viele Mahlzeiten gibt es?
- Erzählen Sie: Was essen Sie gewöhnlich zum Frühstück, zu Mittag und zu Abend?
- Fragen Sie ihren Freund/ihre Freundin nach besonderen Spezialitäten in Deutschland.

*Achten Sie auf den Textaufbau (Anrede, Einleitung, Reihenfolge der Inhaltspunkte, Schluss).*



## Вариант 2.

### Задание 1. *Gemeinsam etwas planen.*

**Sie und Ihr Gesprächspartner/Ihre Gesprächspartnerin wollen am Wochenende Picknick machen.**

*Sprechen Sie über die Punkte unten, machen Sie Vorschläge und reagieren Sie auf die Vorschläge Ihres Gesprächspartners/Ihrer Gesprächspartnerin. Planen und entscheiden Sie gemeinsam, was Sie tun möchten.*

#### **Picknick machen**

- Was kaufen?
- Wer kauft ein?
- Getränke?
- Um wie viel Uhr treffen?

**Задание 2.** Sie wollen eine Party organisieren. Schreiben Sie Ihrem Freund/Ihrer Freundin eine E-Mail (circa 60 Wörter) darüber. Schreiben Sie etwas zu allen drei Punkten:

- Beschreiben Sie: Wann und wo findet die Party statt?
- Erzählen Sie: Was bieten Sie zum Essen an?
- Bieten Sie ihren Freund/ihre Freundin, Getränke mitzubringen.

*Achten Sie auf den Textaufbau (Anrede, Einleitung, Reihenfolge der Inhaltspunkte, Schluss).*

## Приложение 4

### Критерии оценивания диалогической речи

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

				преподават еля	
<i>выражение собственного мнения и аргументаци я</i>	ясное выражение собственного мнения, предложений и аргументации	преимущест венно ясное выражение собственног о мнения, предложени й и аргументаци и	частично ясное выражение собственног о мнения, предложени й и аргументаци и	недостаточ но ясное выражение собственно го мнения, предложен ий и аргументац ии	выражение собственно го мнения и аргумента ция отсутству ют
<i>реагирование на предложения собеседника</i>	ясная реакция на предложения собеседника	преимущест венно ясная реакция на предложени я собеседника	частично ясная реакция на предложени я собеседника	недостаточ но ясная реакция на предложен ия собеседник а	реагирован ие на предложен ия собеседни ка отсутству ют
<b>Лексика:</b>					
<i>соответстви е теме</i>	употребляема я лексика соответствует теме диалога	употребляем ая лексика преимущест венно соответствуе т теме диалога	употребляем ая лексика частично соответствуе т теме диалога	употребляе мая лексика почти не соответств ует теме диалога	употребля емая лексика полностью не соответств ует теме диалога
<i>разнообразие лексических единиц</i>	употребляемы е лексические единицы разнообразны	употребляем ые лексические единицы преимущест венно разнообразн ы	употребляем ые лексические единицы частично разнообразн ы	употребляе мые лексически е единицы почти не разнообраз ны	употребля ются одни и те же лексически е единицы без какого- либо разнообраз ия
<i>корректное употребление лексических единиц</i>	присутствуют единичные ошибки употребления лексических единиц, не влияющие на понимание	присутствую т некоторые ошибки употреблени я лексических единиц, не влияющие на понимание	присутствую т некоторые ошибки употреблени я лексических единиц, частично влияющие на понимание	присутству ют некоторые ошибки употреблен ия лексически х единиц, значительн о влияющие на	присутству ют ошибки употребле ния лексически х единиц, полностью затрудняю щие понимание

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

## Приложение 5

### Критерии оценивания письменной речи

	<b>Баллы</b>				
	«8»	«6»	«4»	«2»	«0»
<b>Содержание:</b>  <i>решение коммуникативной задачи</i>	отражены все 3 пункта, указанные в задании	отражены полностью 2 пункта или 1 пункт отражен полностью и 2 частично	1 пункт отражен полностью и 1 частично или все пункты отражены частично	1 пункт отражен полностью или частично	ни один пункт не отражен
	<i>стилевое оформление речи</i> соответствует типу задания	стилевое оформление речи преимущественно соответствует типу задания	стилевое оформление речи частично соответствует типу задания	стилевое оформление речи почти не соответствует типу задания	стилевое оформление речи полностью не соответствует типу задания
	<i>логика и связность письма</i> присутствует вступление и заключение, соблюдена логика письма	присутствует вступление и заключение, логика письма преимущественно соблюдена	присутствует вступление и заключение, логика письма частично соблюдена	отсутствует либо вступление, либо заключение, логика письма почти не соблюдена	нет вступления и заключения, письмо написано нелогично
<b>Лексика:</b>  <i>соответствие теме</i>	употребляется лексика соответствует теме диалога	употребляется лексика преимущественно соответствует теме диалога	употребляется лексика частично соответствует теме диалога	употребляется лексика почти не соответствует теме диалога	употребляется лексика полностью не соответствует теме диалога
	<i>разнообразие лексических единиц</i> употребляемые лексические единицы разнообразны	употребляемые лексические единицы преимущественно разнообразны	употребляемые лексические единицы частично разнообразны	употребляемые лексические единицы почти не разнообразны	употребляются одни и те же лексические единицы без какого-либо разнообразия

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

## Приложение 6

### Текст «Familien in Deutschland»

*Die meisten Deutschen definieren Familie als eine Gruppe von Menschen, die aus Eltern und Kindern besteht. Dafür gibt es den Begriff Kern- oder Kleinfamilie. Im allgemeinen Sprachgebrauch werden auch noch Verwandte und Onkel, Tanten und Cousins als Familie bezeichnet.*

*Obwohl immer mehr Menschen allein leben oder mit einem Partner ohne Trauschein zusammen sind, ist die Ehe und die so genannte „normale“ Familie immer noch das Lebensideal der meisten Deutschen und gleichzeitig die häufigste Form des Zusammenlebens. Die meisten Männer und Frauen heiraten zwischen dem 25. und 35. Lebensjahr. Über ein Drittel aller Ehen werden aber auch wieder geschieden. Seit Jahren kann man beobachten, dass viele Ehepaare in Deutschland kinderlos bleiben oder nur ein Kind haben. Familien mit drei oder mehr Kindern sind schon eine Rarität.*

*In den meisten Familien in Deutschland kümmern sich die Frauen um den Haushalt. Sie sind verantwortlich für Kinder und Küche, die Männer für das Auto und das Geldverdienen. Natürlich arbeiten viele Frauen auch und verdienen Geld und viele Männer helfen auch mal im Haushalt, doch die traditionelle Rollenverteilung ist weit verbreitet. Aber die Gesellschaft ändert sich. Die „Elternzeit“ können Frauen und Männer nehmen und immer mehr Väter nehmen dieses Angebot an. Sie nehmen auch „Urlaub“ von ihrer Arbeit, betreuen die Kinder und machen den Haushalt, während die Mütter arbeiten. Allerdings sind die Hausmänner noch in der Minderheit.*

*Für alle minderjährigen Kinder wird in Deutschland vom Staat Kindergeld gezahlt. Seit 2010 bekommt eine Familie für das erste und zweite Kind 184 Euro Kindergeld im Monat, für das dritte Kind 190 Euro und für das vierte und jedes weitere Kind 215 Euro. Wird das Kind 21 Jahre alt, hat die Familie kein Recht auf das Kindergeld mehr. Es gibt aber auch eine Ausnahme: Wenn das Kind mit 21 Jahren seine erste Ausbildung noch nicht abgeschlossen hat, wird das Kindergeld bis zu seinem 25. Lebensjahr gezahlt.*

## Приложение 7

### Текст «Familien in Österreich»

*Unter „Familie“ wird oft die „klassische Kernfamilie“ verstanden, die sich als zwei leibliche, meist auch verheiratete Eltern zumindest eines Kindes versteht, die – ohne zusätzliche Personen – in einem Privathaushalt leben.*

*Die Familie ist sehr wichtig in Österreich. Es gibt verschiedene Formen der Familie. Oft sind der Mann und die Frau verheiratet und leben mit einem Kind oder mehreren Kindern zusammen. Etwas mehr als ein Drittel aller Familien hat zwei Kinder, und in nur 13,6% sind es drei oder mehr Kinder. Insgesamt gibt es in Österreich nur 42.200 Familien mit vier oder mehr Kindern. Es gibt auch viele Paare, die nicht verheiratet sind und zusammenleben. Das nennt man Lebensgemeinschaft.*

*Heutzutage teilen viele österreichische Paare die Verantwortung für Erwerbsarbeit, Kindererziehung und Hausarbeit gleichermaßen. Es ist zunehmend üblich, dass Frauen einer Berufstätigkeit nachgehen und Männer sich stärker in die Familienarbeit einbringen. Dennoch können traditionelle Geschlechterrollen in einigen österreichischen Familien immer noch eine bedeutende Rolle spielen.*

*In vielen österreichischen Bundesländern erhalten Familien (natürlich auch alleinerziehende mit Kindern) einen Familien pass. Damit kann eine Familie viele Sonderangebote genießen. Wenn eine Familie mit ihren Kindern oder ihrem Kind z. B. in ein Museum kommt, kann sie die Eintrittskarten zu einem Extrapreis kaufen.*



## Приложение 8

### Текст «Familien in der Schweiz»

*Egal ob alleinerziehend, klassische Familie mit Mutter, Vater, Kind – die Familie gehört für die meisten Personen in der Schweiz zum wichtigsten Bestandteil ihres Lebens.*

*In der Schweiz gibt es rund 3,8 Mio. Privathaushalte. In gut einem Drittel dieser Haushalte lebt nur eine Person, das entspricht knapp 20% der ständigen Wohnbevölkerung die in einem Einpersonenhaushalt leben. 27% der Haushalte sind Paare ohne Kinder und 29% Familienhaushalte mit Kindern unter 25 Jahren. Obwohl die Familienhaushalte mit Kindern weniger als ein Drittel der Haushalte ausmachen (29%), leben 41% der Bevölkerung in diesem Haushaltstyp. In den Familienhaushalten mit Kindern unter 25 Jahren leben durchschnittlich 1,8 Kinder. Dabei machen die Haushalte mit einem und mit zwei Kindern je gut 40% aus. In knapp einem Sechstel der Haushalte leben drei oder mehr Kinder (16%). In Einelternhaushalten ist die durchschnittlich Kinderzahl etwas tiefer (1,5) als in Paarhaushalten (1,8).*

*Die Kindererziehung bleibt in der Schweiz immer noch an den Müttern hängen. «Papa Vollzeit, Mama Teilzeit» heißt es in der Hälfte der Familien mit Kindern unter 4 Jahren. Der Anteil Teilzeit erwerbstätiger Frauen in Paarbeziehungen liegt 10, der von Singlefrauen sogar 19 Prozentpunkte tiefer als bei Familienmüttern. Dabei würden 40 Prozent der Mütter es vorziehen, wenn beide Elternteile Teilzeit arbeiten würden. Stattdessen haben 78 Prozent der Mütter Teilzeitpensen, aber nur 12 Prozent der Väter. Eine gleichberechtigte Verteilung bringt nur jedes zehnte Paar zustande.*

*Wer Kinder hat, zahlt in der Schweiz auch weniger Steuern. Und zwar um etwa 6 400 Franken im Jahr für jedes Kind, das minderjährig ist oder noch in seiner ersten beruflichen Ausbildung ist.*

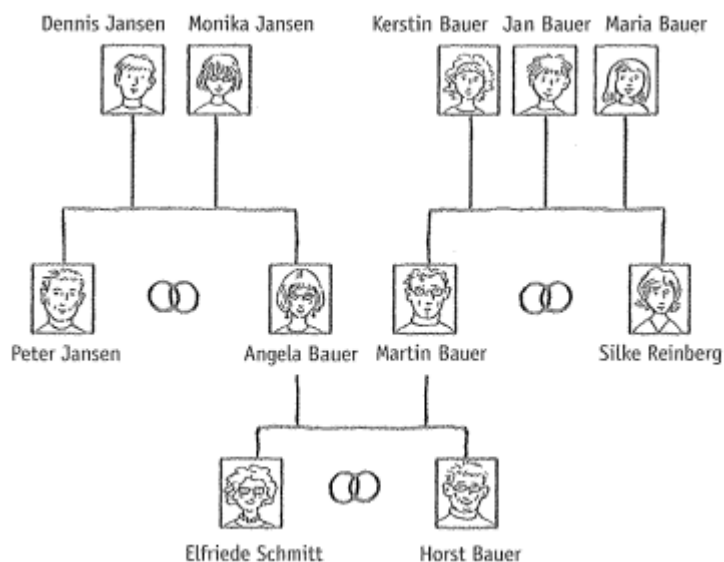
## Приложение 9

### Тестирование по теме «Familie»

**Задание 1.** Transkribieren Sie die folgenden Wörter:

1) Geburtstag	
2) Mutter	
3) Vater	
4) Schwester	
5) Sohn	
6) Tochter	
7) Mädchen	
8) Verwandten	

**Задание 2.** Füllen Sie die Sätze anhand des Bildes aus. Ergänzen Sie Nomen und Artikel.



- |   |  |
|---|--|
| <p>0. Peter ist <u>der Ehemann</u> von Angela.<br/>         1. Silke ist _____ von Martin.<br/>         2. Horst ist _____ von Monika.<br/>         3. Monika ist _____ von Jan.<br/>         4. Silke ist _____ von Maria.<br/>         5. Martin ist _____ von Elfriede.<br/>         6. Jan ist _____ von Dennis.<br/>         7. Maria ist _____ von Kerstin.<br/>         8. Angela ist _____ von Horst.</p> | <p>9. Elfriede ist _____ von Kerstin.<br/>         10. Dennis ist _____ von Monika.<br/>         11. Peter ist _____ von Silke.<br/>         12. Martin ist _____ von Dennis.<br/>         13. Angela ist _____ von Jan.<br/>         14. Monika ist _____ von Martin.<br/>         15. Jan ist _____ von Angela.<br/>         16. Silke ist _____ von Peter.<br/>         17. Horst ist _____ von Martin.</p> |
|---|--|

**Задание 3.** Schreiben Sie Sätze.

1. Am Samstag geht Lisa einkaufen ▪ und ▪ sie ▪ ihre Freunde ▪ Sonntag ▪ am ▪ besucht.

2. Sie geht mit ihren Freunden in den Park ▪ sehen ▪ sie ▪ einen Film ▪ im ▪ Kino ▪ oder.

3. Am Samstag scheint die Sonne, ▪ aber ▪ Sonntag ▪ am ▪ es ▪ regnet.

4. An diesem Sonntag gehen sie ins Kino, ▪ schlecht ▪ denn ▪ ist ▪ das Wetter.

5. 1. Ich mache eine Diät, ▪ ich ▪ denn ▪ zu dick ▪ bin.

6. Ich möchte schlank sein, zu essen ▪ ich ▪ aber ▪ habe ▪ große Lust.

7. Ich liebe Schokolade ▪ auch ▪ sehr gerne ▪ und ▪ ich ▪ esse ▪ Eis.

8. Ich mache eine Obstdiät ▪ eine Eierdiät ▪ ich ▪ mache ▪ oder.

**Задание 4.** Ergänzen Sie Sie die richtige Präposition.

1. Die Schule beginnt \_\_\_\_ September.

2. Die Schule beginnt \_\_\_\_ 1. (ersten) September.

3. Ich gehe in die Schule \_\_\_\_ 8 Uhr.

4. Ich habe Urlaub \_\_\_\_ Sommer.

5. \_\_\_\_ Mittwoch habe ich einen Ruhetag.

6. \_\_\_\_ Wochenende arbeite ich.

7. \_\_\_\_ wie viel Uhr gehst du zur Arbeit?

8. Wann kommst du? - \_\_\_\_ halb 3.

9. Gehen wir \_\_\_\_ Abend ins Kino?

10. Ich komme \_\_\_\_ 15. (fünfzehnten) August an.

11. Kommst du \_\_\_\_ Donnerstag?

12. Der Zug fährt \_\_\_\_ 16 Uhr 35 ab.

13. \_\_\_\_ nächsten Jahr mache ich eine Weltreise.

14. Laura macht einen Urlaub \_\_\_\_ November.

15. Heute \_\_\_\_ Vormittag bin ich nicht zu Hause.

## Приложение 10

### Критерии оценивания развернутого высказывания

	<b>Баллы</b>				
	«8»	«6»	«4»	«2»	«0»
<b>Содержание:</b>  <i>решение коммуникативной задачи</i>	тема высказывания полностью раскрыта	тема высказывания преимущественно раскрыта	тема высказывания частично раскрыта	тема высказывания почти не раскрыта	тема высказывания не раскрыта
	<i>логика и связность высказывания</i> присутствует вступление и заключение, соблюдена логика высказывания	присутствует вступление и заключение, логика высказывания преимущественно соблюдена	присутствует вступление и заключение, логика высказывания частично соблюдена	отсутствует либо вступление, либо заключение, логика высказывания почти не соблюдена	нет вступления и заключения, высказывание нелогично
<b>Лексика:</b>  <i>соответствие теме</i>	употребляемая лексика соответствует теме высказывания	употребляемая лексика преимущественно соответствует теме высказывания	употребляемая лексика частично соответствует теме высказывания	употребляемая лексика почти не соответствует теме высказывания	употребляемая лексика полностью не соответствует теме высказывания
	<i>разнообразие лексических единиц</i> употребляемые лексические единицы разнообразны	употребляемые лексические единицы преимущественно разнообразны	употребляемые лексические единицы частично разнообразны	употребляемые лексические единицы почти не разнообразны	употребляются одни и те же лексические единицы без какого-либо разнообразия

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