



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

АБДРАХИМОВА ЕКАТЕРИНА АНДРЕЕВНА

ПРИМЕНЕНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Магистерская диссертация по направлению
44.04.01. Педагогическое образование

Теория и практика преподавания иностранных языков в высшей школе
Диссертация на соискание академической степени магистра

Проверка на объем заимствований:
72,68% авторского текста

Выполнила:
Студентка группы ЗФ-303-142-2-1
Абдрахимова Е. А.

Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована
зав. кафедрой, д. п. н., профессор
Быстрай Е. Б.

Научный руководитель:
кандидат педагогических наук,
доцент
Бароненко Е. А.

Быстрай

Челябинск

2025

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ.....	12
1.1 Ретроспективный анализ проблемы формирования языковой компетенции студентов в теории и практике педагогического образования.....	12
1.2 Система формирования языковой компетенции студентов посредством применения активных методов обучения	25
1.3 Педагогические условия функционирования системы формирования языковой компетенции студентов посредством применения активных методов обучения	40
Выводы по главе 1.....	50
ГЛАВА 2. АПРОБАЦИЯ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ЕЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ.....	53
2.1 Цели и задачи опытно-экспериментальной работы по формированию языковой компетенции студентов посредством применения активных методов обучения.....	53
2.2 Ход и результат опытно-экспериментальной работы	69
Выводы по главе 2.....	80
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	83
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	87
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	99

ВВЕДЕНИЕ

Значение иностранного языка в нашей жизни на данный этап времени претерпевает изменения благодаря социоэкономическим изменениям. Процесс глобализации в данном случае выдвигается на первое место в рамках нынешнего этапа развития общества. Высшая школа предполагает совершенствование показателей профессиональных компетенций, что обусловлено социальным заказом общества, который определен Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» и ФГОС основного общего образования.

В соответствии с ФГОС основного общего образования школе необходимо формировать комплексную систему универсальных знаний, умений и навыков, а также ключевые компетентности, которые определены сегодняшним образованием. Одной из ключевых компетентностей является формирование коммуникативной компетенции, которая в свою очередь включает языковую компетенцию, то есть освоение таких языковых средств, как фонетические, орфографические, лексические и грамматические.

Согласно ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» изучение иностранного языка подразумевает развитие коммуникативной иноязычной компетенции, которая служит средством для межкультурного общения в современном обществе. Стоит отметить, что сформированность языковой компетенции представляет собой неотъемлемую часть формирования коммуникативной компетенции.

Актуальность вопроса формирования языковой компетенции обусловлена потребностью в эффективной подготовке студентов к выполнению определенных обязанностей. Для того, чтобы социализация и самореализация были достаточно эффективными на первый план выдвигается развитие языковой компетенции в аспекте инструмента межкультурной коммуникации.

Актуальные требования, которые предъявляются к изучению иностранного языка, подразумеваю со стороны учителя целесообразно создать специальные условия для знакомства студентов с иностранной культурой и организовать активную деятельность в рамках межкультурного взаимодействия. Однако, стоит отметить, что она предполагает усвоение определенных знаний и навыков. Сейчас изучение иностранного языка на занятии выдвигает на первый план активное вовлечение всех участников образовательного пространства, побуждение к речевому взаимодействию и развитие положительной мотивации в рамках изучения иностранного языка.

Следует отметить, что эффективное достижение намеченных нами задач и создание плодотворных учебных условий в рамках изучения иностранного языка, будет наиболее действенным при внедрении инновационных методов проведения занятий преподавателем. Однако, стоит отметить, что такие методы предполагают доступность и понятность для современных студентов. Одним из таких методов является внедрение активных методов обучения в образовательный процесс.

Так как языковая компетенция является одной из важнейших компетенций, которую необходимо формировать у обучающихся, внедрение активных методов обучения способствует активизации учебного процесса и стимулирует обучающегося к активному участию в нем. К положительным аспектам использования активных методов обучения относят: целостность и результативность осваивания информации, длительное хранение информации в памяти, совершенствование способности к обучению, упрощение образовательного процесса и посильность для разных категорий обучающихся.

Изучением проблемы формирования языковой компетенции занимались многие зарубежные и отечественные ученые, такие как Н. Хомский, Д. Хаймс, Д. Слобин, С. Муаран, С. Савиньон, М. Н. Вятютнев,

Г. В. Колшанский, Д. И. Изаренков, Э. Г. Азимов и другие. Более того, данные ученые установили важность формирования языковой компетенции в процессе изучения иностранного языка. Кроме того, такие ученые как В. В. Сафонова, К. М. Ирисханова и Г. В. Стрелкова выделили основные компоненты, входящие в состав языковой компетенции. Однако, несмотря на то, что в педагогической литературе уже существуют исследования о приемах и методах формирования языковой компетенции, данный вопрос требует доработки в современной интерпретации организации образовательного процесса с целью формирования языковой компетенции. Таким образом, анализ литературы позволил нам выделить следующие **противоречия**:

- между актуальной потребностью современного общества в формировании языковой компетенции на уроках иностранного языка и недостаточно высоким уровнем их подготовки;
- между процессом развития языковой компетенции обучающихся и недостаточной теоретической разработанностью данной проблемы;
- между целесообразностью применения эффективных средств и методов, которые способствуют формированию языковой компетенции и недостаточной их разработанностью с практической точки зрения.

Выявленные противоречия привели нас к формулировке **проблемы исследования** – «Какие методы формирования языковой компетенции являются наиболее эффективными?». Обоснованная актуальность, выявленные противоречия и проблема исследования привели к формулировке темы: «Применение активных методов обучения для формирования языковой компетенции обучающихся на уроках иностранного языка».

Цель исследования – обоснование, разработка и апробация системы формирования языковой компетенции обучающихся и выделение

педагогических условий для её эффективного функционирования в рамках формирования языковой компетенции для эффективного изучения иностранного языка.

Объект исследования – процесс обучения иностранному языку в вузе.

Предмет исследования – процесс формирования языковой компетенции обучающихся на занятиях по иностранному языку.

Гипотеза исследования: формирование языковой компетенции обучающихся на уроках иностранного языка будет наиболее эффективным, если:

1. будет разработана и внедрена в образовательный процесс система формирования языковой компетенции, которая основана на совокупности подходов: системного, коммуникативно-деятельностного и холистического и построена на принципах интегративной направленности, коммуникативной направленности, проблемной ситуативности и деятельностиного характера обучения иностранному языку;

2. будут определены и реализованы педагогические условия реализации системы, такие как:

- формирование положительной мотивации познавательной деятельности;
- реализация педагогического сопровождения процесса формирования языковой компетенции;
- создание интерактивной дидактико-коммуникативной среды.

В соответствии с целью и гипотезой исследования нами были сформулированы **задачи исследования**:

- определить сущность и содержание проблемы формирования языковой компетенции обучающихся;
- разработать и апробировать систему формирования языковой компетенции обучающихся;

- выявить и обеспечить педагогические условия реализации системы формирования языковой компетенции обучающихся;
- провести диагностику уровня сформированности языковой компетенции обучающихся;
- провести опытно-экспериментальную работу по формированию языковой компетенции обучающихся и проанализировать её результаты.

Теоретико-методологическую базу исследования составили:

- исследование понятия компетенция такими учеными, как Н. Хомский и Д. Хаймз;
- исследование языковой компетенции такими учеными, как Д. Слобин, С. Муаран, С. Савиньон, М. Н. Вятютнев, Г. В. Колшанский, Д. И. Изаренков, Э. Г. Азимов;
- исследование системного подхода такими учеными, как Д. Локк, Я. А. Коменский, И. Ф. Герберт, В. Г. Белинский, К. Д. Ушинский, Н. Ф. Бунаков, Н. И. Пирогова;
- исследование коммуникативно-деятельностного подхода такими учеными, как Д. Б. Эльконин, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, С. Л. Рубинштейн, И. А. Зимняя, А. Н. Леонтьев;
- исследование холистического подхода такими учеными, как Аристотель, Ян Смэйтс, Дейн Радъяр, Джон Миллер.

Нами были использованы следующие методы исследования:

- теоретические: анализ методической и психолого-педагогической литературы в рамках проблемы исследования, синтез, систематизация, прогнозирование;
- эмпирические: наблюдение, педагогический эксперимент, тестирование, графическое представление данных, количественный и качественный анализ результатов исследования.

Базой исследования являлся Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет.

1 этап подразумевал анализ литературных источников. Данный этап включал категориальный аппарат исследования, определялись критерии и показатели сформированности языковой компетенции, был осуществлен констатирующий эксперимент с целью выявления уровня сформированности языковой компетенции.

2 этап подразумевал обоснование выбранных нами методологических подходов, разработку и внедрение системы формирования языковой компетенции, а также проведение формирующего этапа проводимого нами эксперимента.

3 этап был ориентирован на осуществление заключительного этапа эксперимента, анализ и обобщение результатов опытно-экспериментальной работы, а также на оформление текста диссертации.

На защиту выносятся следующие положения:

- процесс формирования языковой компетенции предполагает использование теоретико-методологических подходов, которые обеспечивают организационную комплексность его осуществления, комбинирование системного, коммуникативно-деятельностного и холистического подходов способствует эффективному решению поставленной задачи;
- система формирования языковой компетенции функционирует на базе принципов интегративной направленности, коммуникативной направленности, проблемной ситуативности и деятельностного характера обучения иностранному языку, а также состоит из блоков – нормативно-целевого, организационно-содержательного, операционально-деятельностного и контрольно-оценочного;
- педагогическими условиями функционирования разработанной системы выступают:

1. формирование положительной мотивации познавательной деятельности;
2. реализация педагогического сопровождения процесса формирования языковой компетенции;
3. создание интерактивной дидактико-коммуникативной среды.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. определено единое сочетание таких теоретико-методологических подходов, как системного, коммуникативно-деятельностного и холистического;
2. разработана система формирования языковой компетенции, которая построена на основе системного, коммуникативно-деятельностного и холистического подходов и принципов интегративной направленности, коммуникативной направленности, проблемной ситуативности и деятельностного характера обучения иностранному языку;
3. выявлены и обоснованы следующие педагогические условия – формирование положительной мотивации познавательной деятельности, реализация педагогического сопровождения процесса формирования языковой компетенции, создание интерактивной дидактико-коммуникативной среды.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

- проанализировано современное состояние исследуемой нами проблемы формирования языковой компетенции, уточнены такие понятия, как «компетенция», «языковая компетенция»;
- опираясь на комплекс системного, коммуникативно-деятельностного и холистического подходов, разработаны методологические основы формирования языковой компетенции;

- выявлены структурные элементы языковой компетенции: лексический, грамматический, фонетический и орографический компоненты;
- определены принципы реализации системы формирования языковой компетенции – интегративной направленности, коммуникативной направленности, проблемной ситуативности и деятельностного характера обучения иностранному языку;
- определены блоки системы формирования языковой компетенции: нормативно-целевой, организационно-содержательный, операционально-деятельностный и контрольно-оценочный;
- обоснованы педагогические условия функционирования разработанной нами системы формирования языковой компетенции – формирование положительной мотивации познавательной деятельности, реализация педагогического сопровождения процесса формирования языковой компетенции, создание интерактивной дидактико-коммуникативной среды.

Практическая значимость проведённого исследования состоит в том, что:

- разработана и внедрена в образовательный процесс студентов факультета иностранных языков ЮУрГПУ система формирования языковой компетенции;
- выявлены и апробированы педагогические условия, которые обеспечивают эффективное функционирование системы формирования языковой компетенции;
- разработаны критерии и уровни сформированности языковой компетенции.

Достоверность и обоснованность результатов и выводов проводимого нами исследования базируются на фундаментальных работах, затрагивающих область педагогики и психологии, а также на

актуальных нормативно-правовых документах и актуальном научном опыте, который связан с исследуемой проблемой. Это обеспечивается посредством применения достоверных теоретических и эмпирических методов, которые коррелируют целям и задачам исследования; качественной организации и продолжительности опытно-экспериментальной работы; логически закономерной проверки и статистической интерпретации собранных сведений; а также аргументации выдвинутой нами гипотезы исходя из результатов апробации системы и педагогических условий её эффективного функционирования.

Апробация и внедрение результатов исследования: Основные положения и результаты исследования были отражены в публикациях автора: статья по теме «Формирование языковой компетенции посредством дидактической игры», опубликованная в сборнике «Развитие языкового обучения в современном образовательном пространстве» (2023), «Активные методы обучения для формирования языковой компетенции обучающихся», опубликованная в сборнике материалов Всероссийской научно практической студенческой конференции с международным участием «Язык и культура в современном мире» (2023), «Применение активных методов обучения при формировании умений устной речи на иностранном языке», опубликованная в сборнике материалов Всероссийской научно практической студенческой конференции с международным участием «Язык и культура в современном мире» (2024).

Структура работы включает введение, две главы (3 параграфа в первой главе и 2 параграфа во второй главе), заключение, список использованных источников и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

1.1 Ретроспективный анализ проблемы формирования языковой компетенции студентов в теории и практике педагогического образования

Новый категориально-понятийный аппарат, который был внедрен не так давно, трансформирует сущность образовательного процесса. Те формы обучения, которые использовались на уроках ранее уже не так успешны и, однозначно, обесцениваются в рамках современного урока. Обучение, предполагающее только традиционную передачу знаний, не способно грамотно подготовить специалиста, который способен на самостоятельную деятельность и решение квалифицированных задач. В конечном итоге это приводит к трансформации образовательной системы в целом. На первый план выдвигается цель в перепрофилировании обучающихся на деятельность, которая предполагает не только наличие инициативы и ответственности, но и перманентное саморазвитие на всем протяжении жизни. Данный процесс предусматривает развитие и формирование основных компетенций, которые являются обязательными в рамках эффективной реализации конкретных задач. Достижению этой цели способствует использование компетентностного подхода. Именно поэтому актуальные федеральные государственные стандарты сосредоточены на компетентностном подходе. В соответствии с этим, главной задачей считается формирование у обучающихся определенных компетенций на достаточном уровне в процессе обучения.

Существует необходимость в определение понятийно-категориального аппарата исследуемой нами проблемы, который представлен на рисунке 1.

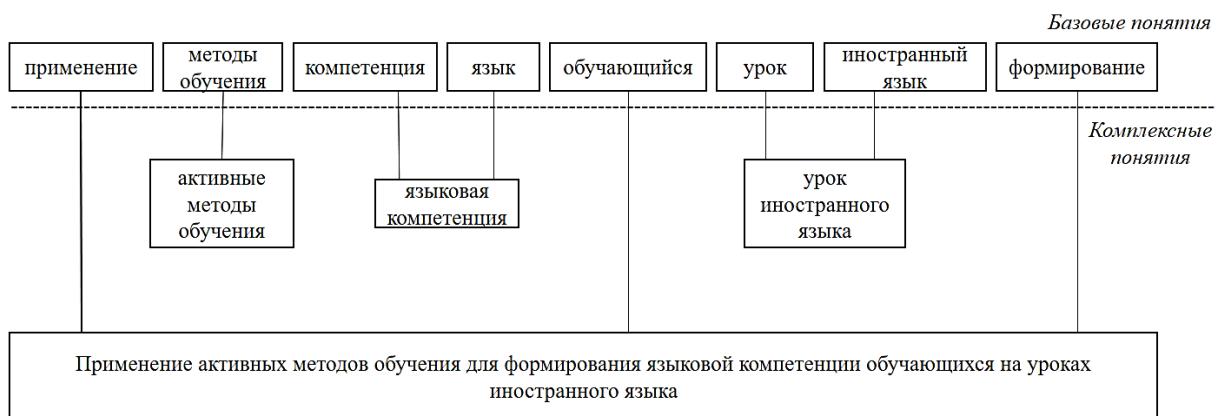


Рисунок 1 – Понятийно-категориальный аппарат проблемы формирования языковой компетенции

Рассмотрение понятий, которые включены в представленный нами понятийно-категориальный аппарат можно увидеть в таблице 1.

Таблица 1 – Понятийно-категориальный аппарат проблемы формирования языковой компетенции

Понятие «применение»	Понятие «методы обучения»	Понятие «компетенция»	Понятие «язык»	Понятие «обучающийся»
1	2	3	4	5
Новый словарь методических терминов и понятий Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина трактует понятие применение, как «то же, что практика, один из этапов обучения. На этом этапе обеспечивается связь между приобретёнными знаниями и речевыми навыками в процессе формируемой речевой деятельности» [1].	Ю. К. Бабанский трактует понятие методы обучения, как «способы упорядоченного и взаимосвязанной деятельности педагога и учащихся, направленные на решение задач образования, воспитания и развития в процессе обучения» [6].	Н. Хомский трактует понятие компетенция, как «способность человека продуцировать и понимать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений и полагал, что в ее основе лежат усвоенные человеком языковые знаки и правила их соединения» [89].	К. В. фон Гумбольдт трактует понятие язык, как «беспрерывную деятельность духа, стремящуюся превратить звук в выражение мысли» [26].	Педагогический словарь трактует понятие обучающийся, как «лицо, зачисленное в установленном порядке в учебное заведение для получения общего или профессионального образования по определённой образовательной программе» [66].

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5
Толковый словарь Ожегова трактует понятие применение, как «действие по глаголу «применить», означающее осуществить на деле, на практике» [63].	Исаак Лернер трактует понятие методы обучения, как «систему последовательных действий учителя, организующего познавательную и практическую деятельность ученика, устойчиво ведущую к усвоению им содержания образования и достижению целей обучения» [50].	О. В. Кудряшова трактует понятие компетенция, как «внутренняя готовность индивида к взаимодействию с другими субъектами деятельности при наличии у него определенных личностных качеств» [42].	Х. Штейнталь трактует понятие язык, как «выражение осознанных внутренних, психических и духовных, движений, состояний и отношений посредством артикулированных звуков» [109].	Статья 33 ФЗ «Об образовании в РФ» трактует понятие обучающийся, как «физическое лицо, осваивающее образовательную программу» [87].
Термин «урок»	Термин «иностранный язык»	Термин «формированное»	Термин «активные методы обучения»	Термин «языковая компетенция»
М. Н. Скаткин трактует понятие урок, как «систематическая применяемая для решения задач обучения, развития и воспитания учащихся форма организации деятельности учителей и учащихся в определённый отрезок времени» [76].	Н. Д. Гальскова трактует понятие иностранный язык, как «язык, который изучается вне условий его естественного бытования, то есть в учебном процессе, и который не употребляется наряду с первым (родным) в повседневной коммуникации» [22].	П. Н. Груздев трактует понятие формирование, как «воздействие различных условий на людей независимо от сознательной деятельности» [25].	А. Н. Смолкин трактует понятие активные методы обучения, как «способы активизации учебно-познавательной деятельности студентов, которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом» [79].	С. Муаран трактует понятие языковой компетенции, как «знание фонетических, лексических, грамматических и текстуальных моделей языковой системы, а также способность использовать их в высказываниях» [89].

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5
<p>М. И. Махмутов трактует понятие урок, как «динамичную и вариативную форму организации процесса направленного взаимодействия определенного состава учителей и учащихся, включающая содержание, формы, методы и средства обучения и систематически применяемая для решения задач образования, развития и воспитания» [52].</p>	<p>Новый словарь методических терминов и понятий Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина трактует понятие иностранный язык, как «учебный предмет, целью обучения которого является коммуникативная цель, формирование практических навыков и умений» [1].</p>	<p>Словарь русского языка Ожегова С.И., Шведовой Н.Ю.</p>	<p>Г. П. Щедровицкий трактует понятие активных методов обучения, как «те, которые позволяют обучающимся в более короткие сроки и с наименьшим усилиями овладеть необходимым и знаниями и умениями за счёт сознательного формирования у обучающихся мотивации к учению и «необходимых деятельностий» [94].</p>	<p>С. Савиньон трактует понятие языковой компетенции, как «грамматическую компетенцию, заключающуюся в умении распознавать морфологические, лексические, фонологические и синтаксические аспекты языка и оперировать ими» [104].</p>
<p>Термин «урок иностранного языка»</p>				
<p>И. Л. Бим трактует понятие урока иностранного языка, как «осуществление решения конкретных практических, образовательных, воспитательных и развивающих задач» [13].</p>				

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5
Е. И. Пассов трактует понятие урок иностранного языка, как «практическое занятие, на котором обучение происходит через активное общение» [65].				

Термин «компетенция» был введен в научные круги американским лингвистом Н. Хомским для обозначения способности порождения речи. Под компетенцией Н. Хомский предполагал «способность человека продуцировать и понимать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений и полагал, что в ее основе лежат усвоенные человеком языковые знаки и правила их соединения» [89].

Термин «компетенция» стал распространенным в лингвистическом аспекте вслед за введением дефиниции «коммуникативная компетенция», которое выделил социолингвист Д. Хаймз. Он выразил мнение, что понятие «компетенция», введенное Н. Хомским, является неразвернутым. Д. Хаймз отмечал, что «для реализации речевого общения недостаточно иметь лишь языковые знаки и правила из соединения, для этого необходимо также знание культурных и социально-значимых обстоятельств» [103].

В 1980-е годы понятие «коммуникативная компетенция», которое подразумевало умение индивида осуществлять словесную коммуникацию, стало популярным и в отечественной научной литературе. Это понятие было также рассмотрено кандидатом педагогических наук М. Н. Ватютневым, ученым в области теории и методики обучения иностранным языкам И. Л. Бим, специалистом по сопоставительному языкознанию,

теории перевода и методике преподавания русского языка как иностранного А. Р. Арутюновым и другими.

В контексте изучения иностранного языка ключевую роль играет иноязычная коммуникативная компетенция. С точки зрения отечественных методистов, иноязычная коммуникативная компетенция предполагает умение и готовность коммуницировать на иностранном языке с носителями языка, интерпретировать и осмысливать речь оппонента, правильно и оперативно формулировать свои мысли. Основываясь на требованиях федерального государственного стандарта, показатель данной компетенции должен соответствовать достаточному уровню для реализации эффективной как письменной, так и устной коммуникации, в том числе и с целью решения межличностных и межнациональных задач. Чтобы развивать языковую компетенцию у обучающихся, преподаватель должен сам обладать этой компетенцией и иметь необходимые знания для её формирования у студентов [48].

Современная лингвистика выделяет несколько ключевых компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, которые представлены на рисунке 2.

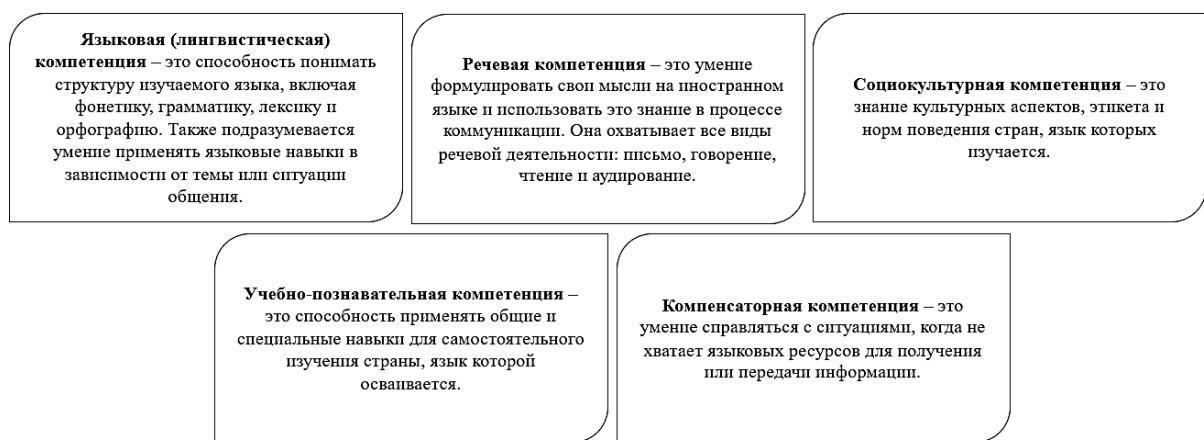


Рисунок 2 – Компоненты иноязычной коммуникативной компетенции

В рассмотренных выше компонентах иноязычной коммуникативной компетенции на первом месте стоит языковая компетенция, которая учеными трактуется различно. Лингвист А. Н. Щукин предполагает под

языковой компетенцией «владение системой сведений об изучаемом языке по его уровням: фонемном, морфемном, лексическом и синтаксическом» [95]. Таким образом, обучающийся владеет языковой компетенцией, если у него есть представление о конкретной системе языка, который он изучает, а также умеет использовать данную систему с практической точки зрения.

Как говорилось ранее, понятие «языковая компетенция» было введено Н. Хомским в середине XX в. Его идея сводится к тому, что «человеку необходимо не только понимать большое количество предложений в соответствии с моделями, но и полагать, а именно замечать формальное сходство и различие в существенной значимости двух высказываний» [89]. Можно сделать вывод о том, что языковая компетенция, по мнению Н. Хомского, это идеальное грамматическое знание.

Однако американский ученый Д. Хаймс раскритиковал теорию Н. Хомского, так как он считал, что «правила грамматики не играют никакой роли без определенных правил употребления» [103]. Следовательно, термин языковая компетенция был расширен Д. Хаймсом.

К концу 60-х – началу 70-х годов исследователи воспринимали термин "языковой компетенции" как языковую способность, которая показывает перспективное владение языком и данные об этом языке его актуального носителя. В тот же момент американский психолог Д. Слобин развернуто исследовал понятие "языковой компетенции". Кроме того, он указал на различие между тем, что «индивид теоретически способен говорить и понимать, и тем, что он фактически говорит и понимает в конкретной ситуации» [78].

Относительно зарубежной науки, вопросом языковой компетенции занимались различные ученые. Французская исследовательница С. Муаран под термином «языковой компетенции» подразумевает «знание фонетических, лексических, грамматических и текстуальных моделей

языковой системы, а также способность использовать их в высказываниях» [104].

Французский ученый С. Савиньон определяет языковую компетенцию как «грамматическую компетенцию, заключающуюся в умении распознавать морфологические, лексические, фонологические и синтаксические аспекты языка и оперировать ими» [107].

В отношении структуры языковой компетенции, литература насчитывает немалое количество разных подходов. Например, американский лингвист Л. Ф. Бахман считает, что языковая компетенция включает организационную и прагматическую элементы. Организационная составляющая предполагает способности, которые объединены с владением формальной языковой системой. Они требуются для разработки или понимания предложений с грамматической точки зрения, что обуславливает создание логически последовательного текста. Данная компетенция включает грамматический и текстуальный компоненты. Грамматическая составляющая способствует отбору слов, которые служат с целью передачи конкретных значений, их формы и позиции в разнообразных выражениях, не исключая также письменный и звуковой аспекты. Что касается текстуальной составляющей, она предполагает знание условий критериев сочетания выражений в логически последовательный текст [99].

Разница между прагматической и организационной компетенцией состоит в том, что прагматическая относится к отношениям между говорящими на данном языке и контексту коммуникации. Эта компетенция включает иллокутивную и социолингвистическую составляющие. Иллокутивная компетенция охватывает знание прагматических условностей использования языка в различных ситуациях общения. Социолингвистическая компетенция включает знание социокультурных норм применения языковых функций в конкретных контекстах [84].

Голландский ученый Ян ван Эк рассматривает языковую компетенцию как «способность создавать и интерпретировать грамматически правильные высказывания из слов, используемых в их стандартном значении, которое обычно придают этим словам носители языка» [110]. Он считает, что языковая компетенция является базисом относительно формирования коммуникативной способности на разнообразных ступенях.

Отечественное языкоzнание также заинтересовано в анализе понятия языковой компетенции. М. Н. Вятютнев, который ввел в научный обиход понятие коммуникативной компетенции, предполагает под этим термином «приобретенное интуитивное знание незначительного числа правил, лежащих внутри глубоко скрытых структур языка, которые преобразовываются в рамках коммуникации в разнообразные высказывания или поверхностные структуры» [20]. М. Н. Вятютнев утверждает, что «знание правил не обязательно подразумевает умение их формулировать и считает, что языковая компетенция является важным звеном в процессе овладения языком» [20].

Российский лингвист и философ Г. В. Колшанский рассматривает термин «языковая компетенция» более широко, чем М. Н. Вятютнев. По его мнению, «языковая компетенция — это способность человека усваивать определённую языковую систему, основанную на едином логическом мышлении, характерном для человека и отражающем закономерности единого материального мира» [39]. Ученый отмечает, что данная компетенция является комплексной системой. Элементы этой системы направлены на выражение разнообразных интеллектуальных процессов и категорий. Согласно его мнению, грамматика, словарь и фонетика не способны самостоятельно организовать деятельность языка в коммуникативном аспекте. Таким образом, языковая компетенция включает в себя «соблюдение адекватности между языковой формой и ситуативной ролью участников коммуникации» [39].

Лингвист и методист Д. И. Изаренков определяет языковую компетенцию как «знание языковых единиц на всех уровнях, включая словообразовательный, фонетический, синтаксический, лексический и морфологический аспекты» [34]. Согласно его мнению, на первый план выдвигается обладание навыками верного применения единиц всех уровней с целью формирования более сложных единиц, включая и коммуникативные синтаксические конструкции. Совершенствование возможности выстраивать большое количество коммуникативных единиц конкретной семантики исходя из определенного языкового материала и существующих принципов комбинации также взаимосвязано с формированием языковой компетенции.

Словарь методических терминов Э. Г. Азимова определяет языковую компетенцию как «владение системой знаний о языке на его различных уровнях. Он выделяет фонетический и лексический уровни (отвечающие за структуру слов и словообразование), морфологический уровень и синтаксический уровень простых и сложных предложений, а также основы стилистики текста» [2]. Учёный полагает, что индивид в состоянии овладеть языковой компетенцией только в том случае, если он осведомлён системой иностранного языка и он способен задействовать её с практической точки зрения.

Монография Совета Европы 2001 года предполагает под понятием языковой компетенции «знание лексических единиц и владение некоторыми формальными правилами, позволяющими трансформировать эти единицы в осмыслиенные высказывания» [55]. Что касается структуры языковой компетенции, она представлена на рисунке 3.



Рисунок 3 – Структура языковой компетенции

Лексический компонент предполагает осведомленность о словарном запасе изучаемого языка. Он включает лексический и грамматический стороны, в том числе верное применение этих аспектов в коммуникации.

Лексический компонент включает:

1. фразеологические единицы (пословицы, поговорки, идиомы, сложные предлоги, устаревшие словосочетания, фразовые глаголы и т.д.);
2. отдельные слова (части речи: существительные, прилагательные, глаголы, наречия; тематические группы слов (месяцы, дни недели и т.д.); полисемия).

Грамматическая составляющая включает осведомленность о грамматическом аспекте изучаемого языка и их верное употребление в процессе коммуникации. Грамматический компонент охватывает артикли, относительные, указательные и притяжательные местоимения, союзы, вспомогательные глаголы и другие элементы.

В связи с тем, что грамматика изучаемого языка как правило предполагает определенный регламент строения высказывания, грамматический аспект предусматривает способность понимать и отражать содержание определенного смысла посредством фраз и предложений, которые организованы по определенным правилам. Грамматический аспект считается сложной комплексной структурой. Фактически присутствуют большое количество разных гипотез и моделей организации предложения. Поэтому важно осмысленно выбирать гипотезы для практического использования преподавателями. Основная цель формирования грамматического аспекта – усвоение морфологии и синтаксиса изучаемого языка.

Морфологический аспект рассматривает внутренний морфемный состав слова, методы разработки и фонетические отличительные особенности морфем. Синтаксический аспект предполагает исследование соединения слов, а также их последовательности в предложении.

Семантическая составляющая предполагает понимание потенциальных методов значений слов и навык использовать данные методы в разговоре. Это предполагает исследование грамматической, лексической и прагматической семантики.

Лексическая составляющая предполагает исследование различных значений слов, которые охватывают коннотацию, сочетаемость, синонимию и антонимию, компонентный анализ. Грамматическая составляющая учитывает грамматические формы и структуры. Прагматическая составляющая изучает логические связи (такие, как импликация или индукция).

Фонологическая компетенция предполагает знание и умение интерпретировать или имитировать иноязычную речь. Она включает в свою очередь фонемы, аллофоны, ударение, тон, слоги, интонацию и ритм.

Орографическая компетенция подразумевает изучение символов, которые служат для корректного формулирования текста. Кроме того, данная компетенция предполагает умение эти символы распознавать. Письмо всегда предполагает подчинение конкретным правилам. Однако, стоит отметить, что есть и иные системы, например, иероглифическое (китайский язык) или консонантное (арабский язык) письмо. Правила, которые четко установлены, включают формат букв (печатные или написанные от руки), написание слов, знаки препинания и традиционную символику.

Обучение иностранному языку предполагает также чтение текста вслух или произнесение слова, которое видели только на письме. С этой целью и существует необходимость развития орфоэпической компетенции. Она предполагает способность корректно произносить слова в соответствии с их графическим написанием, информированность о правилах правописания, применение словарей и понимание транскрипционной составляющей различных слов.

Советский и российский лингвист В. В. Сафонова в своей монографии предлагает следующую структуру языковой компетенции, которая представлена на рисунке 4 [74].

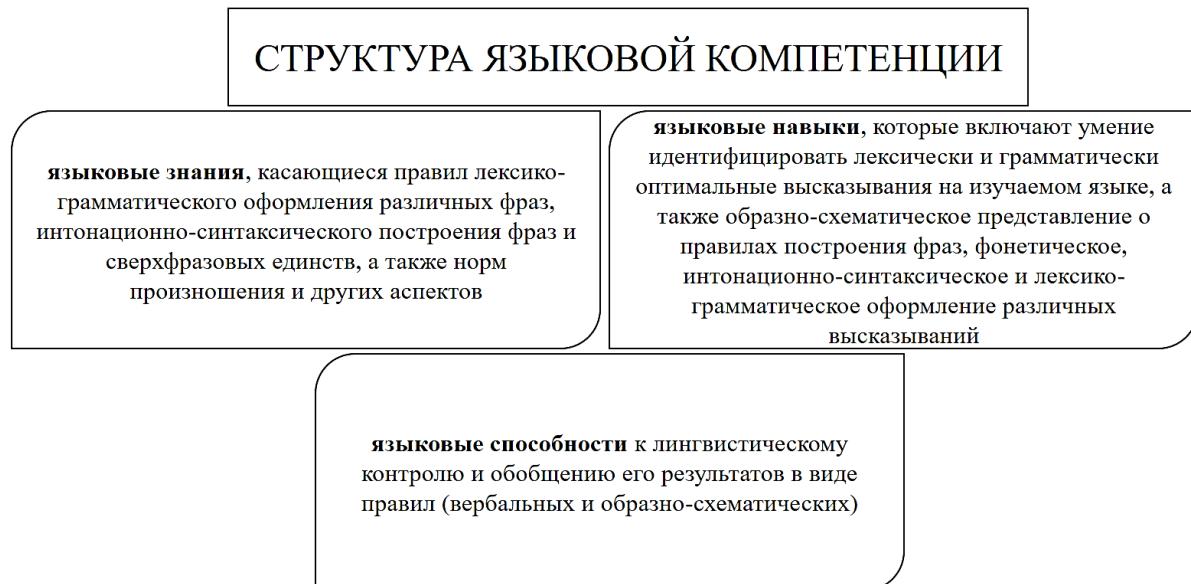


Рисунок 4 – Структура языковой компетенции

К. М. Ирисханова и Г. В. Стрелкова считают, что основа языковой компетенции при изучении иностранных языков включает компоненты, которые представлены на рисунке 5 [37].

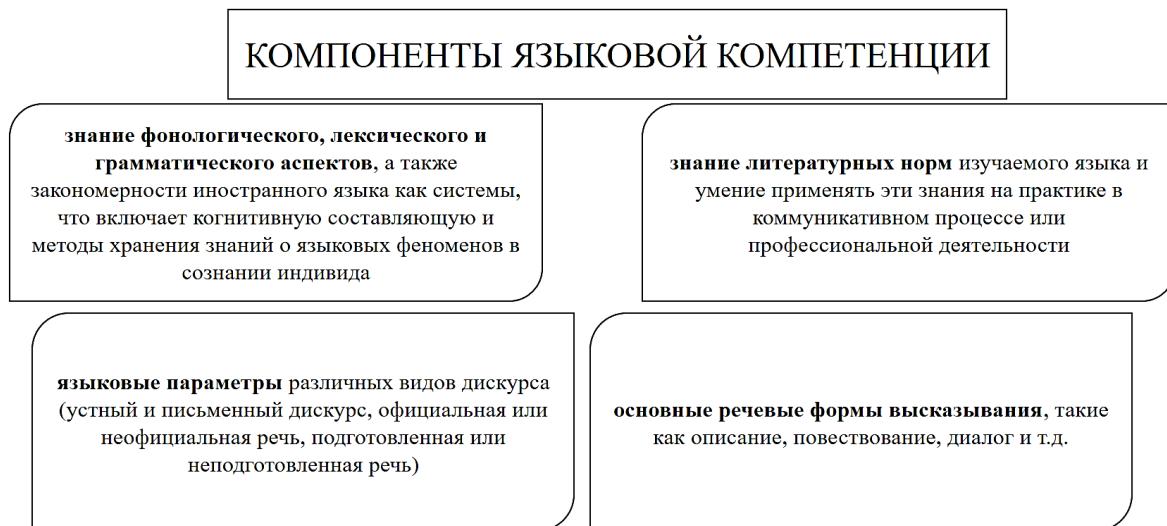


Рисунок 5 – Компоненты языковой компетенции

В соответствии с установленным стандартом изучения иностранного языка, формирование языковой компетенции обусловлено целями обучения и стоит во главе коммуникативной компетенции. В свою очередь,

языковая компетенция опирается на лексические, фонетические, орфографические и грамматические аспекты.

Основываясь на различных точках зрения относительно структуры языковой компетенции, мы пришли к выводу о том, что она сопутствует большому количеству моделей коммуникативной компетенции, хотя и может иметь другое название. Она может называться языковой, лингвистической или грамматической. Кроме того, коммуникативная компетенция не представляет возможным выполнять свои функции самостоятельно, не имея опоры на языковую компетенцию. Существует большое количество интерпретаций структуры языковой компетенции, однако, стоит отметить, что каждая из них включает лексический, фонетический и грамматический аспекты, которые в обязательном порядке развиваются на различных стадиях обучения иностранному языку.

1.2 Система формирования языковой компетенции студентов посредством применения активных методов обучения

Поскольку формирование языковой компетенции является прерогативой предмета иностранный язык, необходимо стремиться к достижению высокого уровня её сформированности. На данный момент этому уделяется большое внимание, так как это является залогом успешного формирования социально активной личности.

Несмотря на большое количество работ, данная проблема освещена не в полной мере, что привело нас к разработке системы формирования языковой компетенции студентов посредством применения активных методов обучения.

В первую очередь раскроем понятие система и педагогическая система в трактовке разных ученых, так как на данный момент отсутствует единое определение данного понятия.

Термин "система" применяется в разных сферах нашей жизни, так как каждая наука предполагает изучение и использование сложных системных объектов на практике, что подразумевает средства корректного построения, исследования и описания.

По мнению академика П. К. Анохина «система – это образование, которое состоит не из любых, а из избирательно вовлеченных компонентов в некую целостность, в то время как эти компоненты взаимосвязаны и взаимодействуют между собой» [3].

В Большом Российском Энциклопедическом Словаре понятие системы трактуется следующим образом: «Система (др.-греч. σύστημα «целое, составленное из частей; соединение») — множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которое образует определённую целостность, единство» [17].

Т. А. Ильина под системой понимает «выделенное на основе определенных признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единства управления и выступающих во взаимодействии со средой как целостное явление» [36].

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что система – это нечто целостное, которое состоит из каких-либо элементов, которые обязательно находятся в какой-либо взаимосвязи между друг другом.

Что касается трактовки понятия педагогическая система, в научной литературе не определено четкое понятие педагогической системы, однако существует представление о функциях и её структуре.

Советский учёный-педагог Ф. Ф. Королёв определяет педагогическую систему как целостность, которая проявляется в том, что её части служат общей системной цели, её взаимосвязи с общей средой [40].

Н. В. Кузьмин указал, что педагогическая система – это множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, которые

подчинены целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей [43].

Советский и российский учёный-педагог Б. С. Гершунский трактует понятие педагогической системы как объединенные целостные педагогические объекты – личность воспитуемого, воспитательно-образовательную программу, воспитательно-образовательный процесс, систему педагогического управления [23].

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что в разных трактовках понятия педагогической системы есть общая мысль в том, что определенные структурные компоненты подчиняются одним целям.

Мы считаем, что для успешного формирования языковой компетенции необходимо спроектировать и представить вид будущего продукта (в нашем случае системы). Система формирования языковой компетенции студентов представляет собой взаимосвязанный и целостный процесс, состоящий из ряда определенных компонентов, которые реализуются в заданной последовательности. Основные блоки системы формирования языковой компетенции студентов, а также их содержание представлены на рисунке 6.



Рисунок 6 – Основные блоки системы формирования языковой компетенции студентов

Фундаментальными теоретико-методологическими подходами в педагогике принято считать системный, деятельностный, компетентностный, личностный, аксиологический, культурологический и другие. Мы определили следующие подходы для формирования языковой компетенции студентов:

- системный подход, который позволяет разработать целостную систему формирования языковой компетенции студентов посредством применения активных методов обучения, определить структурно-компонентный состав, а также внутренние связующие системы [71];
- коммуникативно-деятельностный, который позволяет установить наиболее благоприятные условия формирования личности в процессе деятельности, поскольку формирование компетенции можно рассматривать только в рамках учебного процесса [81];
- холистический подход, который позволяет задействовать все аспекты личности обучающегося и акцентирует внимание на обучении на основе собственного опыта [91].

Анализ содержания выбранных нами подходов позволяет аргументировать наш выбор.

Зарождение системного подхода связывается с западноевропейскими учеными, такими как Д. Локк, Я. А. Коменский, И. Ф. Герберт и другими. Что касается российских ученых, идеи системной педагогики можно увидеть в трудах В. Г. Белинского, К. Д. Ушинского, Н. Ф. Бунакова, Н. И. Пирогова и других.

Общая сформировавшаяся теория системы, которая представлена в трудах Г. Гегеля, Д. И. Менделеева, Аристотеля, И. Канта, Ч. Дарвина и других, является теоретической основой для большинства научных исследований.

В работах А. С. Макаренко, Н. К. Крупской, С. Т. Шацкого, В. А. Сухомлинского идеи системного подхода развивались с точки зрения организации процесса воспитания и его теоретического обобщения.

Основными принципами системного подхода в педагогике являются:

- целостность, предполагающая исследование образовательного процесса как неразрывное единство, в котором все связующие элементы обязательно находятся в тесной связи, а также имеют влияние друг на друга;
- иерархия, что предполагает иерархичную организацию в образовательной среде, где различные элементы могут быть построены на разного рода уровнях;
- структуризация, которая позволяет анализировать различные элементы, входящие в систему, а также их взаимозависимость в соответствии с определенной организационной структурой;
- множественность, которая позволяет задействовать другие структуры для представления отдельных элементов, а также в целом системы [5].

Идеи системного подхода можно считать лидирующими не только в педагогике, но и в других областях. Современные условия педагогической действительности такие, что само понятие «система» признано одним из ключевых понятий в рамках современной педагогики.

Сущность системного подхода состоит в том, что относительно независимые компоненты воспринимаются не изолированно, а в тесной взаимосвязи, то есть в конкретной системе. В отличие от других подходов, системный подход считается более современным и качественным.

Системный подход также дает возможность отделить и основательно изучить каждую составляющую системы по отдельности, проанализировать их, сопоставить, и в конечном итоге объединить в целостный организм. Кроме того, уделяется внимание на выявление

сходств и различий элементов, приоритет одних по отношению к другим, состояние развития составляющих системы, а также системы в целом [47].

К преимуществам использования системного подхода в педагогике, который помогает усовершенствовать не только качественную составляющую образования, но и воспитательный аспект, можно отнести:

1. Комплексное представление образовательной системы: системный подход представляет возможным рассматривать образовательный процесс как комплекс, который находится также в тесной взаимосвязи и с другими системами. Это дает возможность педагогам рассмотреть образование не только со стороны передачи знаний, но и как целостную систему, которая в свою очередь включает в себя разного рода аспекты. Это позволяет применять усовершенствованные методы и подбирать эффективные стратегии.

2. Анализ корреляции и роль факторов: системный подход дает возможность анализировать отношения между различными элементами педагогической системы, а также их влияние друг на друга. Это позволяет оценить, как изменение одного из элементов может воздействовать на всю систему. Такой анализ помогает преподавателю корректировать свои действия и принять наиболее правильное решение в той или иной педагогической ситуации.

3. Усовершенствование результативности образования: за счет комплексного подхода к пониманию образовательной системы и анализу взаимосвязей у преподавателей есть возможность отбирать наиболее благоприятные и адаптированные под обучающихся методы обучения.

4. Акцент внимания на индивидуальных особенностях обучающихся: у преподавателя есть возможность рассматривать взаимосвязи между различными факторами, такими как уровень развития, личностные особенности, социальное окружение и так далее, что помогает разработать индивидуальный план в подходах к обучению.

На основании вышеизложенного, стоит отметить, что ключевой концепцией системного подхода является то, что процесс обучения происходит целостно, а не индивидуально. Необходимо реализовать тесную связь между элементами, которые в обязательном порядке взаимоподчинены.

Тем не менее системный подход не дает представления о деятельностном аспекте, что подразумевает использование коммуникативно-деятельностного подхода. Навык ученика правильно общаться и использовать иностранный язык для достижения коммуникативных целей формируется в ходе активной речевой деятельности на занятии, часто в процессе взаимодействия с одноклассниками, что сопровождается совместным решением определенных задач [53]. Стоит отметить, что обучение иностранному языку в обязательном порядке характеризуется деятельностным аспектом, что приводит нас к выводу о том, что применение коммуникативно-деятельностного подхода обязательно в рамках изучения иностранного языка [65].

Предполагается, что эффективность освоения обучающимся коммуникативной компетенцией обуславливается показателями внедрения коммуникативно-деятельностного подхода к обучению иностранному языку. Оно заключается в организованной интеграции в рамки процесса обучения разного рода заданий коммуникативной направленности. В первую очередь это связано с поиском обучающимися решений в сложных коммуникативных задачах. На данный момент такое направление является приоритетным [43].

В конце 20-го века разработка коммуникативно-деятельностного подхода в обучении иностранному языку претерпела положительные изменения. Им занимались такие ученые, как Д. Б. Эльконин, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов и другие. Основы коммуникативно-

деятельностного подхода были заложены в трудах таких ученых, как С. Л. Рубинштейн, И. А. Зимняя, А. Н. Леонтьев и других.

Коммуникативно-деятельностный подход является достаточно современным подходом. Он предполагает, что центральная часть обучения занята обучающимся как субъектом учебной деятельности, в то время как сама система обучения базируется в большей степени на учете индивидуально-психологических и возрастных особенностях личности. Такой подход предполагает развитие изобретательности и оригинальности обучающихся, а также их способности к творческому поиску. Объектом обучения является непосредственно речевая деятельность, а именно такие виды, как говорение, аудирование, письмо, чтение.

Согласно отечественному исследователю Р. П. Мильруду, коммуникативный подход к обучению иностранному языку не имеет аналогов, так как он наиболее способствует приближению условий обучения языку к реальным условиям коммуникации [50]. Более того, этот подход принимает во внимание природу языку и самопроизвольность человеческой речи [56].

Спецификой использования коммуникативно-деятельностного подхода является то, что в рамках образовательного процесса преподаватель может использовать игровые аспекты, которые обеспечивают привлечение внимания обучающихся, активизацию лексической стороны, а также высокую мотивацию в рамках обучения. В данном случае игры могут быть разносторонними: устными, практическими и комбинированными [61].

Реализация коммуникативно-деятельностного подхода в рамках изучения иностранного языка предполагает создание условий коммуникативной среды так, чтобы иностранный язык занял позицию второго языка [90]. Таким образом, обучающемуся необходимо во время изучения иностранного языка овладеть им естественным путем, чтобы была возможность пользоваться двумя языками на одном уровне. Тогда,

преподавателю необходимо создать такие условия, чтобы изучаемый язык не интерпретировался как иностранный, то есть он будет использован в ситуациях, которые близки к жизненным.

Важным аспектом в использовании коммуникативно-деятельностного подхода является психологическая сторона обучающегося, так как преподавателю следует помочь в преодолении существующего ментального барьера, который как правило обусловлен признанием несовершенства владения иностранным языком. Так, преподавателю необходимо акцентировать внимание конкретно на смысл построенного высказывания обучающимся, а не на грамматическом и фонетическом аспектах. Следует отметить, что важно оценивать не отдельно каждый из видов деятельности обучающегося, а выделять в совокупности все виды.

Стоит также отметить, что уроки, которые предполагают использование коммуникативно-деятельностного подхода, должны предполагать достаточное время ожидания ответа от обучающегося (что обусловлено неожиданностью развития коммуникативной ситуации), выделение примерно одинаковых временных рамок на работу с каждым из обучающихся, наличие доброжелательной атмосферы и задействование иностранного языка на всех этапах урока.

Исходя из вышеизложенного, мы можем сделать вывод о том, что использование коммуникативно-деятельностного подхода в рамках изучения иностранного языка считается достаточно перспективным. С его помощью у обучающегося есть возможность погружаться в языковую среду, развивать навыки коммуникативной направленности через работу в группе, использовать креативность и творческий потенциал. Специфика данного подхода позволяет сделать изучение иностранного языка интересным, что стимулирует ускоренное овладение коммуникативной компетенцией обучающимися.

В рамках формирования языковой компетенции при обучении иностранному языку мы также выделили холистический подход, который позволяет рассмотреть целостный взгляд на мир в контексте личности. В трудах Аристотеля, которые были присущи еще античной эпохе, уже рассматривается подход целостности [4]. Аристотель был первым ученым, который тщательно изучал целостность и её составляющие. Он также создал комплексную философскую систему, охватывающую все аспекты человеческого существования. Основным принципом его подхода является необходимость рассматривать объект в контексте взаимосвязей и взаимодействий для достижения понимания целостной системы.

Тем не менее, в середине 16 века принцип целостности стал менее актуален, так как его практическая ценность вызывала сомнения. Философ и религиозный мыслитель А. Ф. Лосев представил концепцию универсальной модели реальности как единого целого, что способствовало развитию холистического подхода в более широком смысле. В современном контексте этот подход был описан в книге «Холизм и эволюция», написанной ученым Яном Смэтсом в 1926 году [108]. Английский ученый Дейн Радъяр также высказывал свои мысли по этому поводу и считал, что «Целое, рассматриваемое с внешней, механической точки зрения, - это то, что мы называем частями. Но с внутренней, интегральной точки зрения целое есть самость» [70].

Суть холистического подхода также заключается в том, что акцентируется внимание на взаимосвязи прошлого и настоящего, поскольку новое знание дает возможность осветить прежние достижения и обобщить опыт. Канадский педагог Джон Миллер отмечает, что холистическая парадигма основывается на следующих принципах, которые представлены на рисунке 7 [55].

ПРИНЦИПЫ ХОЛИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ

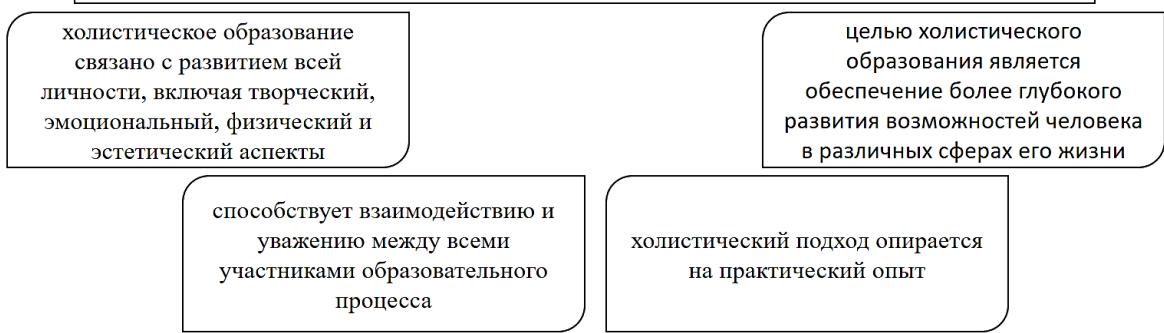


Рисунок 7 – Принципы холистической парадигмы

В современных реалиях личность должна не только иметь специализированные знания, умения и навыки, но также и обладать широкой эрудированностью, которая позволяет оценить связь достижений своего труда с иными видами человеческой деятельности.

В целостном образовании преподаватель понимается не как авторитетное лицо, которое лишь управляет и контролирует каждый процесс, а как тьютор или опытный человек, который помогает в достижении цели. То есть образовательное учреждение в данном случае понимается как место, где обучающийся и педагог имеют общую цель и движутся к ее достижению совместно. Кроме того, понятие холистического подхода подразумевает открытое и объективное общение, а отсутствие сходства между людьми не порицаются, а уважаются. Также главным принципом можно назвать сотрудничество, и ни в коем случае не конкуренцию.

В рамках нашего исследования целесообразно обратить внимание на группу принципов, которые обеспечивают наиболее благоприятное функционирование системы, которая предложена нами. На рисунке 8 можно увидеть выделенные нами принципы.



Рисунок 8 – Группы принципов, которые обеспечивают наиболее благоприятное функционирование системы языковой компетенции студентов

Организационно-содержательный блок формирования нашей системы представлен тематикой и наполненностью занятий. Здесь мы говорим о критериях отбора контента, что является неотъемлемой частью подготовки к занятию. Кроме того, речь идет также и о актуализации предметных знаний, что предполагает фонологическую, лексическую и грамматическую компетенции.

В операционно-деятельностный блок мы включили конкретные активные методы обучения, формы работы, а также средства, которые были использованы нами в рамках формирования языковой компетенции студентов.

К активным методам обучения мы отнесли:

1. Кейс-метод – метод активного проблемно ситуационного анализа, который основан на обучении посредством решения определенных задач или ситуаций. Суть метода состоит в том, что изучаемый материал представляется обучающимся в формате микропроблем, в то время как знания приобретаются с помощью самостоятельного активного творческого подхода к решению предлагаемых ситуаций [25].

2. Деловая игра – метод развития творческого мышления, выполнение правил взаимодействия в рамках отведенной игровой роли. Принято считать, что эта игра является имитацией деятельности, которая ориентирована на усвоение заданной роли [58].

3. Мозговой штурм – суть метода состоит в том, что генерируются новые идеи посредством коллективного разума. Такой процесс ориентирован на совместную деятельность всех участников с целью дискуссии и совершенствования заявленных идей, и выбор наиболее прогрессивной и перспективной [56]. Стоит также отметить, что данный метод универсален, а значит его применение актуально на любом из этапов обучения, а также приемлем для изучения любого предмета.

Также в операционно-деятельностном блоке мы выделили следующие формы работы:

- парная форма работы предполагает взаимодействие только двух человек;
- групповая форма работы предполагает работу в малых группах, перед которыми стоит общая задача;
- индивидуальная форма работы предполагает самостоятельную работу обучающегося [65].

Операционно-деятельностный блок также содержит средства, которые были использованы нами:

- интернет-ресурсы,
- наглядность,
- аутентичные материалы.

Контрольно-оценочный блок включает в себя критерии уровней сформированности компетенции и этапы исследования. Этот блок ориентирован на оценку эффективности предлагаемой нами системы формирования языковой компетенции студентов. Данный блок неразрывно связан с предыдущими блоками системы, а также он

фиксирует переходы между ними, поскольку во время реализации системы, у преподавателя есть право самостоятельно решить: вернуться ли ему к предыдущему блоку или перейти к следующему блоку системы [42]. Система формирования языковой компетенции представлена на рисунке 9.

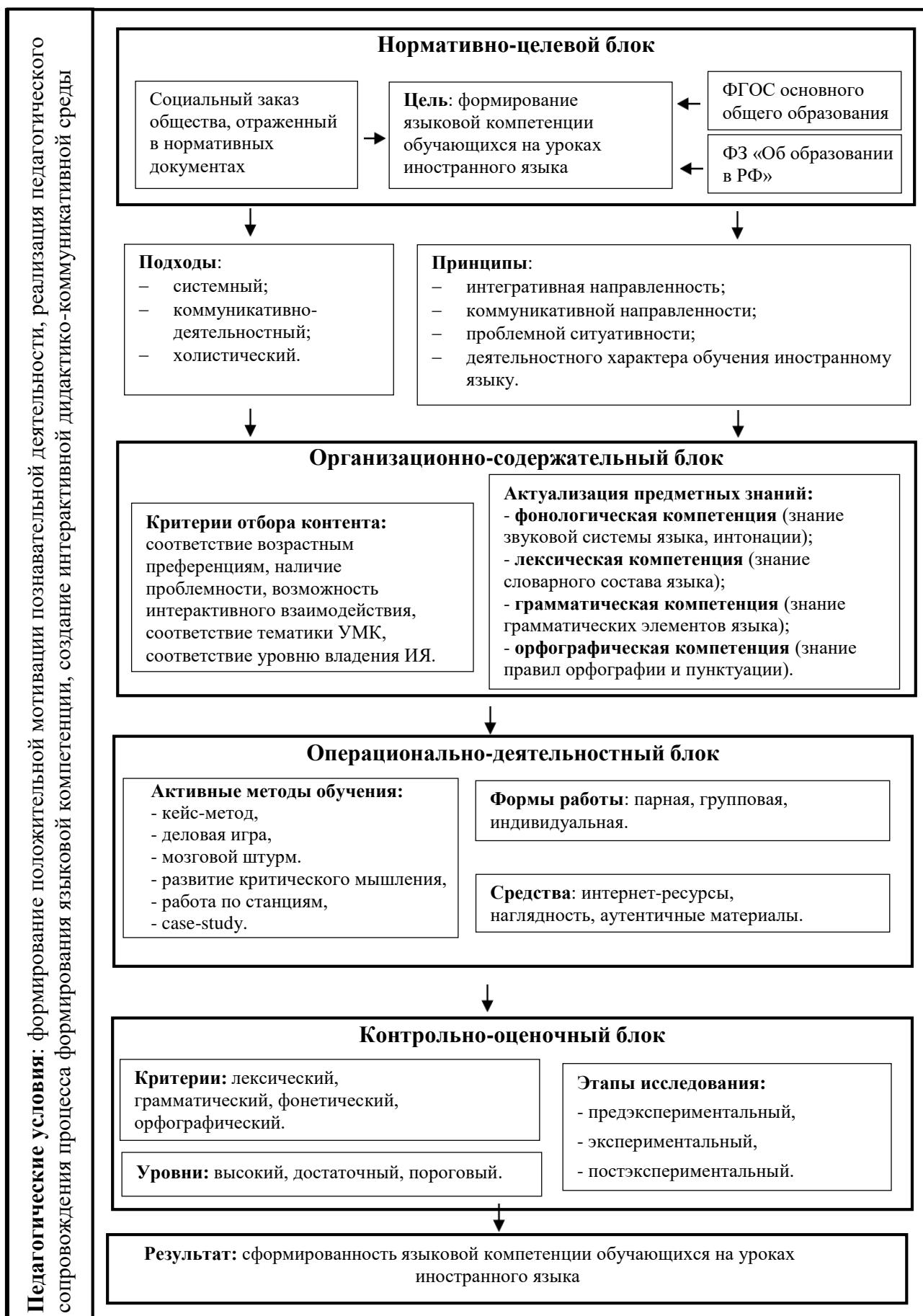


Рисунок 9 – Система формирования языковой компетенции студентов

Таким образом, система формирования языковой компетенции обучающихся на уроках иностранного языка включает в себя реализацию трех методологических подходов, а также структуру, состоящую из следующих блоков: нормативно-целевой, организационно-содержательный, операционально-деятельностный и контрольно-оценочный. Кроме того, система характеризуется открытостью, то есть возможностью развития и сотрудничества с окружающей действительностью, целостностью – интеграцией целей, содержания, форм и методов компонентов системы, интегративностью – комплексным характером ее содержания, результата, методического наполнения); реализация происходит с учетом принципов интегративной направленности, проблемной ситуативности, коммуникативной направленности и деятельностного характера обучения иностранному языку.

1.3 Педагогические условия функционирования системы формирования языковой компетенции студентов посредством применения активных методов обучения

Эффективное функционирование разработанной нами системы формирования языковой компетенции обучающихся с внедрением активных методов обучения осуществимо посредством применения конкретных педагогических условий.

Н. Ю. Посталюк утверждает, что «такие условия являются основой успешного осуществления и совершенствования любого педагогического процесса» [69].

В. Г. Боброва считает, что «педагогические условия выступают инструментом для повышения продуктивности образовательной деятельности, делая её более гармоничной и последовательной» [15].

Существует несколько групп педагогических условий. Ю. К. Бабанский делит их на две категории, которые представлены на рисунке 10 [6].

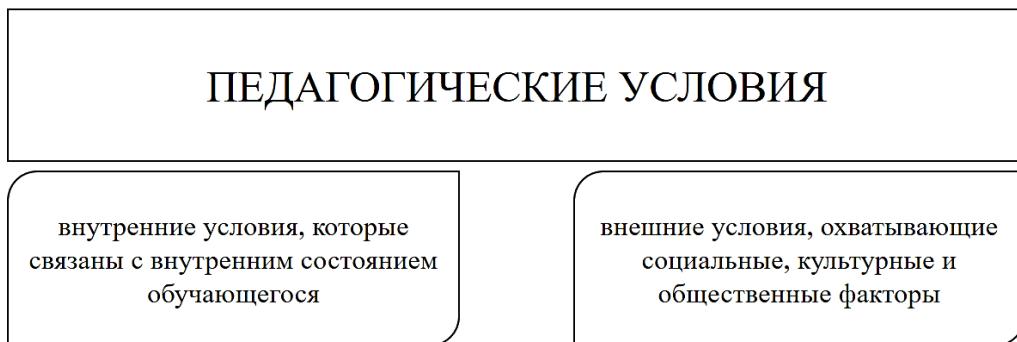


Рисунок 10 – Педагогические условия

Н. М. Яковлева рассматривает педагогические условия как «комплекс взаимосвязанных элементов, влияющих на учебно-воспитательный процесс с целью достижения необходимого уровня знаний, умений и навыков у обучающихся» [98].

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы подтверждает необходимость использования педагогических условий для эффективного функционирования системы формирования языковой компетенции, что может быть обосновано результатами опытно-экспериментальной работы. Мы выделили ряд педагогических условий, которые обозначены на рисунке 11.



Рисунок 11 – Педагогические условия, способствующие формированию языковой компетенции у студентов

Рассмотрим, как именно выбранные нами педагогические условия могут благоприятствовать эффективной организации учебного процесса при формировании языковой компетенции студентов.

Первым выделенным нами педагогическим условием является формирование положительной мотивации познавательной деятельности. С течением времени мы переходим к новым стандартам обучения, что подразумевает не получение готовых знаний, а самостоятельное изучение того или иного материала. Это предполагает самостоятельность мышления, умение самостоятельно приходить к выводам и умозаключениям, предлагать свои пути решения задач, иметь свое мнение по любому из вопросов и т. д. Все это невозможно без формирования положительной мотивации, поэтому она является важным аспектом в изучении иностранного языка.

И. А. Зимняя связывает мотивацию с «запускным механизмом» любой человеческой деятельности, подчеркивая, что лишь истинный и желаемый положительный результат может поддерживать этот механизм в рабочем состоянии [32].

Мотивация является ключевым фактором в овладении иностранным языком, так как она обеспечивает успех и результат [22]. Так как мотивация определяется внутренними побуждениями и потребностями обучающегося, преподавателю сложно вызывать её напрямую; ему необходимо создавать условия, способствующие личному интересу студентов к учебной деятельности. Для этого преподаватель должен обладать разнообразными мотивационными средствами и понимать мотивы и интересы обучающихся.

Чтобы обеспечить высокую положительную мотивацию познавательной деятельности на занятиях, преподавателю следует вовлекать всех студентов, подбирая тематику занятий и заданий таким образом, чтобы обеспечить речевое взаимодействие. При этом важно, чтобы каждая новая тема была связана с ранее изученной и последующей,

соблюдая принцип последовательности и непрерывности, а также внутрипредметные связи.

Наряду с этим, высокая положительная мотивация познавательной деятельности зависит от выбора языкового материала, который должен соответствовать возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся. Учебный материал должен включать интересные темы, способные вызвать эмоциональный отклик и интеллектуальную заинтересованность у студентов. Чем более увлекательным будет подобранный материал, тем выше вероятность его усвоения студентами.

Важно подчеркнуть, что для формирования положительной мотивации к познавательной деятельности следует организовать процесс обучения иностранному языку через совместное взаимодействие всех участников учебно-воспитательного процесса. Ключевым моментом является создание учебных речевых ситуаций, которые способствуют общению студентов на иностранном языке. Также необходимо применять нестандартные формы занятий и эффективно использовать парные, групповые и коллективные методы работы, что способствует повышению самостоятельности обучающихся в выполнении учебных задач [7].

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что формирование положительной мотивации познавательной деятельности является важным аспектом в изучении иностранного языка, а также в формировании языковой компетенции. Учитывая описанные нами выше аспекты можно достигнуть хороших результатов, так как обучающиеся несомненно будут прилагать больше усилий к учебе, следовательно, они будут лучше учиться, будут осознавать успех от того, что их усилия не прошли бесследно, а самое главное – обучающиеся будут замотивированы.

Вторым педагогическим условием эффективной реализации предложенной нами системы формирования языковой компетенции студентов выступает реализация педагогического сопровождения процесса формирования языковой компетенции. В литературе существует

большое количество трактовок понятия «педагогическое сопровождение». И. Э. Куликовская понимает педагогическое сопровождение как «системный инструментарий педагогической деятельности» [45]. А. Л. Уманский считает, что «педагогическое сопровождение – это процесс взаимодействия педагогов с группой детей для оказания помощи в реализации их потенциала» [85]. П. А. Эльканова трактует понятие педагогическое сопровождение как «пролонгированную педагогическую поддержку» [93].

Стоит выделить основные характеристики педагогического сопровождения:

- обладает продолжительным и непрерывным характером;
- неизменно привязано к конкретному процессу, а также дополняет и сопутствует ему;
- предполагает прямое взаимодействие и контакт педагога и обучающегося;
- основывается на выполнении конкретных действий со стороны педагога;
- представляет собой более глобальное педагогическое явление, которое может подразумевать помощь или поддержку.

Программа педагогического сопровождения в педагогике реализуется посредством следующих этапов:

- диагностический (ознакомление и подробный анализ фактических психофизических способностей и профессионально-педагогической компетентности обучающихся к учебно-воспитательной практике);
- операционный (отбор данных по допустимым алгоритмам решения исследуемой проблемы, выбор методов и технологий обучения);

- организационный (рассмотрение преимущественно оптимального варианта решения проблемы, подготовка программы действий или трансформации);
- рефлексивно-аналитический (диагностика достигнутых результатов и их оценивание) [15].

Говоря о педагогическом сопровождении при формировании языковой компетенции, следует рассматривать этот процесс как коллективную профессиональную деятельность не только педагога, но и психолога, которая направлена на формирование эффективных условий для изучения иностранного языка. Согласно З. Н. Никитенко, педагогу, который сопровождает обучающегося в процессе изучения иностранного языка, необходимо не только помочь ему в полной мере воспользоваться предоставленными для развития и обучения возможностями, но и приспособить индивидуальные особенности обучающегося к определенным условиям извне [72].

Следует отметить, что целью педагогического сопровождения в контексте изучения иностранного языка при формировании языковой компетенции является создание благоприятной социально-педагогической среды, которая является более комфортной и эффективной для максимального личностного развития и их успешного обучения в процессе обучения.

Наиболее выигрышной позицией являются «субъект-субъектные» отношения преподавателя и обучающихся, поскольку в рамках освоения иностранного языка учитель руководит собственными учебными действиями обучающегося, что в свою очередь приводит к стимулированию его активности и самостоятельности. Если правильно организовать учебную деятельность, то обучающегося можно рассматривать как человека, который учится, а не которого учат.

Стоит также отметить, что одним из важных аспектов педагогического сопровождения процесса формирования языковой компетенции является создание ситуации успеха [11]. Успех в обучении можно считать единственным ресурсом внутренних сил обучающихся, которые дают вдохновение для преодоления трудностей, возникающих в процессе изучения иностранного языка [70].

Успех в учении можно считать оптимальным соотношением между ожиданиями окружающих, личности и результатами ее деятельности. В том случае, если ожидания обучающегося соответствуют или превалируют над ожиданиями окружающих, то мы можем говорить о достижении ситуации успеха. Тогда, под ситуацией стоит предполагать те условия, которые способен обеспечить преподаватель с целью получения наиболее высоких результатов.

Следует подчеркнуть, что одним из наиболее важных аспектов является поддержка преподавателя, поскольку поощрения в словесной форме ободряют обучающихся, дают веру в то, что они на правильном пути и движутся в верном направлении к достижению своей цели. Ситуация успеха будет эффективна в случае, если у обучающихся присутствует нерешительность, сомнение и боязнь приступить к более сложным уровням заданий.

Немаловажным условием эффективного педагогического сопровождения является формирование благоприятного психологического климата и приятной среды как для обучающихся, так и для педагога. Результативность формирования языковой компетенции зависит и от того, на сколько комфортно обучающиеся ощущают себя в работе друг с другом, со своим преподавателем. Преподавателю необходимо создавать благоприятные условия на всех занятиях, мотивировать их будущие достижения.

Таким образом, формирование положительной мотивации познавательной деятельности является важным звеном, так как это

максимально содействует самостоятельному поиску наиболее подходящих решений, основываясь на уже существующем опыте или знаниях обучающихся, которые получены в процессе обучения. Педагогическое сопровождение представляет собой целостный подход, который предполагает последовательную реализацию шагов, которые ведут к конкретному результату.

Третье педагогическое условие, которое реализуется на базе нашей системы формирования языковой компетенции, является создание интерактивной дидактико-коммуникативной среды.

Внедрение интерактивной дидактико-коммуникативной среды в обучение считается важным критерием эффективного образовательного процесса. С помощью интерактивности усиливается образовательный потенциал личности, что необходимо для формирования языковой компетенции. Это происходит при помощи трансформации традиционных форм обучения и внедрения принципиально новых технологий. Интерактивные образовательные методики, которые предполагают принципы деятельностной активности, тесного сотрудничества и единства исследовательской деятельности, стимулируют коллективный труд обучающихся [10].

Существуют различные классификации интерактивных методов обучения. Н. А. Суворова предлагает следующую классификацию на основе коммуникативных функций:

- дискуссионные (разбор и анализ жизненных ситуаций, диалог, коллективное обсуждение);
- игровые (деловые игры, дидактические игры, ролевые игры);
- психологическая группа интерактивных методов (эмпатия, сенситивный тренинг) [81].

Существуют некоторые правила построения интерактивной дидактико-коммуникативной среды. Во-первых, в работе должны быть

задействованы наибольшее количество всех участников. Во-вторых, акцентируется внимание на психологическом комфорте участников. Каждый из участников должен быть готов к тому или иному формату занятия, что можно стимулировать различными видами поощрений, разминками, которые соответствуют тематике занятия и т. д. В-третьих, количество участников ограничено, так как переизбыток может привести к непродуктивной работе и цели не будут достигнуты. В-четвертых, помещение для занятия должно быть максимально удобно для того вида занятия, который изначально задуман учителем. Физически участникам должно быть комфортно и удобно.

Также немаловажным фактором являются обязательные условия организации интерактивной дидактико-коммуникативной среды. К ним относятся следующие:

- позитивный настрой среди обучающихся;
- демократический стиль общения с педагогом;
- тесное взаимодействие в процессе общения;
- опора на личный опыт обучающихся, применение ярких фактов, примеров, образов, которые им известны;
- вариативность форм и методов, применяющихся в учебном процессе;
- апеллирование не только к внешней, но и к внутренней мотивации обучающихся.

Яркими примерами применения интерактивных дидактико-коммуникативных форм работы в обучении можно назвать ролевую игру, мини-лекцию, разработку проектов, мозговую атаку и другие.

Ролевая игра предполагает разыгрывание ролей, которые заранее распределены в группе. Обычно она предполагает небольшое количество человек. Обучающимся выдаются карточки, где прописана роль, они обыгрывают ситуацию и представляют группе. Достоинством этого метода

является то, что каждый обучающийся может примерить на себя роль того или иного персонажа, ощутить состояние того персонажа более реально или пережить те или иные последствия в лице заданного персонажа.

Мини-лекция – это преподнесение теоретического материала в более доступном формате. Как правило, перед началом мини-лекции проводится так называемый мозговой штурм, который предполагает общие вопросы по предстоящей теме, обучающиеся понимают на сколько они уже информированы по теме, о которой им предстоит узнать. Заключительная часть содержит общее обсуждение прослушанного.

Разработка проектов предполагает самостоятельную или коллективную работу в рамках заданной темы за пределами аудитории. Преимуществом является то, что у каждого обучающегося или группы есть возможность представить свой проект, защитить его и ответить на всевозможные вопросы.

Мозговой штурм или мозговая атака – это метод, который предполагает принятие любого ответа на заданный вопрос. Сначала выслушиваются всевозможные точки зрения, а затем они тщательно рассматриваются и остаются только действительно корректные варианты. Такой метод применим в случае, когда есть спорный вопрос или необходимо установить информированность участников по тому или иному вопросу.

Проблема формирования языковой компетенции на основе внедрения интерактивной дидактико-коммуникативной среды является актуальной, так как это помогает улучшить эффективность обучения и заинтересованность обучающихся, что благоприятно влияет на формирование языковой компетенции.

Стоит понимать, что роль учителя во внедрении интерактивного дидактико-коммуникативного формата различается от классических функций, так как в таком случае он является не центральной фигурой, а регулирует действия обучающихся, занимается организацией и в целом

координирует процесс. Обучающимся в данном случае приходится обращаться к личному опыту и к опыту окружающих, что предполагает вступление в коммуникацию, совместное решение задач, преодоление конфликтных ситуаций, поиск общих интересов.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в качестве основных педагогических условий построения системы формирования языковой компетенции можно выделить формирование положительной мотивации познавательной деятельности, реализация педагогического сопровождения процесса формирования языковой компетенции и создание интерактивной дидактико-коммуникативной среды. Формирование положительной мотивации познавательной деятельности является неотъемлемым звеном в формировании языковой компетенции, так как это мотивируют обучающихся на дальнейшее изучение иностранного языка, что предполагает достижение хороших результатов в обучении. Реализация педагогического сопровождения процесса формирования языковой компетенции состоит в создании благоприятных условий для успешного обучения личности, что предполагает учет его индивидуальных особенностей. Создание интерактивной дидактико-коммуникативной среды осуществляется в тесном взаимодействии друг с другом, во взаимопонимании и совместном решении поставленных задач.

Выводы по главе 1

Поскольку на данный момент устоявшиеся формы обучения утрачивают результативность, происходит преобразование системы образования. Оно заключается в ориентации обучающихся на деятельность, которая строится на самостоятельном поиске информации, на ответственности и самообразовании. Компетентностный подход подразумевает не полученный результат, а качественное усвоение информации, то есть умение личности самостоятельно действовать в

различных проблемных ситуациях, применяя собственный опыт. Таким образом, речь идет о иноязычной коммуникативной компетенции, которая в первую очередь включает языковую компетенцию.

Существуют различные точки зрения в терминологии языковой компетенции. Лингвист А. Н. Щукин под языковой компетенцией предполагает «владение системой сведений об изучаемом языке по его уровням: фонемном, морфемном, лексическом и синтаксическом» [95].

С. Муаран под языковой компетенцией понимает «знание фонетических, лексических, грамматических и текстуальных моделей языковой системы» [104].

С. Савиньон считает, что языковая компетенция есть «грамматическая компетенция, которая заключается в умении узнавать морфологические, лексические, фонологические и синтаксические особенности языка» [107].

Мы придерживаемся точки зрения ученого лингвиста и методиста Д. И. Изаренкова, который трактует термин языковой компетенции как «знание единиц языка всех уровней, что предполагает словообразовательный, фонетический, синтаксический, лексический и морфологический аспекты» [34].

Структура языковой компетенции включает лексические, грамматические, семантические, фонологические, орфографические и орфоэпические компоненты изучаемого языка.

Так как понятие системы применимо к различным областям жизни, мы считаем, что для успешного формирования языковой компетенции необходимо разработать систему. Наша система состоит из следующих блоков: нормативно-целевой блок, организационно-содержательный блок, операционально-деятельностный блок и контрольно-оценочный блок.

Мы придерживались таких методологических подходов, как системный, коммуникативно-деятельностный и холистический.

Эффективное функционирование разработанной нами системы формирования языковой компетенции студентов посредством применения активных методов обучения допустимо только при выполнении определенных педагогических условий. Педагогический анализ методической литературы позволил выявить наиболее эффективные педагогические условия:

- формирование положительной мотивации познавательной деятельности;
- реализация педагогического сопровождения процесса формирования языковой компетенции;
- создание интерактивной дидактико-коммуникативной среды.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что формирование языковой компетенции будет реализовано более успешно с помощью представленной нами системы.

ГЛАВА 2. АПРОБАЦИЯ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ЕЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ

2.1 Цели и задачи опытно-экспериментальной работы по формированию языковой компетенции студентов посредством применения активных методов обучения

На сегодняшний день педагогический эксперимент представляет собой один из методов исследования, который в полном объеме способствует определению эффективности функционирования педагогической системы в ходе проверки соответствующих педагогических условий.

Одним из видов педагогического эксперимента является опытно-экспериментальная работа. Под опытно-экспериментальной работой мы понимаем внедрение преднамеренных изменений в педагогический процесс, который предполагает получение образовательного результата, подкреплённого проверкой.

Основой опытно-экспериментальной работы принято считать эксперимент, в котором исследователь помимо создания конкретных условий для наблюдения обеспечивает специальный контроль в формате регулирования переменными или оказывающий воздействие на осуществление процесса.

Концептуальной базой опытно-экспериментальной работы считаются труды В. И. Загвязинского, А. М. Новикова, Ю. К. Бабанского, В. В. Краевского, М. А. Данилова и других.

В. В. Краевский полагает, что функции опытно-экспериментальной работы сводятся к приобретению достоверных знаний, а не в опытном моделировании как такового педагогического процесса. Корректировка педагогического процесса исходя из обнаружившихся в опытно-

экспериментальной работе закономерностей формирует предмет исследования.

В. И. Загвязинский трактует понятие опытно-экспериментальной работы как научно поставленный опыт в сфере учебной или воспитательной работы в целях поиска новых, более действенных способов решения педагогической проблемы [30].

А. М. Новиков подразумевает под экспериментальной работой «общий эмпирический метод исследования, который заключается в том, что явления и процессы рассматриваются в контролируемых и управляемых условиях» [60].

Организация опытно-экспериментальной работы проводится с учетом следующих условий эффективности ее проведения:

- оценка состояния проблемы в рамках теоретической и практической работы образовательного учреждения;
- уточнение гипотезы, опираясь на изучении состояния проблемы с практической и теоретической точки зрения;
- целесообразность обмена материалами между субъектом и объектом педагогического процесса.
- разработка опытно-экспериментальной работы реализовывается исходя из цели, предмета, гипотезы, задач исследования.

Осуществление опытно-экспериментальной работы подразумевает следующие шаги, которые можно увидеть на рисунке 12.

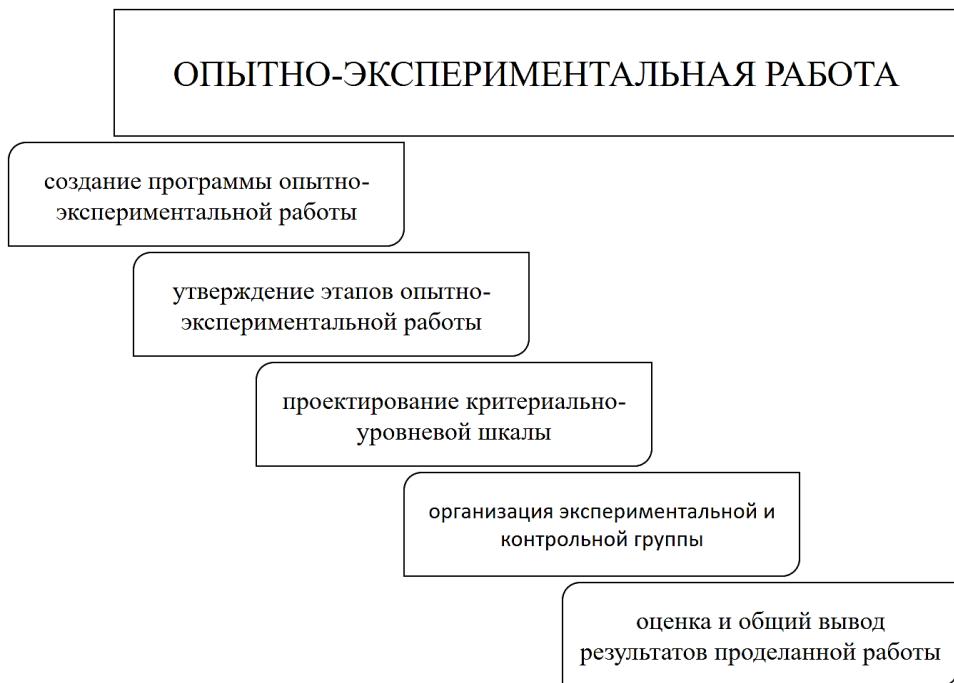


Рисунок 12 – Этапы опытно-экспериментальной работы

Основой проведения опытно-экспериментальной работы являются следующие принципы:

- объективность;
- уместность и обоснованность исследовательских подходов, которые способствуют получению истинных знаний относительно объекта исследования;
- контроль непрерывного изменения, развития рассматриваемых составляющих;
- принцип системности анализа рассматриваемого объекта, процесса или явления.

Организация опытно-экспериментальной работы по внедрению разработанной нами системы формирования языковой компетенции студентов была основана на следующих научных принципах, которые лежат в основе современных психолого-педагогических исследований. Принципы представлены на рисунке 13.

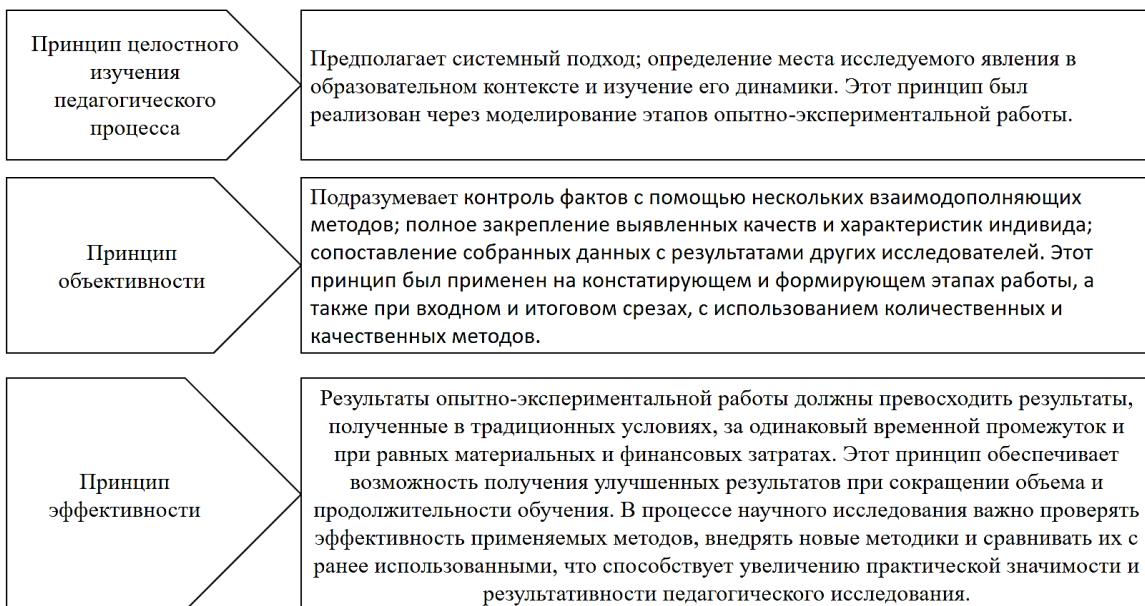


Рисунок 13 – Научные принципы

Достоверность результатов, полученных в ходе опытно-экспериментальной работы, во многом зависит от условий её проведения, которые могут оказывать прямое или косвенное влияние на состояние объекта исследования. Мы проводили опытно-экспериментальную работу в естественной среде, что способствовало сохранению естественной активности студентов в процессе изучения иностранного языка.

Цель опытно-экспериментальной работы заключалась в апробации эффективности функционирования системы формирования языковой компетенции студентов в рамках соответствия разработанных нами педагогических условий.

Для достижения поставленной нами цели целесообразно приступить к решению следующих задач:

- подготовить тест для проведения предэкспериментального среза, а также разработать критерии уровней сформированности языковой компетенции студентов;
- провести предэкспериментальный тест в целях выборки контрольной и экспериментальной групп, а также установления исходного уровня сформированности языковой компетенции студентов;

- разработать комплекс заданий в целях осуществления разработанной нами системы;
- обеспечить экспериментальное обучение в экспериментальной группе для контроля эффективности разработанной нами системы формирования языковой компетенции студентов;
- осуществить экспериментальный срез в контрольной и экспериментальной группах, который ориентирован на оценку уровня сформированности языковой компетенции студентов по окончании апробации разработанной нами системы;
- проанализировать результаты опытно-экспериментальной работы и сформулировать заключение.

Нами были использованы следующие методы исследования для достижения поставленных нами целей и задач опытно-экспериментальной работы:

- теоретические методы (анализ учебной литературы в рамках исследуемой проблемы, моделирование, систематизация, прогнозирование);
- эмпирические методы (педагогическое наблюдение, опрос, беседа, тестирование).

Вышеупомянутые методы исследования коррелируют и взаимодополняют друг друга. Комплексное применение методов научно-педагогического исследования позволило выявить уровень сформированности языковой компетенции студентов.

Опытно-экспериментальная работа была проведена на базе ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» в 2024 году. В опытно-экспериментальной работе были задействованы 25 студентов факультета иностранных языков, которые обучались в двух группах:

- контрольная группа (далее КГ), состоящая из 11 студентов, которые занимались по учебной программе традиционным способом;
- экспериментальная группа (далее ЭГ), состоящая из 14 студентов, которые обучались по учебной программе, но с внедрение активных методов обучения в образовательный процесс.

Исходя из указанных нами задач, опытно-экспериментальная работа была проведена в 3 этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Цель констатирующего эксперимента заключалась в определении первичного уровня сформированности языковой компетенции студентов. Кроме того, данный этап включал определение состояния исследуемой нами проблемы, а также целесообразность создания системы формирования языковой компетенции студентов.

При исследовании проблемы определения уровней языковой компетенции у студентов важно рассмотреть понятие «критерий». Мы определяем критерий как качество исследуемого объекта, по которому оценивается его состояние и уровень функционирования. Показатели же представляют собой количественные и качественные характеристики каждого из этих качеств, которые служат мерой сформированности определенного критерия.

В соответствии с опытно-экспериментальной работой нами были определены следующие критерии сформированности языковой компетенции студентов:

- лексический,
- грамматический,
- фонетический,
- орфографический.

Лексический критерий проявляется в количественном показателе (объем словаря по конкретной теме), скорости выполнения отдельных

операций с лексическими единицами, отношением правильно понятой лексики к общему числу неизвестных слов, правильном/неправильном, приблизительном понимании слов.

Грамматический критерий проявляется в правильном выборе грамматической структуры, которая соответствует адекватному речевому замыслу, оформлении речевых единиц, которыми наполняется структура, исходя из норм языка, и определенного временного показателя.

Фонетический критерий подразумевает автоматизированное и безошибочное восприятие звукового образца, воспроизведение звукового образа, которое приближено к речи носителя изучаемого языка.

Орфографический критерий проявляется в умении распознавать орфограммы, умении их систематизировать и классифицировать, умении реализовывать орфографический самоконтроль.

Критерии и уровни формирования языковой компетенции студентов рассматриваются нами как взаимосвязанные компоненты. Для определения уровня этой компетенции мы опирались на накопленные знания в области педагогики и психологии.

Уровневый подход к изучению языковой компетенции активно применяется в методической практике. И. Л. Бим выделяет шесть уровней: «начальный, средний, продвинутый, высокий, профессионально-достаточный» [12]. В свою очередь, В. А. Сластенин выделяет пять уровней: «интуитивный, репродуктивный, репродуктивно-творческий, творческо-репродуктивный и творческий» [77]. В то время как мы приняли решение выделить 3 уровня сформированности языковой компетенции студентов: высокий, достаточный, пороговый.

На основании вышеизложенного, уровень языковой компетенции студентов определяется показателем выраженности рассмотренных выше критериев сформированности исследуемой компетенции. Характеристика критериев и уровней сформированности языковой компетенции студентов отражена в Таблице 2.

Таблица 2 – Характеристика критериев и уровней сформированности языковой компетенции студентов

№ п / п	Критерий	Показатели	Уровни		
			Высокий	Достаточный	Пороговый
1	2	3	4	5	6
1	Лексический	Объем словаря по конкретной теме, скорость выполнения отдельных операций с лексическими единицами, отношение правильно понятой лексики к общему числу неизвестных слов, правильное/неправильное, приблизительное понимание слов	Большой объем словаря по различным темам, высокая скорость выполнения отдельных операций с лексическими единицами, большая часть лексики понятна, большая часть правильного и приблизительного понимания слов	Средний объем словаря по различным темам, средняя скорость выполнения отдельных операций с лексическими единицами, небольшая часть лексики понятна, небольшая часть правильного и приблизительного понимания слов	Маленький объем словаря по различным темам, низкая скорость выполнения отдельных операций с лексическими единицами, малое количество лексики понятно, малое количество правильного и приблизительного понимания слов
2	Грамматический	Правильный выбор грамматической структуры, которая соответствует адекватному речевому замыслу, оформление речевых единиц, которыми наполняется структура, исходя из норм языка и определенного временного показателя, оценка правильности и адекватности действий	Большая часть грамматических структур подобрана верно, речевые единицы выбраны правильно, умеет на высоком уровне оценить правильность и адекватность действий	Половина грамматических структур подобрана верно, речевые единицы выбраны правильно, но не в полном объеме, умеет на среднем уровне оценить правильность и адекватность действий	Меньшая часть грамматических структур подобрана верно, большинство речевые единицы выбраны неправильно, практически не умеет оценить правильность и адекватность действий

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5	6
3	Фонетический	Автоматизированное и безошибочное восприятие звукового образца, воспроизведение звукового образа, которое приближено к речи носителя изучаемого языка	Полностью автоматизировано и безошибочно воспринимает звуковой образец, свободно воспроизводит звуковой образец, который приближен к речи носителя	Практически автоматизировано и с малым количеством ошибок воспринимает звуковой образец, в среднем темпе воспроизводит звуковой образец, который приближен к речи носителя	Не автоматизировано и с большим количеством ошибок воспринимает звуковой образец, с трудом воспроизводит звуковой образец, который приближен к речи носителя
4	Орфографический	Умение распознавать орфограммы, умение систематизировать и классифицировать орфограммы, умение реализовывать орфографический самоконтроль	Свободно умеет распознавать орфограммы, свободно умеет систематизировать и классифицировать орфограммы, свободно умеет реализовывать орфографический самоконтроль	Иногда возникают трудности с умением распознавать орфограммы, с умением систематизировать и классифицировать орфограммы и с умением реализовывать орфографический самоконтроль	Испытывает трудности в распознавании орфограммы, в умении систематизировать и классифицировать орфограммы и умением реализовывать орфографический самоконтроль

Устанавливая уровень владения студентами иностранным языком до начала экспериментального обучения, мы основывались на том, что в процессе обучения одним из важнейших компонентов является развитие и формирование языковой компетенции. Поэтому в начале этого этапа опытно-экспериментальной работы целесообразно было определить уровень сформированности языковой компетенции.

Для этого нами был проведен входной срез в рамках изучаемой темы. Входной срез состоял из 4 заданий, описание которых можно увидеть на рисунке 14.

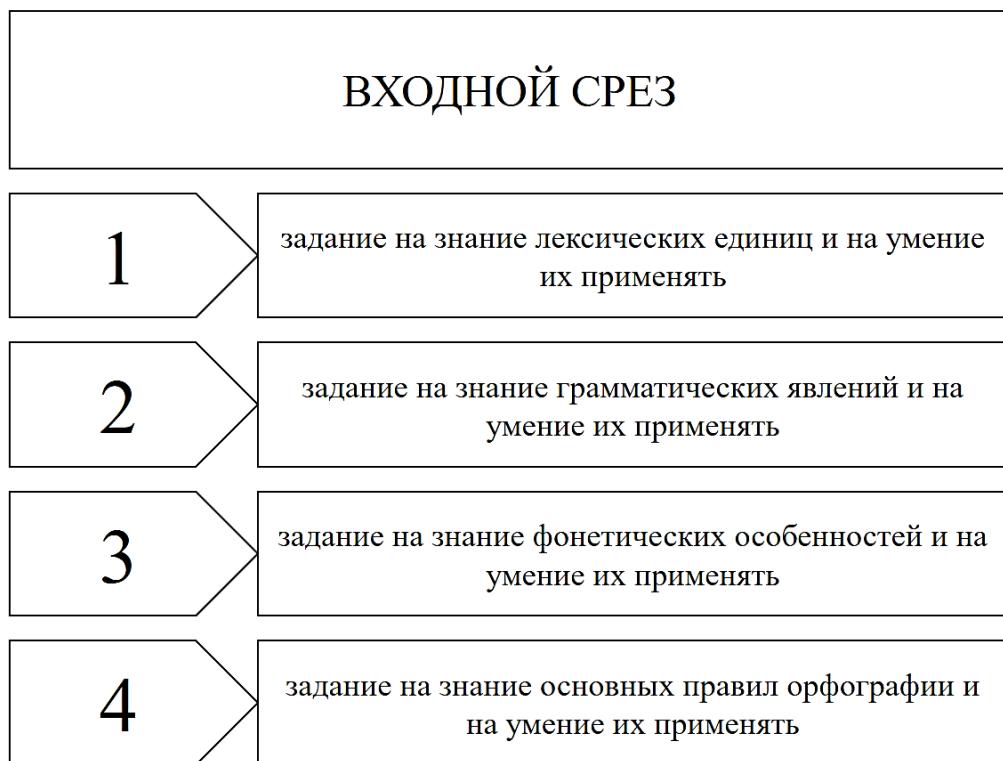


Рисунок 14 – Задания входного среза

Задания входного среза представлены в Приложении А.

Как показатель измерений следует считать процент верных ответов студентов:

- высокий уровень (75-100% верных ответов),
- достаточный уровень (51-74% верных ответов),
- пороговый уровень (50% верных ответов).

Результаты измерения уровня сформированности языковой компетенции студентов в КГ и ЭГ до начала опытно-экспериментальной работы представлены в Таблице 3 и на рисунках 15 и 16. Проанализируем подробно полученные результаты каждой группы отдельно.

Таблица 3 – Результаты сформированности языковой компетенции студентов в экспериментальной и контрольной группах до начала опытно-экспериментальной работы

Группа	Количество испытуемых	Уровни сформированности языковой компетенции					
		Пороговый		Достаточный		Высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
КГ	11	3	27,2%	4	36.4%	4	36,4%
ЭГ	14	3	21,4%	5	35,7%	6	42,9%

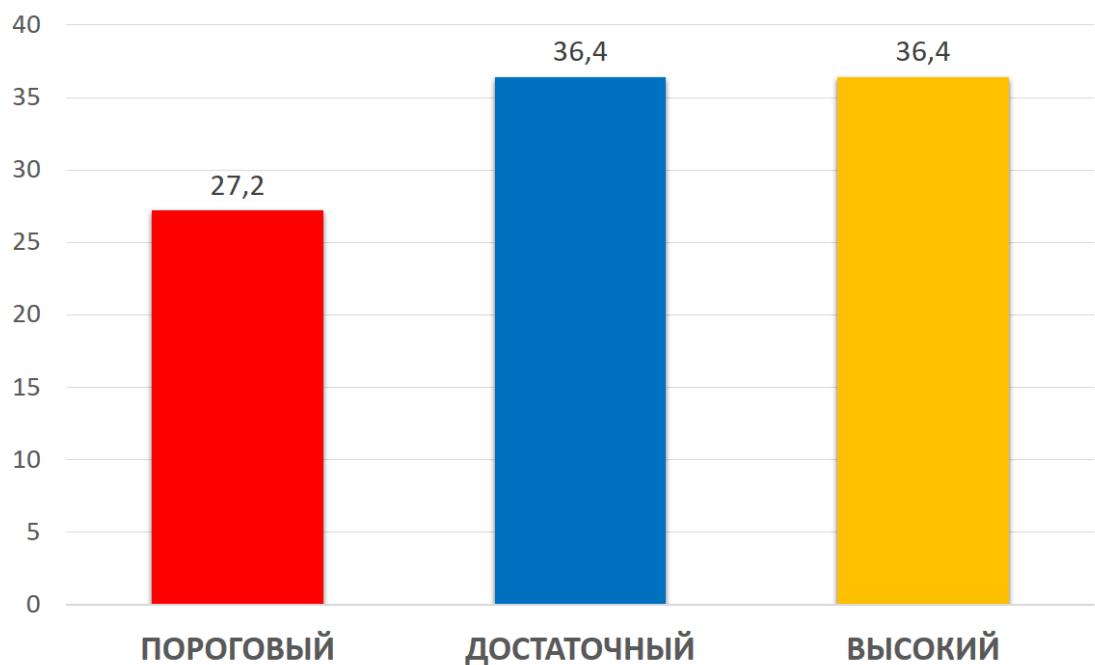


Рисунок 15 – Уровень сформированности языковой компетенции в КГ до начала опытно-экспериментальной работы

В соответствии с рисунком 15 мы можем отметить, что у 3 студентов контрольной группы пороговый уровень сформированности языковой компетенции, что составляет 27,2% от общего количества студентов. Это свидетельствует о том, что на уровне лексического критерия у студентов маленький объем словаря по различным темам, низкая скорость выполнения операций с лексическими единицами, малое количество лексики понято и малая часть правильного и приблизительного понимания слов. С точки зрения грамматического критерия, студенты в большей степени неверно выбирают грамматические структуры, большинство речевых единиц также подобраны неправильно, они практически не умеют

оценить правильность и адекватность действий. Что касается фонетического критерия, студенты не автоматически и с большим количеством ошибок воспринимают звуковой образец и с трудом воспроизводят его. С точки зрения орфографического критерия, студенты испытывают трудности в распознавании орфограммы и умении систематизировать и классифицировать их, а также в умении реализовывать орфографический самоконтроль.

4 студента имеют достаточный уровень сформированности языковой компетенции, что составляет 36,4% от общего количества. Это свидетельствует о том, что на уровне лексического критерия у студентов средний объем словаря по различным темам, средняя скорость выполнения операций с лексическими единицами, небольшая часть лексики понята и небольшая часть правильного и приблизительного понимания слов. С точки зрения грамматического критерия, студенты некоторые грамматические структуры выбирают неверно, не в полном объеме правильно выбирают речевые единицы, оценивают правильность и адекватность действий на среднем уровне. Что касается фонетического критерия, студенты практически автоматизировано и с малым количеством ошибок воспринимают звуковой образец и в среднем темпе воспроизводят звуковой образец. С точки зрения орфографического критерия, у студентов иногда возникают трудности с распознаванием орфограммы и умением систематизировать и классифицировать их, а также с умением реализовывать орфографический самоконтроль.

4 студента имеют высокий уровень сформированности языковой компетенции, что составляет 36,4% от общего количества. Это свидетельствует о том, что на уровне лексического критерия у студентов большой объем словаря по различным темам, высокая скорость выполнения операций с лексическими единицами, большая часть лексики понята и большая часть правильного и приблизительного понимания слов. С точки зрения грамматического критерия, студенты большую часть

грамматических структур и речевых единиц выбирают верно, умеют на высоком уровне оценить правильность и адекватность действий. Что касается фонетического критерия, студенты полностью автоматизировано и безошибочно воспринимают звуковой образец и свободно его воспроизводят. С точки зрения орфографического критерия, студенты свободно умеют распознавать орфограммы и умеют систематизировать и классифицировать их, а также они свободно умеют реализовывать орфографический самоконтроль.

Рассмотрим подробно рисунок 16, на котором представлен уровень сформированности языковой компетенции в ЭГ.

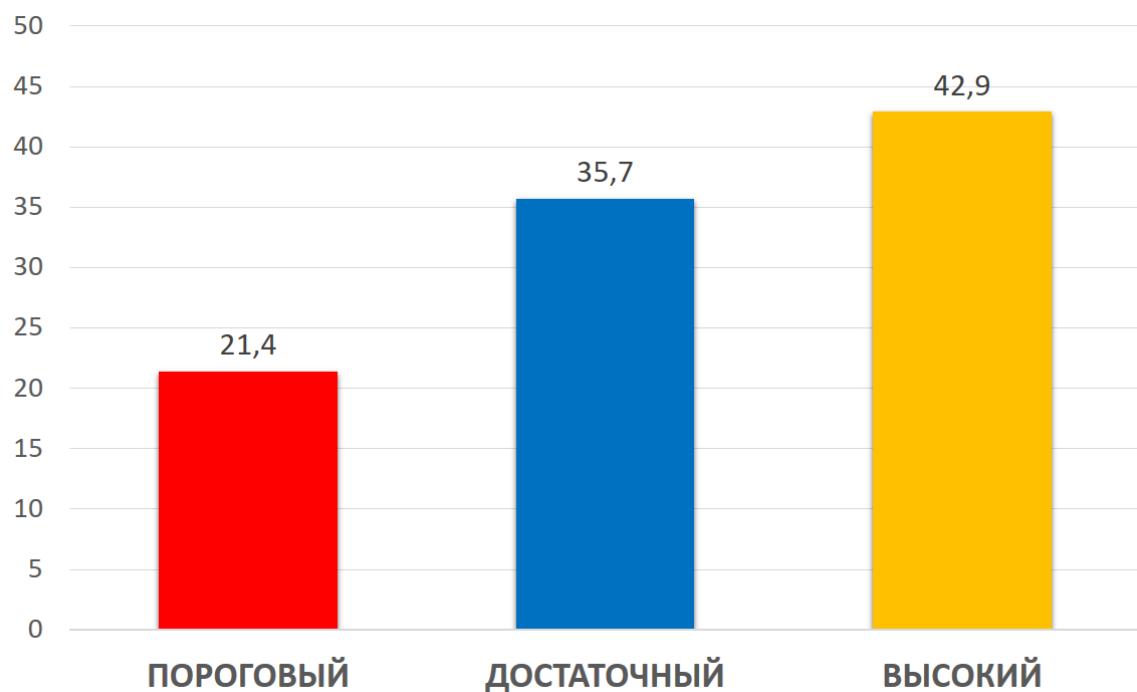


Рисунок 16 – Уровень сформированности языковой компетенции в ЭГ до начала опытно-экспериментальной работы

В соответствии с рисунком 16 мы можем отметить, что у 3 студентов контрольной группы пороговый уровень сформированности языковой компетенции, что составляет 21,4% от общего количества студентов. 5 студентов имеют достаточный уровень сформированности языковой компетенции, что составляет 35,7% от общего количества. 6 студентов

имеют высокий уровень сформированности языковой компетенции, что составляет 42,9% от общего количества.

В соответствии с рисунком 16 мы можем отметить, что у 3 студентов контрольной группы пороговый уровень сформированности языковой компетенции, что составляет 21,4% от общего количества студентов. Это свидетельствует о том, что на уровне лексического критерия у студентов маленький объем словаря по различным темам, низкая скорость выполнения операций с лексическими единицами, малое количество лексики понято и малая часть правильного и приблизительного понимания слов. С точки зрения грамматического критерия, студенты в большей степени неверно выбирают грамматические структуры, большинство речевых единиц также подобраны неправильно, они практически не умеют оценить правильность и адекватность действий. Что касается фонетического критерия, студенты не автоматизировано и с большим количеством ошибок воспринимают звуковой образец и с трудом воспроизводят его. С точки зрения орфографического критерия, студенты испытывают трудности в распознавании орфограммы и умении систематизировать и классифицировать их, а также в умении реализовывать орфографический самоконтроль.

5 студентов имеют достаточный уровень сформированности языковой компетенции, что составляет 35,7% от общего количества. Это свидетельствует о том, что на уровне лексического критерия у студентов средний объем словаря по различным темам, средняя скорость выполнения операций с лексическими единицами, небольшая часть лексики понята и небольшая часть правильного и приблизительного понимания слов. С точки зрения грамматического критерия, студенты некоторые грамматические структуры выбирают неверно, не в полном объеме правильно выбирают речевые единицы, оценивают правильность и адекватность действий на среднем уровне. Что касается фонетического критерия, студенты практически автоматизировано и с малым количеством

ошибок воспринимают звуковой образец и в среднем темпе воспроизводят звуковой образец. С точки зрения орфографического критерия, у студентов иногда возникают трудности с распознаванием орфограммы и умением систематизировать и классифицировать их, а также с умением реализовывать орфографический самоконтроль.

6 студентов имеют высокий уровень сформированности языковой компетенции, что составляет 42,9% от общего количества. Это свидетельствует о том, что на уровне лексического критерия у студентов большой объем словаря по различным темам, высокая скорость выполнения операций с лексическими единицами, большая часть лексики понята и большая часть правильного и приблизительного понимания слов. С точки зрения грамматического критерия, студенты большую часть грамматических структур и речевых единиц выбирают верно, умеют на высоком уровне оценить правильность и адекватность действий. Что касается фонетического критерия, студенты полностью автоматизировано и безошибочно воспринимают звуковой образец и свободно его воспроизводят. С точки зрения орфографического критерия, студенты свободно умеют распознавать орфограммы и умеют систематизировать и классифицировать их, а также они свободно умеют реализовывать орфографический самоконтроль.

На рисунке 17 мы представили сравнительный анализ уровня сформированности языковой компетенции в контрольной и экспериментальной группах до начала опытно-экспериментальной работы.

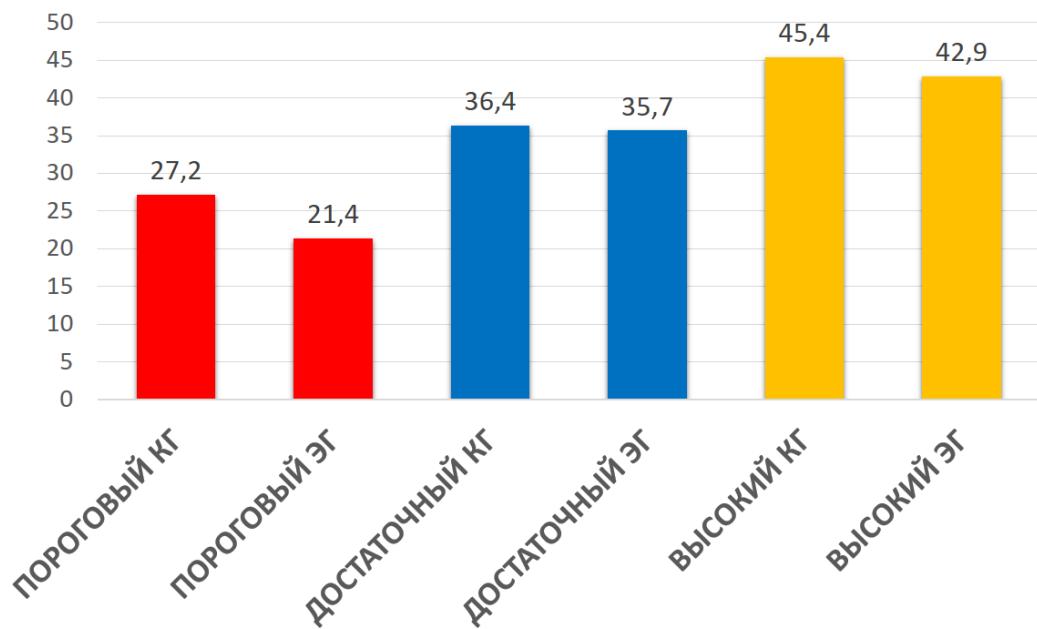


Рисунок 17 – Сравнительный анализ уровня сформированности языковой компетенции в контрольной и экспериментальной группах до начала опытно-экспериментальной работы

Рассматривая рисунок 17, мы можем отметить, что 27,2% испытуемых КГ (3 студента) и 21,4% испытуемых ЭГ (3 студента) имеют пороговый уровень сформированности языковой компетенции. 36,4% испытуемых КГ (4 студента) и 35,7% испытуемых ЭГ (5 студентов) имеют достаточный уровень сформированности языковой компетенции. 45,4% испытуемых КГ (4 студента) и 42,9% испытуемых ЭГ (6 студентов) имеют высокий уровень сформированности языковой компетенции.

Таким образом, полученные данные в сравнении привели нас к выводу, что обучающиеся в контрольной и экспериментальной группах обладают примерно одинаковым уровнем сформированности языковой компетенции, что свидетельствует о верном выборе КГ и ЭГ для опытно-экспериментальной работы.

Проанализировав полученные нами результаты, мы пришли к заключению, что существует потребность в реализации разработанной нами системы для студентов.

2.2 Ход и результат опытно-экспериментальной работы

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы была осуществлена реализация системы и педагогических условий её функционирования. Операционально-деятельностный блок представленной нами системы предполагал использование активных методов обучения, определенных форм работы и средств в процессе учебного занятия.

Учитывая аспекты, которые приведены нами в операционально-деятельностном блоке, а также заданную тематику путешествие («Reise»), мы разработали комплекс заданий, которые были использованы нами в ходе учебного занятия в рамках эксперимента. Остановимся более подробно на таких методах, как кейс-метод, деловая игра и мозговой штурм.

1. Кейс-метод.

Кейс-метод является современным методом обучения, который предполагает самостоятельный поиск информации по определенной теме. Рассмотрим конкретные примеры внедрения кейс-метода в образовательный процесс в рамках темы «Reise»:

1.1 Обучающиеся делятся на две группы. Каждой группедается план немецкого города Лейпциг (Leipzig). Предлагается найти и описать кратчайшую дорогу от точки А до точки Б. У двух групп одинаковая точка А, а точка Б разная. Затем обучающимся из первой группы предлагается пройти описанный путь второй группы, а обучающимся из второй группы необходимо найти конечную точку Б первой группы соответственно. На рисунке 18 представлен план города Лейпциг (Leipzig) с начальными и конечными точками.

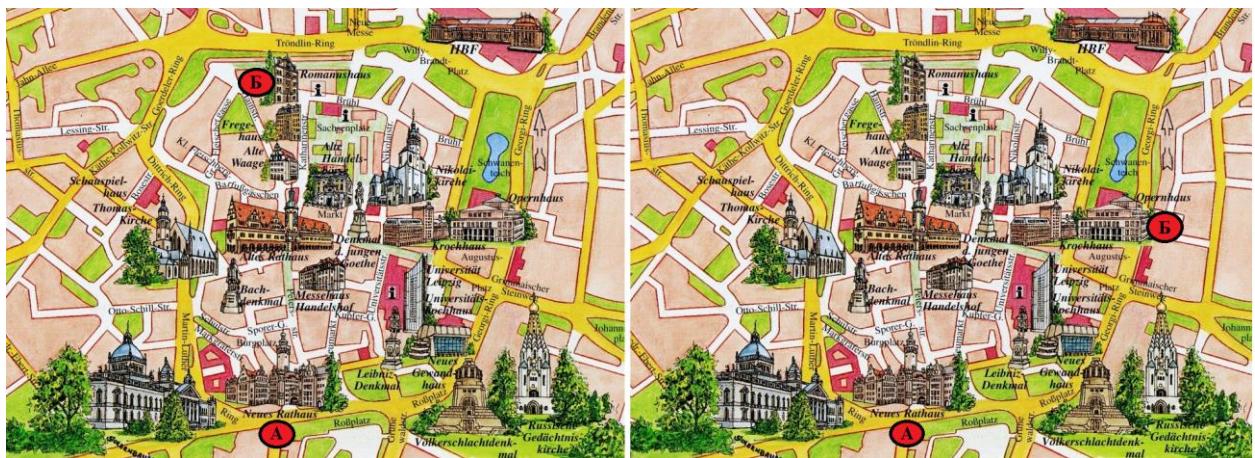


Рисунок 18 – План города Лейпциг (Leipzig)

1.2 Обучающимся в качестве домашнего задания предлагается изучить тексты «Großstadtleben» и «Kleinstadtleben» (представлены в Приложении Б). Обучающиеся во время урока работают в паре. Их задача заключается в том, чтобы заполнить сравнительную таблицу преимуществ и недостатков жизни в маленьком и большом городах. В конце урока обучающиеся делятся своими таблицами, сравнивают записанные данные и находят общее. Таблица для заполнения представлена на рисунке 19.

Kleinstadtleben oder Großstadtleben?

			
<i>Vorteile</i>	<i>Nachteile</i>	<i>Vorteile</i>	<i>Nachteile</i>

Рисунок 19 – Таблица для заполнения преимуществ и недостатков жизни в маленьком и большом городах

1.3 Обучающиеся делятся на 2 группы. Каждой группе выдаются тексты о достопримечательностях Германии. Необходимо изучить тексты (представлены в Приложении В) и заполнить таблицу, представленную на рисунке 20. В таблице должна находиться информация о названии достопримечательности, её местоположение и чем эта достопримечательность интересна туристам.




Name	Lage	Interessante Information



Рисунок 20 – Таблица для заполнения «Достопримечательности Германии»

2. Деловая игра

В книге «Деловые игры», автором которой является В. П. Галушко, приводится следующее определение деловой игры. «Деловая игра – это своеобразная система воспроизведения управлеченческих процессов, имевших место в прошлом или возможных в будущем, в результате которой устанавливаются связь и закономерности воздействия существующих методов выработки решений на результаты производства в настоящее время и в перспективе» [21]. Иными словами, деловая игра представляет собой способ моделирования разного рода условий профессиональной деятельности путем поиска новых методик её выполнения. Рассмотрим конкретные примеры внедрения деловой игры в образовательный процесс в рамках темы путешествие («Reise»):

2.1 Деловая игра «Аэропорт». Класс делится на игровые секции, «как в аэропорту»: регистрация, таможенный контроль, паспортный контроль, багажное отделение, зал ожидания и выход на посадку.

Обучающиеся вытягивают карточки, где находится информация о человеке, роль которого они принимают в этой игре (представлены в Приложении Г). Обучающимся предстоит на иностранном языке играть роли конкретных персонажей, регистрироваться на рейс, проходить паспортный контроль, сдавать багаж, получать посадочный билет на самолет и сориентироваться среди выходов на посадку.

2.2 Деловая игра «Журналисты». Обучающимся необходимо вытянуть бумажки, где будет написана роль, которую они примут в этой игре. Представлены следующие роли: главный редактор, помощник главного редактора, корректоры, редакторы, корреспонденты, журналисты, интервьюируемые. Интервьюируемые назначаются заранее, так как предварительно им необходимо ознакомиться с текстами о жизненном укладе в немецком городе Берлин. На каждой карточке с ролью находятся соответствующие главные обязанности (представлены в Приложении Д). После завершения игры обучающимся необходимо представить готовую статью на тему «Жизнь в Берлине».

2.3 Деловая игра «Экскурсовод».

Обучающимся необходимо поделиться на 3 команды. Роль экскурсовода известна заранее, так как необходимо подготовить рассказ с презентацией об одной из достопримечательностей Германии. Остальные обучающиеся являются оценщиками работы экскурсовода посредством заполнения табеля, представленного на рисунке 21. В конце игры обучающиеся обсуждают преимущества и недостатки экскурсовода, которые были выявлены во время экскурсии.

	Vorteile	Nachteile
Inhaltsreichtum		
Unvergessliche Momente		
Aufmerksamkeit des Reiseleiters		
Informiertheit des Reiseleiters		
Kontaktfreudigkeit des Reiseleiters		
Gesamteindruck der Tour		

Рисунок 21 – Таблица для оценки работы экскурсовода

3. Мозговой штурм

Мозговой штурм является методом для формирования критического мышления, который активизирует умственную активность и творческий подход к решению определенной задачи. Суть метода заключается в генерировании новых идей посредством группового решения поставленной задачи. Данное действие предполагает фигурирование каждого участника в поиске совместного решения, которое в конце выделяется как наиболее перспективное. Рассмотрим конкретные примеры внедрения мозгового штурма в образовательный процесс в рамках темы «Reise»:

3.1 Мозговой штурм «Жизнь в большом городе и жизнь в селе»

Обучающимся необходимо разделиться на 2 команды. Первая команда поддерживает жизнь в большом городе, а вторая команда, наоборот, за жизнь в селе. Обучающимся предстоит найти аргументы за и против жизни в большом городе и селе. В конце они делятся своими мнениями. Важно, что на аргумент первой команды, второй команде необходимо опровергнуть его своим аргументом.

3.2 Мозговой штурм «Открываю интересные места в новом городе»

Обучающимся необходимо разделиться на 2 команды. Каждой группе выдается лист для заполнения, который представлен на рисунке 22. Необходимо заполнить кружки первыми ассоциациями, которые приходят

в голову. Затем первой команде достается лист с ответами второй команды, и наоборот. Задача обучающихся составить небольшой рассказ о жизни в Германии, опираясь на написанное на рисунке 22.



Рисунок 22 – Таблица для заполнения

3.3 Мозговой штурм «Свободное время»

Обучающиеся делятся на 3 группы. Каждой группе выдается лист для заполнения, который представлен на рисунке 23. Их задача написать идеи, что можно делать в парке аттракционов, в цирке и в торговом центре. После окончания времени обучающиеся делятся своими идеями.

Freizeit

Vergnügungspark	Zirkus	Einkaufszentrum

Рисунок 23 – Таблица для заполнения

Реализация представленных нами заданий в рамках апробирования системы формирования языковой компетенции студентов посредством применения активных методов обучения была осуществлена в течение первого семестра.

Таким образом, нами представлено содержание формирующего этапа исследования по реализации системы и педагогических условий её функционирования.

После апробирования системы формирования языковой компетенции, а также педагогических условий её функционирования нами был проведен контрольный этап педагогического эксперимента. Контрольный этап предусматривал проведение постэкспериментального среза, который представлен в приложении Е.

Цель этого этапа состояла в том, чтобы провести сравнительный анализ уровня сформированности языковой компетенции в ЭГ и КГ до начала нашего эксперимента и после. В Таблице 4 представлены результаты обучающихся каждой группы на констатирующем и контрольном этапах проведённого нами исследования.

Таблица 4 – Результаты сформированности языковой компетенции в экспериментальной и контрольной группах по окончании опытно-экспериментальной работы

Группа	Количество испытуемых	Уровни сформированности языковой компетенции					
		Пороговый		Достаточный		Высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
КГ	11	2	18,2	4	36,4	5	45,4
ЭГ	14	1	7,1	6	42,9	7	50

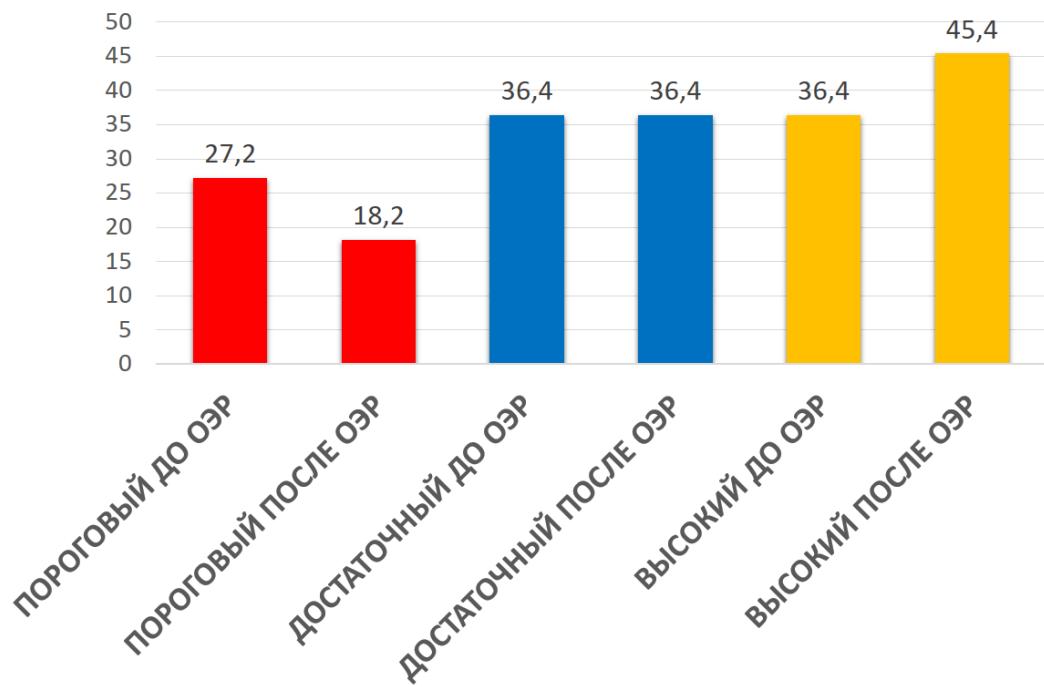


Рисунок 24 – Сравнительный анализ уровней сформированности языковой компетенции в КГ до и после реализации системы формирования языковой компетенции и её педагогических условий

Согласно рисунку 24 можно сделать вывод о том, что у 2 студентов контрольной группы на контрольном этапе пороговый уровень сформированности языковой компетенции, что составляет 18,2% от общего количества студентов. Это свидетельствует о том, что на уровне лексического критерия у студентов маленький объем словаря по различным темам, низкая скорость выполнения операций с лексическими единицами, малое количество лексики понято и малая часть правильного и приблизительного понимания слов. С точки зрения грамматического критерия, студенты в большей степени неверно выбирают грамматические структуры, большинство речевых единиц также подобраны неправильно, они практически не умеют оценить правильность и адекватность действий. Что касается фонетического критерия, студенты не автоматизировано и с большим количеством ошибок воспринимают звуковой образец и с трудом воспроизводят его. С точки зрения орфографического критерия, студенты испытывают трудности в распознавании орфограммы и умении

систематизировать и классифицировать их, а также в умении реализовывать орфографический самоконтроль.

4 студента имеют достаточный уровень сформированности языковой компетенции на контрольном этапе, что составляет 36,4% от общего количества. Это свидетельствует о том, что на уровне лексического критерия у студентов средний объем словаря по различным темам, средняя скорость выполнения операций с лексическими единицами, небольшая часть лексики понята и небольшая часть правильного и приблизительного понимания слов. С точки зрения грамматического критерия, студенты некоторые грамматические структуры выбирают неверно, не в полном объеме правильно выбирают речевые единицы, оценивают правильность и адекватность действий на среднем уровне. Что касается фонетического критерия, студенты практически автоматизировано и с малым количеством ошибок воспринимают звуковой образец и в среднем темпе воспроизводят звуковой образец. С точки зрения орфографического критерия, у студентов иногда возникают трудности с распознаванием орфограммы и умением систематизировать и классифицировать их, а также с умением реализовывать орфографический самоконтроль.

5 студентов имеют высокий уровень сформированности языковой компетенции на контрольном этапе, что составляет 45,4% от общего количества. Это свидетельствует о том, что на уровне лексического критерия у студентов большой объем словаря по различным темам, высокая скорость выполнения операций с лексическими единицами, большая часть лексики понята и большая часть правильного и приблизительного понимания слов. С точки зрения грамматического критерия, студенты большую часть грамматических структур и речевых единиц выбирают верно, умеют на высоком уровне оценить правильность и адекватность действий. Что касается фонетического критерия, студенты полностью автоматизировано и безошибочно воспринимают звуковой образец и свободно его воспроизводят. С точки зрения орфографического

критерия, студенты свободно умеют распознавать орфограммы и умеют систематизировать и классифицировать их, а также они свободно умеют реализовывать орографический самоконтроль.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что заметны положительные изменения в сформированности языковой компетенции, однако эти изменения являются незначительными.

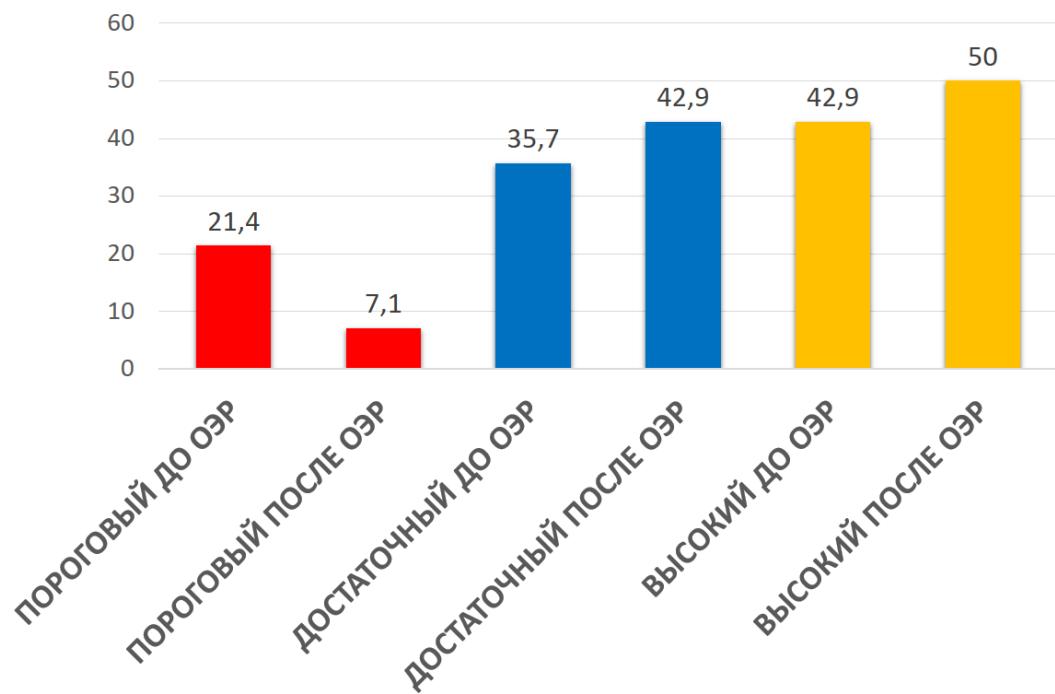


Рисунок 25 – Сравнительный анализ уровней сформированности языковой компетенции в ЭГ до и после реализации системы формирования языковой компетенции и её педагогических условий

В соответствии с рисунком 25 мы можем отметить, что у 1 студента контрольной группы на контрольном этапе пороговый уровень сформированности языковой компетенции, что составляет 7,1% от общего количества студентов. Это свидетельствует о том, что на уровне лексического критерия у студентов маленький объем словаря по различным темам, низкая скорость выполнения операций с лексическими единицами, малое количество лексики понято и малая часть правильного и приблизительного понимания слов. С точки зрения грамматического критерия, студенты в большей степени неверно выбирают грамматические

структуры, большинство речевых единиц также подобраны неправильно, они практически не умеют оценить правильность и адекватность действий. Что касается фонетического критерия, студенты не автоматизировано и с большим количеством ошибок воспринимают звуковой образец и с трудом воспроизводят его. С точки зрения орфографического критерия, студенты испытывают трудности в распознавании орфограммы и умении систематизировать и классифицировать их, а также в умении реализовывать орфографический самоконтроль.

6 студентов имеют достаточный уровень сформированности языковой компетенции на контрольном этапе, что составляет 42,9% от общего количества. Это свидетельствует о том, что на уровне лексического критерия у студентов средний объем словаря по различным темам, средняя скорость выполнения операций с лексическими единицами, небольшая часть лексики понята и небольшая часть правильного и приблизительного понимания слов. С точки зрения грамматического критерия, студенты некоторые грамматические структуры выбирают неверно, не в полном объеме правильно выбирают речевые единицы, оценивают правильность и адекватность действий на среднем уровне. Что касается фонетического критерия, студенты практически автоматизировано и с малым количеством ошибок воспринимают звуковой образец и в среднем темпе воспроизводят звуковой образец. С точки зрения орфографического критерия, у студентов иногда возникают трудности с распознаванием орфограммы и умением систематизировать и классифицировать их, а также с умением реализовывать орфографический самоконтроль.

7 студентов имеют высокий уровень сформированности языковой компетенции на контрольном этапе, что составляет 50% от общего количества. Это свидетельствует о том, что на уровне лексического критерия у студентов большой объем словаря по различным темам, высокая скорость выполнения операций с лексическими единицами, большая часть лексики понята и большая часть правильного и

приблизительного понимания слов. С точки зрения грамматического критерия, студенты большую часть грамматических структур и речевых единиц выбирают верно, умеют на высоком уровне оценить правильность и адекватность действий. Что касается фонетического критерия, студенты полностью автоматизировано и безошибочно воспринимают звуковой образец и свободно его воспроизводят. С точки зрения орфографического критерия, студенты свободно умеют распознавать орфограммы и умеют систематизировать и классифицировать их, а также они свободно умеют реализовывать орфографический самоконтроль.

Проанализировав данные ЭГ после проведения экспериментального среза, мы можем сделать вывод о том, что результаты на контролльном этапе значительно выше, чем результаты на констатирующем этапе, так как снизилось количество студентов с пороговым уровнем, а количество студентов с достаточным и высоким уровнем значительно увеличилось.

Таким образом, нами был сделан вывод о том, что формирование языковой компетенции посредством внедрения активных методов обучения на уроках иностранного языка является более эффективной, чему способствовала разработанная и реализованная нами система формирования языковой компетенции, которая была основана на таких подходах, как системный, коммуникативно-деятельностный и холистический, а также внедрены принципы интегративной направленности, коммуникативной направленности, проблемной ситуативности и деятельностного характера обучения иностранному языку.

Выводы по главе 2

Опытно-экспериментальная работа была проведена на базе ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический

университет в 2024 году. В опытно-экспериментальной работе были задействованы 25 студентов факультета иностранных языков, которые обучались в двух группах:

- контрольная группа (далее КГ), состоящая из 11 студентов, которые занимались по учебной программе традиционным способом;
- экспериментальная группа (далее ЭГ), состоящая из 14 студентов, которые обучались по учебной программе, но с внедрение активных методов обучения в образовательный процесс.

Исходя из указанных нами задач опытно-экспериментальная работа была проведена в 3 этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

В соответствии с опытно-экспериментальной работой нами были определены следующие критерии сформированности языковой компетенции студентов:

- лексический,
- грамматический,
- фонетический,
- орфографический.

Цель констатирующего эксперимента заключалась в определении первичного уровня сформированности языковой компетенции студентов. Был проведен предэкспериментальный срез, который показал, что у большинства студентов преобладает пороговый и достаточный уровни языковой компетенции.

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы была проведена реализация системы и педагогических условий её функционирования. Операционально-деятельностный блок представленной нами системы предполагал использование активных методов обучения, определенных форм работы и средств в процессе учебного занятия.

В соответствии с разработанной нами системой, в образовательный процесс экспериментальной группы были внедрены активные методы обучения, такие как кейс-метод, деловая игра и мозговой штурм в рамках темы путешествие («Reise»).

После апробации системы формирования языковой компетенции, а также педагогических условий её функционирования нами был проведен контрольный этап педагогического эксперимента. Контрольный этап предусматривал проведение постэкспериментального среза. Цель этого этапа состояла в том, чтобы провести сравнительный анализ уровня сформированности языковой компетенции в ЭГ и КГ до начала нашего эксперимента и после.

Результаты постэкспериментального среза опытно-экспериментальной работы показали, что заметны положительные изменения в сформированности языковой компетенции в КГ, тем не менее эти изменения являются незначительными. Однако, проанализировав результаты после постэкспериментального среза в ЭГ, нами был сделан вывод о том, что результаты на контролльном этапе значительно выше, чем результаты на констатирующем этапе, так как снизилось количество студентов с пороговым и достаточным уровнем, а количество студентов с высоким уровнем значительно увеличилось. Таким образом, нами был сделан вывод о том, что формирование языковой компетенции посредством внедрения активных методов обучения на уроках иностранного языка является более эффективной, чему способствовала разработанная и реализованная нами система формирования языковой компетенции, а также педагогических условий её функционирования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Языковая компетенция – это владение системой сведений об изучаемом языке по его уровням: фонемном, морфемном, лексическом и синтаксическом. В структуру языковой компетенции входят такие компоненты, как лексический, грамматический, семантический, фонологический, орфографический и орфоэпический.

Система формирования языковой компетенции функционирует на базе следующих принципов: интегративной направленности, коммуникативной направленности, проблемной ситуативности, деятельностного характера обучения иностранному языку и состоит из таких блоков, как нормативно-целевой блок, организационно-содержательный блок, операционально-деятельностный блок и контрольно-оценочный блок.

Педагогическими условиями функционирования разработанной системы выступают:

- формирование положительной мотивации познавательной деятельности;
- реализация педагогического сопровождения процесса формирования языковой компетенции;
- создание интерактивной дидактико-коммуникативной среды.

Целью опытно-экспериментальной работы являлась апробация эффективности функционирования системы формирования языковой компетенции в рамках соблюдения разработанных педагогических условий.

Опытно-экспериментальная работа была проведена на базе ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» в 2024 году. В опытно-экспериментальной работе были задействованы 25 студентов факультета иностранных языков, которые обучались в двух группах:

- контрольная группа (далее КГ), состоящая из 11 студентов, которые занимались по учебной программе традиционным способом;
- экспериментальная группа (далее ЭГ), состоящая из 14 студентов, которые обучались по учебной программе, но с внедрение активных методов обучения в образовательный процесс.

В рамках данной опытно-экспериментальной работы были выделены следующие критерии сформированности языковой компетенции: фонологический аспект (знание звуковой системы языка, интонации), лексический аспект (знание словарного состава языка) и грамматический аспект (знание грамматических элементов языка).

Исходя из указанных нами задач опытно-экспериментальная работа была проведена в 3 этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Цель констатирующего эксперимента заключалась в определении первичного уровня сформированности языковой компетенции студентов. В начале этого этапа опытно-экспериментальной работы целесообразно было определить уровень сформированности языковой компетенции. Для этого нами был реализован входной срез в рамках изучаемой темы. Входной срез состоял из 4 заданий:

- задание на знание лексики,
- задание на знание грамматики,
- задание на знание фонетики,
- задание на знание орфографии.

Таким образом, полученные данные в сравнении привели нас к выводу, что в контрольной и экспериментальной группах примерно одинаковый уровень сформированности языковой компетенции, что свидетельствует о верном выборе КГ и ЭГ для опытно-экспериментальной работы.

Проанализировав полученные нами результаты, мы пришли к заключению, что существует потребность в реализации разработанной нами системы для студентов. Обучение проводилось в рамках модуля путешествие («Reise»).

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы была проведена реализация системы и педагогических условий её функционирования. Операционно-деятельностный блок представленной нами системы предполагал использование активных методов обучения, определенных форм работы и средств в процессе учебного занятия.

Учитывая аспекты, которые приведены нами в операционно-деятельностном блоке, а также заданную тематику «Reise», мы разработали комплекс заданий, которые были использованы нами в ходе учебного занятия в рамках эксперимента. Нами были использованы такие активные методы обучения, как кейс-метод, деловая игра и мозговой штурм. Реализация представленных нами заданий в рамках апробации системы формирования языковой компетенции студентов посредством применения активных методов обучения была осуществлена в течение первого семестра.

После апробации системы формирования языковой компетенции, а также педагогических условий её функционирования нами был проведен контрольный этап педагогического эксперимента. Контрольный этап предусматривал проведение постэкспериментального среза. Цель этого этапа состояла в том, чтобы провести сравнительный анализ уровня сформированности языковой компетенции в ЭГ и КГ до начала нашего эксперимента и после.

Проведение постэкспериментального среза привело к заключению о том, что результаты в ЭГ на контрольном этапе значительно выше, чем результаты на констатирующем этапе, так как снизилось количество студентов с пороговым и достаточным уровнем, а количество студентов с

высоким уровнем значительно увеличилось. Следовательно, нами был сделан вывод о том, что формирование языковой компетенции посредством внедрения активных методов обучения на уроках иностранного языка является более эффективной, чему способствовала разработанная и реализованная нами система формирования языковой компетенции

Таким образом, цель исследования достигнута, гипотеза подтверждена.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов. СПб. : Златоуст. 1999. – 407 с.
3. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы [Текст] : Избр. тр. / П.К. Анохин, акад. – Москва : Наука, 1978. – 400 с.
4. Аристотель. Метафизика. Перевод с греческого П. Д. Первова и В. В. Розанова. М.: Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2006. – 232 с.
5. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования / А. Г. Асмолов. – Москва : Изд-во МГУ, 1984. – 104 с.
6. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы / Ю. К. Бабанский. – Москва : Просвещение, 1982. – 192 с.
7. Безбородова М. А. Мотивация в обучении английскому языку / М. А. Безбородова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2009. – № 8 (8). – С. 156–160.
8. Беликов В. А. Формирование у учащихся понятия «система познавательной деятельности» / В. А. Беликов // Совершенствование процесса формирования научных понятий : тезисы докладов. – Челябинск, 1986. – С. 17–26.
9. Бесpal'ko B. P. Pedagogika i progressivnye tekhnologii obucheniya / B. P. Bespal'ko. – Moscow : Izd-vo Instituta professional'nogo obrazovaniya MO Rossii, 1995. – 336 s.
10. Бекирова Р. С., Рыков С. П. Интерактивные технологии обучения в контексте компетентностного подхода в образовании //

Проблемы социально-экономического развития Сибири. – 2010. – №1. С. 77–84.

11. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать? / А.С. Белкин. – Москва: Просвещение, 1991. – 169 с.

12. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе : проблемы и перспективы : учебное пособие для педагогических институтов / И. Л. Бим. – Москва : Просвещение, 1988. – 254 с.

13. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника [Текст] : (Опыт системно-структурного описания) / И.Л. Бим. – Москва : Рус. яз., 1977. – 288 с.

14. Бим И. Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам / И. Л. Бим, А. В. Хуторской // Компетенции в образовании : опыт проектирования. – Москва : ИНЭК, 2007. – 327 с.

15. Боброва В. Г. О содержании и уровне осознания профессионально-педагогических умений у студентов - будущих учителей / В.Г. Боброва, Н.Н. Кузьмин // Формирование профессионально-педагогических умений у студентов педвуза. – Воронеж, 1981. – С. 5–22.

16. Богословский В. И., Бережнова Л. Н. Сопровождение в образовании как технология разрешения проблем развития. Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2005. – С. 109–122.

17. Большой Российский энциклопедический словарь. — М.: БРЭ. – 2003. – 1887 с.

18. Вергасов В. М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе / В. М. Вергасов. – Киев : Вища шк., 1985. – 175 с.

19. Выготский Л. С. Мысление и речь / Л. С. Выготский. – 5-е изд., испр. – Москва : Лабиринт, 1999. – 352 с.

20. Вятютнев М. Н. Понятие языковой компетенции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков // ИЯШ. – 2014. – № 2. – С. 70–74.

21. Галушко В. П. Деловые игры / В. П. Галушко. – Киев : Урожай, 1989. – 206 с.

22. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика = Лингводидактика и методика [Текст] : учебное пособие для студентов учреждений высшего образования / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 8-е изд., испр. и доп. – Москва : Академия, 2015. – 363 с.

23. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века / Б.С. Гершунский. – М.: Юнити, 2010. – 450 с.

24. Григорьева Н. В. К вопросу о трансформации мотивации в процессе учебной деятельности студентов педагогического вуза // Самарский научный вестник. – 2014. – №1 (6). – С. 47–50.

25. Груздев П.Н. Вопросы воспитания и обучения. М., 1949. –14 с.

26. Гумбольдт К. В. фон. Язык и философия культуры : перевод с немецкого языка / Вильгельм фон Гумбольдт ; сост., общ. ред. и вступ. статьи А. В. Гулыш, Г. В. Рамишвили. – Москва : Прогресс, 1985. – 451 с.

27. Данилова В. С. Основные концепции современного образования: учебное пособие / В. С. Данилова, Н. Н. Кожевников. – Москва: Аспект Пресс, 2001. – 254 с.

28. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование : сущность, эффективность и неопределенность / А. Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21–27.

29. Долгоруков А. Case study как способ (стратегия) понимания / А. Долгоруков. Практическое руководство для тьютора системы Открытого образования на основе дистанционных технологий / под ред. А.Долгорукова. М.: Центр интенсивных технологий образования, 2002. – С. 22.

30. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования :Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / В.П.Загвязинский, Р. Атаханов. – 3-е изд. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 208 с.

31. Захарова С. Н. Формирование коммуникативной компетентности как условие профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе / С. Н. Захарова // Молодой ученый. – 2017. – № 3. – URL: <https://moluch.ru/archive/137/38212/> (дата обращения: 04.01.2024).

32. Зимняя И. А. Условия формирования мотивации при изучении иностранного языка. – М.: Просвещение, 1991. – С. 36.

33. Иванов И. П. Развитие творческого мышления обучающихся в условиях проблемно-деятельностного обучения : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Иванов Игорь Петрович ; Ставропольский государственный университет. – Ставрополь, 2002. – 170 с.

34. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // РЯЗР. – 1990. – № 4. – С. 54–57.

35. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 508 с.

36. Ильина Т. А. Системно-структурный подход к организации обучения / Т. А. Ильина. – Выпуск 1. – Москва : Знание, 2002. – 72 с.

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

38. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика / Г. А. Китайгородская. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Высшая школа, 2009. – 277 с.

39. Колшанский Г. В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения // ИЯШ. – № 4. – 2006. – С. 27–32.

40. Королев Ф. Ф. Очерки по истории советской школы и педагогики. 1917–1920 [Текст] / Акад. пед. наук РСФСР. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 551 с.

41. Кругликов В. Н. Активное обучение в техническом вузе : теория, технология, практика / В. Н. Кругликов ; Военный инженерно-технический университет. – Санкт-Петербург : ВИТУ, 1998. – 308 с.

42. Кудряшова О. В. Методика поэтапного формирования коммуникативной компетенции в письменной речи : английский язык, языковой вуз : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Кудряшова Ольга Васильевна ; Южно-Уральский государственный университет. – Челябинск, 2005. – 192 с.

43. Кузьмин Н. В. Педагогические условия подготовки будущих учителей технологии к профессионально-творческой деятельности в сельской школе / Н.В. Кузьмин. – М., 1997. – 216 с.

44. Кукушкин В. С. Теория и методика обучения : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. С. Кукушкин // Высшее образование. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2005. – 474 с.

45. Куликовская И. Э. Эволюция мировидения детей дошкольного возраста и её педагогическое сопровождение: дис. ... д-ра пед. наук / И.Э. Куликовская. – Ростов н/Д., 2002. – 450 с.

46. Курышева И. В. Классификация интерактивных методов обучения в контексте самореализации личности учащихся / И. В. Курышева // Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – № 112. – Нижний Новгород, 2009. – С. 160–164.

47. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллин : Валгус, 1980. – 334 с.

48. Леонтьев А. А. Принцип коммуникативности сегодня. // Иностранные языки в школе. – 1986. – №2. – С. 22–24.

49. Леонтьев А. А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков : лекция-доклад / А. А.

Леонтьев. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. – 24 с.

50. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – Москва : Педагогика, 1981. – 185 с.

51. Матьяш О. И., Биби С. А. Коммуникативное образование в России: история и современность // Сибирь. Философия. Образование: Научно-публицистический альманах. Вып. 7. Новокузнецк: Институт повышения квалификации. – 2003. – С. 60-76.

52. Махмутов М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.

53. Методологические проблемы развития педагогической науки / [П. Р. Атутов, М. Н. Скаткин, Я. С. Турбовской и др.]; Под ред. П. Р. Атутова и др.. – Москва : Педагогика, 1985. – 236 с.

54. Мигдаль И. Ю. Роль чтения на иностранном языке в компетентностной модели обучения / И.Ю. Мигдаль, И.И. Саламатина // В сборнике: Язык: категории, функции, речевое действие Материалы X юбилейной международной научной конференции к 75-летию Валерия Степановича Борисова. – М., 2017. – С. 108–112.

55. Миллер Д. Холистическое образование. Педагогика предчувствия [сайт]. – URL: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200205007> (дата обращения: 13.09.2024).

56. Мильруд Р. П., Максимова И. Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам. // Иностранные языки в школе. № 4. – 2000. – С. 9–16.

57. Митина Л. М., Митин Г. В., Анисимова О. А. Профессиональная деятельность и здоровье педагога : учебное пособие для вузов / Л. М. Митина, Г. В. Митин, О. А. Анисимова // Высшее образование. – Москва : Академия, 2005. – 362 с.

58. Михалкина И. В. Коммуникативное и языковое содержание обучения профессиональному общению специалистов в области внешнеэкономических связей: дис. ... канд. пед. наук. М., 1994. – С. 14.

59. Никитина Г. Л., Носова Е. А Коллaborативное обучение как способ формирования иноязычной коммуникативной компетенции. // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. Материалы докладов VI Международной Интернет-конференции. – 2014. – С. 293-298.

60. Новиков А. М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении : Деловые советы / А. М. Новиков; Рос. акад. образования, Ассоц. "Проф. образование". – 2-е изд., доп. – Москва : Ассоц. "Проф. образование", 1998. – 134 с.

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

62. Ожегов С. И., Шведова Н.Ю. Словарь русского языка. М.: АЗЪ, – 1993. – 887 с.

63. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка : 100000 слов, терминов и выражений : [новое издание] / Сергей Иванович Ожегов ; под общ. ред. Л. И. Скворцова. – 28-е изд., перераб. – Москва : Мир И образование, 2015. – 1375 с.

64. Панфилова А. П. Мозговые штурмы в коллективном принятии решений, – Спб.: Питер, 2005. – 48 с.

65. Пассов Е. И. Теория методики: принципы иноязычного образования [Текст] / Е. И. Пассов. – Липецк : [б. и.], 2013. – 603 с.

66. Педагогический словарь : новейший этап развития терминологии / [Даутова О. Б., Вершинина Н. А., Ермолаева М. Г. и др. ; под общей редакцией Ольги Борисовны Даутовой]. – Санкт-Петербург : КАРО, сор. 2020. – 327 с.

67. Печеркина А. А. Развитие профессиональной компетентности педагога : теория и практика : монография / А. А. Печеркина, Э. Э. Сыманюк, Е. Л. Умникова // Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2011. – 233 с.

68. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е. С. Полат. М. Ю. Бухаркина – Москва : Академия, 2007. – 368 с.

69. Посталюк Н. Ю. Дидактические условия эффективного использования учебно-познавательных задач в высшей школе : диссертация... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Посталюк Наталья Юрьевна ; Казанский государственный университет. – Казань, 1982. – 260 с.

70. Радъяр Д. Планетаризация сознания: от индивидуального к целому. М.: REFL-book, 1995. – 302 с.

71. Рахманина М. Б. Типология методов обучения иностранным языкам / М. Б. Рахманина. – Москва : Московский лицей, 1998. – 281 с.

72. Рогова Г. В., Никитенко З. Н. О некоторых причинах снижения интереса к предмету «Иностранный язык» у школьников // Иностранные языки в школе. – 1982. – № 2. – С. 28–32.

73. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2012. – 705 с.

74. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. – 237 с.

75. Селевко Г. К. кыверльные технологии // Учебное пособие. М.: Народное образование. – 1998. – 256 с.

76. Скаткин М. Н. Школа и всестороннее развитие детей : Кн. для учителей и воспитателей / М. Н. Скаткин. – Москва : Просвещение, 1980. – 144 с.

77. Сластенин В. А. Психология и педагогика : учебник для вузов / В. А. Сластенин [и др.] ; под общей редакцией В. А. Сластенина, В. П. Каширина. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 520 с.

78. Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. М.: Прогресс, 1976. – 350 с.

79. Смолкин А. М. Методы активного обучения : [Метод. пособие для преподавателей и организаторов проф. и экон. обучения кадров] / А. М. Смолкин. – Москва : Высш. шк., 1991. – 175 с.

80. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранного языка: базовый курс лекций : пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 2003. – 239 с.

81. Суворова Н. А. Интерактивное обучение : новые подходы / Н. А. Суворова // Сибирский институт бизнеса, управления и психологии. – Москва, 2005. – № 1. – С. 25–27.

82. Суворова Н. А. Подготовка студентов технического вуза на основе использования информационных образовательных ресурсов // Российский научный журнал. – 2011. – № 4/23. – С. 141–145.

83. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Минск: Народная Асвета, 1981. – 288 с.

84. Тухтаева З. Ш. Роль и сущность системного подхода в профессиональном образовании / З. Ш. Тухтаева, И. З. Ибрагимова // Молодой ученый. – 2016. – № 4 (108). – URL: <https://moluch.ru/archive/108/26125/> (дата обращения: 13.07.2024).

85. Уманский А. Л. Педагогическое сопровождение детского лидерства: дис. ... д-ра пед. наук / А.Л. Уманский, – Кострома, 2004. – 318 с.

86. Усова А. В. Критерии качества знаний : лекции для учителей и студентов педагогических вузов / А. В. Усова. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ «Факел», 1995. – 22 с.

87. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации". – URL: <https://rulaws.ru/laws/Federalnyy-zakon-ot-29.12.2012-N-273-FZ/> (дата обращения: 12.12.2024).

88. Филатова Л. О. Информатизация образования: новые возможности реализации преемственности обучения в школе и ВУЗе / Л. О. Филатова // Информатика и образование. – 2004. – № 7. – 120 с.

89. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. М., 1972. – 259 с.

90. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностноориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2001. – № 2. – С. 58–64.

91. Широких А. Ю. Типология ошибок и систематика аспектов учебной ситуации по изучению языка / А. Ю. Широких // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. – 2014. – № 4 (29). – С. 312–315.

92. Шишов С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования / С. Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2. – С. 41–48.

93. Эльканова П. А. Педагогическое сопровождение социализации подростка: На примере Заполярья: дис. ... канд. пед. наук / П.Л. Эльканова. – М., 2000. – 184 с.

94. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований. Методологический анализ. / Г. П. Щедровицкий // Педагогика и логика. – Москва, 1993. – 133 с.

95. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам : теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. – Москва : Филоматис, 2004. – 416 с.

96. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин. – Москва : Эдиториал, УРСС, 1997. – 444 с.

97. Яковлев И. П. Ключи к общению. Основы теории коммуникаций / И. П. Яковлев. – Санкт-Петербург : Авалон, Азбука-

классика, 2006. – 240 с.

98. Яковлева Н. М. Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности / Н. М. Яковлева. – Челябинск : Челябинский государственный педагогический институт, 1991. – 128 с.

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

100. Common European Framework of Reference for languages : Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge : Cambridge University Press : Council of Europe Publishing, 2001. – 260 p. – ISBN 0-521-80313-6.

101. Hertel J. P. Using Simulations to Promote Learning in Higher Education : An Introduction / J. P. Hertel, B. J. Millis. – Sterling, Va : Stylus Publishing, LLC, 2002. – 73 p. – ISBN 1-57922-052-5.

102. Hymes D. H. (1972) On Communicative Competence In: J.B. Pride and J. Holmes (eds). Sociolinguistics. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin. – P. 269–293.

103. Hymes D. H. Sociolinguistics. Penguin Education. – 1972. – 278 p.

104. Moirand S. Enseigner a comminquer en langue etrangere. Paris. – 1990. – 23 p.

105. Revell J. Teaching Techniques for Communicative English. London: Macmillan. – 1979. – 80 p.

106. Ronghuai Huang, Kinshuk, J. Michael Spector. Reshaping Learning: Frontiers of Learning Technology in a Global Context New Frontiers of Educational Research. – 2012. – 450 p.

107. Sillars A. L., Vangelisti A. L. Communication : Basic properties and their relevance to relationship research. / A. L. Sillars, A. L. Vangelisti // The Cambridge Handbook of Personal Relationships – New York : Cambridge University Press, 2006. – P. 331-351.

108. Smuts J. C. Holism and Evolution. London: Macmillan, 1926. – 368 p.

109. Steinthal H. Grammatik, Logik und Psychologie : ihre Principen und ihr Verhaltniss zu Einander / von Dr. H. Steinthal. – Ferd. Dummler's Verlagsbuchhandlung, 1855. – 392 p.

110. Van Ek J. A. Objectives for foreign language learning. Vol. 1: Scope. Strasbourg, Council of Europe Press. – 1986. – 39 p.

ПРИЛОЖЕНИЕ А
ПРЕДЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЙ СРЕЗ

1. Лексика. Прочитайте текст с пропусками, обозначенными номерами A1 – A10. Эти номера соответствуют заданиям A1 – A10, в которых представлены возможные варианты ответов. Обведите номер выбранного вами варианта ответа.

Wohin geht die Reise?

Menschen reisen, um sich in **A1** _____ zu rufen, dass sie nicht alles wissen und dass die Welt größer, geheimnisvoller und **A2** _____ ist, als es scheinen mag, wenn man den ganzen Tag zu Hause sitzt. Für die Menschen, die den ganzen Tag arbeiten und müde von der **A3** _____ der eigenen Stadt sind, ist das Reisen die beste Erholung, besonders für die Menschen, die sich **A4** _____ fühlen. Über 34 Millionen Deutsche **A5** _____ bereits in ihrer Freizeit und im Urlaub. Es gefällt ihnen nicht, sich zu langweilen. Wer ein Naturfan ist und Bergen und Seen mag, zieht die Bergwanderung vor. Der beste Erholungspunkt für Jugendlichen in Deutschland ist die **A6** _____, die speziell für Jugendlichen organisiert ist. Viele Menschen mögen das Meer. Sie sind von weiten **A7** _____ fasziniert. Im Himmel sind viele **A8** _____ zu sehen. Einige Urlauber füttern sie sogar. Aber die Einwohner **A9** _____ sie davor. Die Vögel können sich vergiften. Auch am Wochenende kann man die Möglichkeit ausnutzen und einen **A10** _____ ins Grüne machen. Männer angeln gern. Frauen ziehen durch den Wald.

A1	1) Erinnerung	2) Gedächtnis	3) Bewusstsein	4) Gehirn
A2	1) aufmunternder	2) aufmerksamer	3) aufregender	4) erregender
A3	1) Ruhe	2) Freundlichkeit	3) Offenheit	4) Hektik
A4	1) geliebt	2) gereizt	3) ausgeruht	4) ausgezeichnet
A5	1) langweilen sich	2) führen Haushalt	3) wandern	4) sehen Fern
A6	1) Jugendherberge	2) Naturschutzgebiet	3) Metropole	4) Ferienzentrum
A7	1) Ständen	2) Stämmen	3) Stränden	4) Steuern

A8	1) Löwen	2) Möwen	3) Störche	4) Gimpel
A9	1) sagen ab	2) warnen	3) schimpfen	4) verbieten
A10	1) Auskunft	2) Aufenthalt	3) Auftrag	4) Ausflug

2. Грамматика. Прочитайте приведенный ниже текст.

Преобразуйте, если необходимо, слова, напечатанные заглавными буквами в конце строк, обозначенных номерами B1 – B8, так, чтобы они грамматически соответствовали содержанию текста. Заполните пропуски полученными словами. Каждый пропуск соответствует отдельному заданию из группы B1 – B8.

B1	Ferien sind natürlich die beste Periode in der Schulzeit. Es gibt keinen Schüler, der sich auf _____ bevorstehenden Ferien nicht freute.	DIE
B2	Aber die Ferien _____ doch immer nur mit positiven Emotionen verbunden?	SEIN
B3	Tim (16): Letzter Sommer _____ ich bei meiner Oma zu Besuch. Ich war froh, meine Oma wiederzusehen, aber trotzdem war mir bei ihr langweilig.	SEIN
B4	Ich würde _____ mit meinen Freunden nach Italien fahren.	GERN
B5	Damals _____ ich aber das nicht machen.	KÖNNEN
B6	Anika (15): Ich bin ein _____ Mensch.	RUHIG
B7	Ich ziehe der aktiven Freizeitgestaltung Erholung irgendwo _____ Meerstrand vor.	AN
B8	Ich bin oft sehr müde von _____ Hektik unserer Stadt.	DIE

3. Фонетика.

1. Произнесите скороговорки вслух:

Am Ammersee aßen achtzig Afrikaner alle Abende appetitliche Ananas.

Amerikaner kamen nach Kamenz, um Carmen zu umarmen.

Missi und Sippi schippern über'n miesen Mississippi.

2. Затранскрибирайте следующие слова:

der Reiseführer

das Schwimmbad

der Bahnhof

der Urlaub

der Pass

die Sehenswürdigkeit

die Reisevorbereitung

der Flughafen

der Tourist

das Auskunftsbüro

3. Обозначьте интонацию и логическое ударение в следующих предложениях:

Während einer Clubreise kann man viele verschiedene Sportarten lernen, z.B. Windsurfen, Segeln, Golf.

Diese Reisenden sind junge Leute, die nicht so reich sind, wenig Geld haben und die keine Angst haben zu riskieren.

Man kann also für die Trainerstunden und für das Ausleihen der Sportgeräte etwas bezahlen.

Aber um eine gute Reise zu haben, ist es nicht genug ein Reiseziel zu wählen.

Ein großer Koffer ist schwerer zu schleppen als zwei mittelgroße, auf die das Gewicht gleichmäßig verteilt ist.

4. Орфография.

1. Вставьте пропущенные буквы в следующие слова:

das V_su_

das G_p_ck
der K_f_er
die _berna_htung
die Ges_häft_reise
die Fe_ienr_ise
die Fl_gre_se
die Di_n_treise
der R_ise_de
der Mi_reise_de

2. Заполните пропуски в словах:

Unser Leben ist ohne Rei__ undenkbar. Reisen, die die Menschen unter_____, sind sehr ____ schiedlich. In Bezug auf die Strecke unterscheidet man Kurz- und Langstrecken_____. Was die Verkehrs_____ anbetrifft, so kann man ein Auto, einen Bus, ein Flug_____, einen Zug, ein Schiff etc. wählen. Die Wahl eines bestimmten _____ mittels hängt von der Strecke und von den Möglich_____ und Bevor_____ der Reisenden ab. Die Menschen unternehmen Geschäfts- und Urlaubsreisen abhängig von den Aufga_____, die vor ihnen gestellt werden, bzw. von ihren eigenen Plänen.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Großstadtleben

Ich weiß die Vorteile von einer familiäreren, überschaubareren Umgebung zu schätzen. Zum Studium bin ich nach München gezogen, was zwar die drittgrößte Stadt Deutschlands ist, aber nach vier Jahren dort habe ich mich auch an diese Größe gewöhnt. Viele fragen mich auch, ob es einem in so einer Megastadt wie Seoul manchmal nicht „zu viel“ wird. Warum ich gerade Seoul liebe:

1. Die Convenience. Eines der Wörter, das Seoul am besten beschreibt ist „convenient“ (deutsch: Bequemlichkeit). In München müssen Supermärkte nach 8 Uhr schließen und am Sonntag dürfen sie erst gar nicht öffnen, was ich oft als sehr unpraktisch und nervig empfunden habe. Das wäre hier undenkbar. Der Inbegriff von dieser „Convenience“ sind die koreanischen „Convenience-Stores“, die 24 Stunden am Tag geöffnet sind, und bei denen es buchstäblich alles gibt, was man spontan benötigen könnte (von Fertigmahlzeiten bis hin zu Zahnbürsten und Unterhosen).

Wenn man nicht einmal das Haus verlassen möchte, kann man auf die ausgeprägte Lieferdienst-Kultur zurückgreifen. Fast alles, was man in Geschäften und Restaurants kaufen möchte, kann man online bestellen. Meist ist es ab einem Mindestbestellwert kostenlos und wie alles in Korea geht es sehr schnell. Essensbestellungen dauern in der Regel 10 bis 30 Minuten, bis sie bei einem daheim sind.

Der öffentliche Nahverkehr in Seoul ist ebenfalls der Inbegriff von „convenient“. Seoul ist sehr groß und Wege können dementsprechend weit sein, aber der ÖPNV ist effizient und praktisch, und noch dazu höchst modern und sauber. Länger als fünf Minuten wartet man in der Regel nicht auf die nächste U-Bahn. Falls man zu spät unterwegs ist abends, kann man sich auch jederzeit ein Taxi rufen (hier besonders empfehlenswert: Kakao Taxi), was ebenfalls wesentlich günstiger ist als in Deutschland.

2. Es wird einem nicht langweilig. Seoul ist riesig, und es gibt so viele Dinge hier die man tun kann, sodass man schwer das Gefühl bekommt, schon alles gemacht zu haben. Meine persönliche „Seoul To-Do Liste“ ist unendlich lang, und es kommen ständig neue Dinge dazu. Langweilig wird es einem hier nicht so schnell.

Es ist aufregend, jeden Tag an jeder Ecke etwas Neues entdecken zu können; auch Dinge von denen man nicht wusste, dass es sie gibt. Sei es, ein neues Museum zu besichtigen, ein neues thematisches Café zu probieren, einen neuen Stadtteil zu erkunden oder einen traditionellen Tempel zu besuchen.

3: Ruhe und Rückzug mal anders.

Viele verbinden mit Millionenstädten eine permanente Unruhe, Lärm und Menschenmassen. Das „Nie-zur-Ruhe-kommen“ macht vielen Bedenken. Aber auch, wenn das Leben hier deutlich hektischer und bewegter ist, finde ich, dass es hier genug Gelegenheiten gibt, sich zurückzuziehen. Eines der schönen Dinge an Seoul ist, dass die Stadt von vielen Bergen umgeben ist und es auch in der Stadt viele kleine Grünflächen gibt. So kann man sich schnell in der Natur eine Auszeit gönnen (meist noch mit schönem Blick auf die Stadt dazu!). Wenn man etwas mehr Abstand möchte, gibt es auch genug Möglichkeiten, von Seoul aus einen Tagstrip in die Umgebung zu machen. Da Korea flächenmäßig eher kleiner ist, kann man bereits innerhalb von ein bis zwei Stunden in eine ganz andere Ecke des Landes kommen. Anders als in einer kleinen Stadt habe ich selbst beim Rückzug nie das Gefühl, komplett allein und einsam zu sein; und das gefällt mir.

4. Die Vorteile der Anonymität. Spontan beim 7-Uhr-Einkauf oder beim Spaziergang auf Bekannte stoßen, das passiert mir oft in München. Und wenn man jemand Neues kennenlernt, hat man höchstwahrscheinlich schon gemeinsame Freunde. In Seoul ist das nicht ganz der Fall.

Ich genieße es auf eine gewisse Art und Weise, manchmal in der Masse untergehen zu können. Man ist nicht von Leuten umgeben, die man seit seiner

Kindheit kennt und die man jeden Tag sieht. Man kann einen Neustart wagen, sich selbst neu erfinden, man kann jemand ganz anderes sein.

Kleinstadtleben

Der Anteil der Landbevölkerung nimmt in der ganzen Welt immer weiter ab. Bereits mehr als die Hälfte der Erdbevölkerung hat sich in Städten niedergelassen. In Deutschland wohnen kaum mehr 25 Prozent der Leute auf dem Land. Vielleicht hat das Landleben ein Image-Problem. Möglich ist auch, dass das Leben auf dem Land für viele Menschen Unbequemlichkeiten mit sich bringt. Welche Vorteile und welche Nachteile das Landleben hat, soll genauer betrachtet werden.

Landleben wird allgemein mit Ruhe und Natur in Verbindung gebracht. Bio-Milch und Ökostrom sind Begriffe, die damit eng in Zusammenhang stehen. Doch wenn Sie im Dorf wohnen, gehören unter Umständen auch Mist- und Dunggeruch sowie Fliegen dazu.

Eine Reihe der Vorteile können Sie nicht unabhängig von den Nachteilen betrachten. Doch spielt es eine Rolle, ob Sie in der Stadt oder auf dem Land aufgewachsen sind.

So hat sich Dank des Autos die Mobilität der Landbevölkerung derart erhöht, dass sie sich jeden Tag an Orte begeben kann, wo sich Beschäftigung und Einkommen findet, doch ohne Fahrzeug geht es selten. Das betrifft nicht nur Ihren Weg zur Arbeit. Das gilt oftmals auch für den Besuch von Supermarkt, Friseur oder Kino.

Beim Leben auf dem Land können Sie meist eine höhere Wohnqualität erlangen. Die Vorteile der besseren Wohnverhältnisse zeigen sich an den oft größeren und preisgünstiger zu erwerbenden Wohnungen. Als echter Dorfbewohner wohnen Sie in einem Einfamilienhaus oder einem alten Bauernhof.

Sie können Bauland günstiger kaufen und sich notfalls einen gewünschten Abstand zum Nachbarn sichern.

Der Erholungswert ist in einer Dorfgemeinde auf dem Land weitaus größer als in einer lärmgeplagten mit Verkehr vollgestopften Stadt.

Wenn Sie mehr der Mentalität eines Stadtmenschen zugetan sind, kann das Landleben Ihre Lebensqualität in gewisser Weise einschränken.

Da Sie mitunter weite Wege zur Arbeit oder zum Einkaufen zurücklegen müssen, wird sich Ihr Leben verteuern.

Die Sonderangebote sind im ländlichen Raum nicht so häufig anzutreffen wie in den großen, städtischen Einkaufszentren.

Nicht nur Sie als Erwachsener müssen täglich Extra-Zeit aufbringen, denn das gilt auch für Kinder, zumindest dann, wenn sie Schüler sind und weiterführende Schulen besuchen.

Nicht selten ist der Arbeitstag Ihrer Kinder länger als der von erwachsenen Stadtmenschen.

Wenn der Wetterbericht den Pollenflugalarm auslöst, betrifft das zwar Heuschnupfler in Stadt und Land, wenn Sie jedoch inmitten blühender Felder und Wiesen und Felder residieren, helfen Ihnen möglicherweise auch nicht die stärksten Heuschnupfenmedikamente.

Wenn Sie Ärger auf der Arbeit haben oder ständig unter Druck stehen, dann bietet Ihnen der Stress in einer städtischen Umgebung nicht die notwendige Ablenkung und Erholung. Auf dem Lande werden Sie einige Vorteile des Stadtlebens (Anonymität, Privatsphäre) nicht immer haben. Hier spricht man noch mit den Nachbarn am Gartenzaun auch über Privates.

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Text 1. Sehenswürdigkeiten in Deutschland

Brandenburger Tor – Berlin

Eines der bekanntesten Sehenswürdigkeiten in Berlin ist das Brandenburger Tor. Für Besucher der Hauptstadt Deutschlands, sollte es auf jeden Fall auf der Must-See-Liste stehen. Der imposante Sandsteinbau wurde nach den Entwürfen von Carl Gotthard Langhans erbaut. Das Brandenburger Tor ist Teil des Pracht-Boulevards Unter den Linden und beeindruckt seit 1791. Die top Sehenswürdigkeit wurde innerhalb von 3 Jahren errichtet und während seines Daseins wurde die Quadriga, der Wagen mit den vier Pferden, der über dem Tor thront des Öfteren beschädigt, abgebaut und restauriert. Seit dem Mauerfall 1989 gilt das Monument als Symbol der Einheit und ist ein beliebtes Fotomotiv geworden. Kaum ein Berlin Tourist fährt wieder nach Hause, wenn nicht vorher noch ein Selfie, vor dem über Deutschlands Grenzen hinaus bekannten Brandenburger Tor geschossen wurde.

Zugspitze – Bayern

Der höchste Berg Deutschlands, die Zugspitze, ist eine einzigartige Naturschönheit – von der Du Deinen Blick über vier Länder schweifen lassen kannst. Hunderte Bergsteiger und Besucher werden jährlich von dem Gefühl der Freiheit angezogen, welches das Gipfelerlebnis der Zugspitze offeriert. An einem sonnigen Tag können sogar bis zu 250 Kilometer weit in die Ferne geschaut werden. Um sich ganz der Spitze zu nähern, gibt es sechs unterschiedlich schwierige Wanderwege oder Du kannst bequem mit der Seilbahn oder der Zahnradbahn den Gipfel erreichen. Ein Ausflug zur Zugspitze ermöglicht ein einzigartiges Abenteuer, welches man sich bei einer Deutschlandreise auf keinen Fall entgehen lassen sollte.

Schloss Neuschwanstein – Bayern

Das Märchenschloss Neuschwanstein bezaubert Besucher aus nah und fern mit seiner beeindruckenden Erscheinung und verzaubert es Dich ebenfalls in eine andere Welt. Seine prächtigen Säle, einladenden Eingänge und

malerischen Ausblicken lassen Romantiker unter uns staunend zurück. Es ist die ideale Kulisse, um ein Gefühl für bayerische Romantik zu erhalten und einzigartige und unvergessliche Momente zu erleben. Der Thronsaal ist das Ausrufezeichen des gesamten Schlosses Neuschwanstein, dessen üppig verzierte Decke und Wandmalereien ein Aufsehen hervorrufen. Was die Besucher zudem erfreut, ist der Ausblick über die malerische Landschaft, die das Schloss umgibt. Wer einmal diese deutsche Sehenswürdigkeit besucht hat, wird die besondere Atmosphäre nicht so schnell vergessen.

Königsstuhl auf Rügen – Mecklenburg-Vorpommern

Lass Dich von der Faszination des hohen Nordens in den Bann ziehen und besuche den Königsstuhl auf Rügen. Der imposante Sandsteinfelsen bietet Dir einen atemberaubenden Blick auf die Ostsee und ihre idyllische Küstenlandschaft. 120 Meter über dem Meeresspiegel erhebt sich der Felsen zu einem überwältigenden Anblick. Gönn Dir hier ausgiebige Spaziergänge oder eine Entdeckungsreise durch den Nationalpark Jasmund – Mecklenburg-Vorpommerns ältestes Biosphärenreservat. Als Wander- oder als Mountainbike-Strecke ist es in der Region gleichermaßen beliebt. Der Königsstuhl wird Dich sicherlich unvergessliche Eindrücke gewinnen lassen, die lange anhalten.

Text 2. Sehenswürdigkeiten in Deutschland

Kölner Dom – NRW

Das Wahrzeichen der Stadt Köln ist ein einzigartiges Monument, das die Metropole zu einem beliebten und international anerkannten Reiseziel macht. Ganz klar, wir sprechen vom Kölner Dom. Mit über sechs Millionen Besuchern pro Jahr steht eine der bedeutendsten Wallfahrtskirchen Europas hoch im Kurs bei Touristen und Pilgern. Wer die 97 Meter der Kathedrale erklimmen möchte, der sollte bequemes Schuhwerk anziehen und sich auf eine Portion Sport einstellen, denn es gibt keinen Aufzug! Es lohnt sich aber allemal die 533 Stufen zu absolvieren und von oben den Panorama-Blick zu genießen. Bei gutem Wetter kannst Du vom Meisterwerk gotischer Architektur die gesamte Innenstadt, den Rhein sowie das Siebengebirge erblicken. Der Grundstein für

den Kölner Dom wurde 1248 gelegt, allerdings wurde im Jahr 1530 der Bau nicht fortgesetzt, da er nicht mehr finanziert werden konnte. Dadurch stand diese Sehenswürdigkeit über 300 Jahre unfertig in Köln. 1842 wurde der Bau wieder aufgenommen und der Dom 1880 fertiggestellt.

Die Insel Sylt – Schleswig-Holstein

Lass Dich verzaubern von der wunderschönen Insel Sylt, in deren traumhafter Kulisse die Seemöwen ihre Bahnen ziehen und der warme Sand Deine Füße umschmeichelt. Die anmutige Nordseeinsel gehört zu den schönsten Reisezielen Deutschlands und verspricht einen unvergesslichen Urlaub in Deutschland. Genieße das Meer und stille Deinen Hunger mit einem herzhaften Fischbrötchen beim Spazieren entlang der Promenade. Unterwegs kannst Du in zahlreichen Boutiquen, Cafés und Restaurants stöbern. Am Abend erwarten Dich viele Cocktails und musikalische Unterhaltung – lass mit dem aufregenden Nachtleben den Tag auf eine ganz besondere Art ausklingen. Als Paar, mit Deinen Freundinnen oder als Familie lässt sich hier ein einmaliger Urlaub verbringen. Also pack Deine Koffer und entdecke jetzt die einzigartige Insel Sylt!

Burg Eltz in der Eifel – Rheinland-Pfalz

Mitten in der Traumlandschaft des Naturschutzgebiets thront die Burg Eltz, eine von Europas schönsten Burgen, auf einem beeindruckenden Fels in Wierschem, Rheinland-Pfalz. Seit neun Jahrhunderten erstrahlt sie unbeschadet und im gleichen Familienbesitz und erweckt bei jedem Besucher das Gefühl, in die Ritterzeit zurückversetzt zu sein und die Geschichte von damals zu erleben. Ein Besuch der Burg ist auf jeden Fall ein lohnendes Erlebnis. Man kann die Schönheit der Befestigungsanlage bestaunen und gleichzeitig die umliegende Natur bei Wanderungen erkunden. Dies ist ein aufregendes Abenteuer für Jung und Alt. Besuche die Burg Eltz und lass Dich in eine andere Zeit beamen. Beachte aber, dass die diese Sehenswürdigkeit nur mit einer gültigen Eintrittskarte zu bestaunen ist.

Königssee – Bayern

Im Berchtesgadener Land befindet sich der einzigartige Königssee, der nur mit dem Elektroboot zu besichtigen ist. Denn hier fallen die Felswände bis zum Ufer hinab, sodass es keine Zuwege gibt, die zu Fuß oder mit dem Rad bestritten werden können. Die Schiffsfahrt über den fjordartigen Gebirgssee beinhaltet unterschiedliche Stopps, wo Du die Möglichkeit hast von Board zu gehen und die Natur und die Sehenswürdigkeiten zu erkunden. Wer anspruchsvolle Bergtouren machen möchte, der kann von einer Haltestelle aus die Berchtesgadener Alpen besteigen. Dies ist oftmals mit einer Übernachtung verbunden. Der smaragdgrüne Königssee ist übrigens zu jeder Jahreszeit ein wahres Highlight im Deutschland Urlaub.

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

1 Кarte. Nataly Ross, 35 Jahre alt, aus London, Lehrerin, bereit für den Flug nach Melbourne.

2 Karte. Paul Green, 23 Jahre alt, aus London, Student, bereit für den Flug nach Tokio.

3 Karte. Sam Buchan, 44 Jahre alt, aus London, ein Fahrer, reist mit seiner Frau, bereit für den Flug nach Lissabon.

4 Karte. Nancy Buchan, 44 Jahre alt, aus London, Ärztin, bereit für den Flug nach Lissabon.

5 Karte. Nickita Belov, 32 Jahre alt, aus Moskau, ein Manager, bereit für den Flug nach Moskau.

6 Karte. David Fink, 29 Jahre alt, ein Führer.

7 Karte. Lucy Davis, 30 Jahre alt, Zollbeamtin

8 Karte. Tom Farrell, 52 Jahre alt, ein Gepäckausgabebeamter.

9 Karte. Pamela Whitney, 49 Jahre alt, eine Passkontrollbeamtin.

10 Karte. Ben Walt, 34 Jahre alt, ein Check-in-Beamter.

11 Karte. Kate Miller, 55 Jahre alt, eine Austauschagentin.

12, 13, 14 Karten. Analysten, die die Korrektheit der Dialoge an den Flughafenstandorten festhalten.

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Der Chefredakteur ist der Leiter des Redaktionskollektivs, der Organisator seiner Aktivitäten. Er ist verantwortlich für die Arbeit der Produktredaktion und für alle Inhalte, die veröffentlicht werden: Artikel, Beiträge, Videos, Illustrationen und Layout. Der Chefredakteur ist für die Qualität verantwortlich und sorgt dafür, dass das Projekt die Geschäftsziele erfüllt, ein reales und messbares Ergebnis liefert.

Die Assistenten des Chefredakteurs sind für bestimmte Bereiche der Zeitung zuständig, wie lokale Nachrichten, Sport, thematische Artikel, nationale Nachrichten und Wirtschaft sowie für die Präsentation von Artikeln, die Textbearbeitung und Design beinhalten.

Korrektoren korrigieren grammatikalische, Interpunktions- und Rechtschreibfehler im Text. Sie prüfen, ob die Schreibweise der Wörter mit dem Wörterbuch übereinstimmt, die korrekte Verwendung von Satzzeichen sowie die Einhaltung grammatikalischer Regeln.

Editoren verbessern die Struktur, Logik und den Stil des Textes. Sie arbeiten am Inhalt des Materials, an seiner Konsistenz und an der Qualität der Argumentation. Der Editor kann auch Änderungen vorschlagen, um die Klarheit des Ausdrucks von Gedanken zu erhöhen oder die emotionale Komponente des Textes zu verbessern. Es zielt darauf ab, den Text lesbarer und attraktiver für die Zielgruppe zu machen.

Die Korrespondenten sind mit der Vorbereitung von Informationsgeschichten und Artikeln für die Medien beschäftigt. Ihre Aufgabe besteht darin, eine Informationsbotschaft für Zuschauer oder Leser vorzubereiten, die in den Medien veröffentlicht oder online ausgestrahlt werden.

Ein Journalist ist ein Spezialist, der Informationen über Ereignisse, Personen und Fakten sammelt und dann Inhalte daraus erstellt. Normalerweise handelt es sich um Nachrichteninhalte: Fernsehberichte oder Nachrichten, die auf Medienwebsites veröffentlicht werden.

Ein Interviewter ist eine Person, die während eines Interviews Fragen beantwortet. Sie sind verpflichtet, ihre Gedanken zu teilen, um einen guten Eindruck auf den Interviewer zu hinterlassen.

ПРИЛОЖЕНИЕ Е

1. Лексика. Прочитайте текст с пропусками, обозначенными номерами A1 – A7. Эти номера соответствуют заданиям A1 – A7, в которых представлены возможные варианты ответов. Обведите номер выбранного вами варианта ответа.

Fliegen

Nachdem man das Gepäck aufgegeben und die Bordkarte in Empfang genommen hat, wird man auf Herz und Nieren **A1** _____. Der Pass wird kontrolliert, das Gepäck durchleuchtet, man selbst wird mit einem Metallsuchgerät geprüft und wie ein ertappter Gangster abgetastet. Dann steht man **A2** _____, um die Bordkarte wieder abzugeben. Wie im Kino, wenn man die Eintrittskarte abgibt, bekommt man ein Stück davon zurück. Mit Hilfe der darauf vermerkten Nummer sucht man sich seinen Platz und sitzt dann – auch nicht bequemer als vorher im Bus. Angeschnallt wie ein kleines Kind wartet man geduldig darauf, was weiter passiert.

Es geht los. Zuerst rollt die Maschine ganz harmlos, wie ein Auto. Dann wird man **A3** _____ wie von einer Riesenfaust vorwärts und schließlich nach oben gerissen. Ein **A4** _____ aus dem Fenster: die Häuser sehen schon wie Spielzeug aus. Die Maschine neigt sich, und man hat das Gefühl, ohne Hast auf einer ganz ebenen Straße zu fahren.

Der Flug dauert nicht lange: sechshundert Kilometer in der Zeit eines Spaziergangs. Das Flugzeug sinkt wieder, scheinbar unlustig. Die Landung **A5** _____ man kaum: der Pilot ist ein As! Bis zum **A6** _____ Stopp der Maschine soll man sitzen bleiben, wird in drei Sprachen befohlen. Aber wer hört jetzt noch **A7** _____ diese mütterlichen Stewardessen. Man drängelt wie beim Winterschlussverkauf, um möglichst schnell irgendwo zu sein.

A1	1) versucht	2) gesucht	3) untersucht	4) ausgesucht
A2	1) Streik	2) Schlange	3) Schulter	4) Schalter
A3	1) schuld	2) aufmerksam	3) gründlich	4) plötzlich

A4	1) Blick	2) Bein	3) Betrieb	4) Blitz
A5	1) besichtigt	2) merkt	3) notiert	4) trennt
A6	1) freiwilligen	2) genauen	3) sauberem	4) völligem
A7	1) über	2) für	3) auf	4) an

2. Грамматика. Прочитайте приведенный ниже текст. Преобразуйте, если необходимо, слова, напечатанные заглавными буквами в конце строк, обозначенных номерами B1 – B8, так, чтобы они грамматически соответствовали содержанию текстов. Заполните пропуски полученными словами. Каждый пропуск соответствует отдельному заданию из группы B1 – B8.

B1	Tomas (17): Leider habe ich freudlose Erinnerungen an _____ letzten Ferien.	DIE
B2	Wir haben so viele Hausaufgaben in Mathematik bekommen, dass ich zu Hause geblieben _____	SEIN / HABEN
B3	Ich _____ mich die ganze Ferienzeit mit dieser Aufgabe beschäftigt.	SEIN / HABEN
B4	Außerdem _____ ich etwas zu Hause machen. Für meine Arbeit hatte ich eine “Zwei” bekommen!	MÜSSEN
B5	Diana (16): Mit meinen Eltern _____ ich nach Spanien geflogen.	SEIN
B6	Das lange Warten _____ Flughafen nervte mich.	IN
B7	Mit den Koffern bahnten wir _____ den Weg durch die Menge.	SICH
B8	Endlich _____ wir in den Flugzeug.	GERATEN

3. Фонетика.

1. Произнесите скороговорки вслух:

Froh schlägt das Herz im Reisekittel, vorausgesetzt man hat die Mittel.

Der Flugplatzspatz nahm auf dem Flugplatz Platz. Auf dem Flugplatz nahm der Flugplatzspatz Platz.

Zwei Astronauten kauten und kauten, während sie blaugrüne Mondsteine klaubten.

2. Затранскрибирайте следующие слова:

der Hubschrauber

der Wohnwagen

der Aufsichtsbeamte

das Zelt

der Liegestuhl

der Sonnenschirm

die Sonnenbrille

der Schlafsack

der Badeanzug

die Sonnencreme

3. Обозначьте интонацию и логическое ударение в следующих предложениях:

Also um richtig zu packen, muss man die Sache nach Gewicht schichten.

Junge Leute reisen vor allem wegen ihrer Bildung, der Festigung von Sprachkenntnissen und oft auch wegen der Unterhaltung und des Abenteuers.

Schwere Sachen wie Schuhe, Bücher, Kulturbetitel werden auf dem Boden des Koffers gelegt, und die empfindlichen Sachen, die leicht Falten bekommen, werden nach oben gelegt.

Reisen machen Spass, bringen grossen Nutzen und sind ein untrennbarer Teil unseres Lebens.

Millionen Menschen reisen, um andere Länder und Städte zu sehen, etwas Neues zu entdecken, neue Menschen kennen zu lernen, ungewöhnliche Speisen zu probieren.

4. Орфография.

1. Вставьте пропущенные буквы в следующие слова:

der Co_ta_l

die La_dka_te

das Ca_pin_

das Ca_é

das W_nde_n

der Ba_nst_ig

die Dur_hrei_e

der Fa_rp_an

der Ei_z_g

der Gep_cktr_ger

2. Заполните пропуски в словах:

Wenn man eine Re__ plant, so muss man Fahr_____ bzw.
Flug_____ besorgen. Es ist immer ____ mässig, sie recht____ zu buchen,
dann kann man unangenehme und unwünschens____ Situationen vermeiden.
Heutzutage sind die Buchung und auch die Bezahlung von Fahrkarten und
Flug_____ ganz einfach geworden, alles kann telefo_____ und oder über
Internet geregelt werden.

Neben den oben_____ ____mitteln gibt es auch andere
Möglich_____. Viele Menschen reisen sehr gerne mit ihren Autos. Einige
Menschen wandern oft und errei____ ihre Ziel____ zu Fuss. Das Wandern ist
sehr gesund und pop____.