

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«КУРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

*На правах рукописи*



**БОРОЗДИНА Наталия Алексеевна**

**МЕТОДИКА ПРЕОДОЛЕНИЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ  
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРЕДЛОГОВ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО  
ИНОСТРАННОГО ПОСЛЕ АНГЛИЙСКОГО**

13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания  
(иностраннные языки)

**ДИССЕРТАЦИЯ**

**на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук**

**Научный руководитель:  
д.п.н., профессор Тарасюк Н.А.**

**Курск 2021**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДЛОГОВ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО (НЕМЕЦКОГО) ЯЗЫКА	21
1.1. Сущность и содержание понятия «интерференция» применительно к процессу изучения предлогов второго иностранного языка	21
1.2. Возможности применения когнитивно-коммуникативного и контрастивного подходов с целью преодоления интерференции в процессе изучения предлогов второго иностранного языка	33
1.3. Модель преодоления интерференции в процессе изучения предлогов второго иностранного языка	42
Выводы по первой главе	48
ГЛАВА II. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДЛОГОВ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО (НЕМЕЦКОГО) ЯЗЫКА	50
2.1. Алгоритм преодоления интерференции в процессе изучения предлогов второго иностранного языка	50
2.2. Педагогические условия, обеспечивающие эффективное преодоление интерференции в процессе изучения предлогов второго иностранного языка	59
2.3. Ход и результаты опытно-экспериментальной работы по проверке эффективности учебно-методического обеспечения, направленного на преодоление интерференции в процессе изучения предлогов второго иностранного языка	68
Выводы по второй главе	109
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	113
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	118
ПРИЛОЖЕНИЯ	136

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом иноязычное образование обучающихся является приоритетным направлением их подготовки на различных уровнях его реализации. Достижение данной цели предполагает разработку оптимальных методик преподавания при обучении двум и более иностранным языкам, позволяющих в ограниченные сроки достичь эффективных результатов.

Одним из направлений современного иноязычного образования является подготовка бакалавров педагогического образования (44.03.05), способных осуществлять обучение нескольким иностранным языкам. Однако процесс обучения нескольким иностранным языкам неизбежно ведет к возникновению интерференции, которая в методике рассматривается как отрицательный перенос норм и правил родного языка и первого иностранного языка на второй изучаемый иностранный язык, что, в свою очередь, приводит к появлению ошибок в речи обучающихся на различных языковых уровнях (А.А. Реформаторский). Особую трудность представляет для обучающихся грамматическая интерференция, одним из проявлений которой являются ошибки в употреблении предлогов, особенно во втором изучаемом иностранном языке.

Результаты теоретических исследований и полученный эмпирический (А.В. Войнова, Т.А. Лопарева, Прибыльнова Е.М., Г.В. Рогова, Е.Н. Соловова, С.С. Сорокина, А.Н. Шамов, А.В. Щепилова) опыт свидетельствуют о том, что обучение грамматике в целом и употреблению предлогов в частности в большинстве случаев работает по схеме перехода от грамматики к лексике, без учета лингвокультурных особенностей функционирования предлогов в различных языках. Такой подход не всегда предполагает осознанное употребление отдельных языковых единиц в речи и приводит к тому, что

предлоги используют механически, не учитывая языковые картины мира представителей разных стран. Это особенно ярко проявляется в ходе изучения второго иностранного языка.

Таким образом, несмотря на довольно глубокую и подробную проработанность подходов к обучению двум и более иностранным языкам, в частности к обучению немецкому языку в качестве второго иностранного (при условии, что первым иностранным языком будет другой язык германской группы – английский), анализ иноязычной речи обучающихся позволяет сделать вывод о том, что значительное количество допускаемых ими ошибок связано с употреблением предлогов в немецком языке по аналогии с родным языком и с английским. Данное явление может быть связано с тем, что обучающиеся не всегда осознают, что передаваемые предлогами отношения (пространственные, временные, причинные, целевые, объектные и др.) зачастую не совпадают в родном (русском), первом изучаемом ими иностранном (английском) и втором иностранном (немецком) языках.

В результате анализа возникающих у обучающихся трудностей было выявлено, что широкими возможностями преодоления интерференции в процессе изучения предлогов во втором иностранном (немецком) языке обладают контрастивный (Р. Ладо) и когнитивно-коммуникативный (А.Н. Шамов, А.В. Щепилова) подходы, предполагающие осознанное употребление изучаемых лингвистических единиц на различных языковых уровнях. Эффективность применения данных подходов обусловлена прежде всего проведением сравнительно-сопоставительного анализа функционирования и использования предлогов в родном (русском) языке, первом иностранном (английском) языке и втором иностранном (немецком) языке, а также вовлечением обучающихся в активный процесс решения коммуникативных речемыслительных задач, максимально приближенных к реальному процессу коммуникации.

**Степень разработанности проблемы.** Следует отметить, что на сегодняшний день существует достаточное количество научных изысканий, в которых рассматриваются проблемы преодоления различных видов интерференций в процессе изучения двух и более иностранных языков. Для данного исследования представляются значимыми следующие научные труды, отражающие специфику преодоления интерференции в процессе обучения нескольким иностранным языкам:

- исследования, посвященные рассмотрению понятия «интерференция» и особенностям ее проявления на различных уровнях, а также возможным способам преодоления различных ее видов в ходе изучения двух и более иностранных языков (Р.Г. Гасанова, Л.Е. Грачева, М.Н. Игнатова, И.Н. Кузнецова, Б.А. Лapidус, А.С. Маркосян, Р.П. Мильруд, А.А. Миролубов, Е.И. Пасов, Г.В. Рогова, В.Ю. Розенцвейг, В.Б. Царькова и др.);

- труды, рассматривающие специфику изучения двух и более иностранных языков в поликультурном контексте (Н.В. Барышников, Р.Г. Гасанова, В.В. Сафонова, В.П. Фурманова и др.);

- работы, описывающие особенности функционирования предлогов в русском, английском и немецком языках, а также труды, содержащие многоаспектное описание предлогов (Б.Н. Аксененко, И.Л. Бим, И.С. Бороздина, А.Е. Кибрик, И.М. Кобозева, Т.Р. Маляр и др.);

- публикации, раскрывающие различные теоретические аспекты преодоления интерференции в процессе изучения двух и более иностранных языков (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Е.И. Пасов, А.Н. Щукин, М.Б. Успенский и др.);

- изыскания, представляющие практические аспекты применения различных приемов и средств, обеспечивающих эффективное преодоление интерференции в процессе обучения двум и более иностранным языкам (Е.М. Верещагин, И.Н. Верещагина, М.Н. Игнатова, А.Е. Карлинский, В.В. Сафонова, С.Г. Тер-Минасова и др.).

Однако, несмотря на наличие достаточного количества научных работ, отражающих различные аспекты преодоления интерференции в теории и методике обучения иностранным языкам, существует ряд вопросов, не нашедших должного отражения в современных исследованиях, а именно:

- определение ведущих теоретических положений, учитывающих отношения (пространственные, временные, причинные, целевые, объектные и др.), передаваемые предлогами, позволяющих обеспечивать успешное преодоление интерференции в процессе изучения русскоязычными обучающимися второго иностранного (немецкого) языка (при условии изучения английского языка как первого иностранного);

- выявление наиболее типичных случаев возникновения интерференции в процессе овладения навыками употребления предлогов в ходе изучения русскоязычными обучающимися второго иностранного (немецкого) языка (при условии изучения английского языка как первого иностранного) и возможных способов их преодоления на основе применения передовых методических подходов (когнитивно-коммуникативного и контрастивного);

- определение комплекса условий, обеспечивающих эффективное преодоление интерференции в процессе изучения русскоязычными обучающимися предлогов второго иностранного (немецкого) языка при условии изучения английского как первого иностранного.

В современной теории и методике обучения иностранным языкам применительно к специфике изучаемой проблемы на сегодняшний момент имеют место следующие противоречия:

- между необходимостью разработки основных теоретических положений, учитывающих различные отношения (пространственные, временные, причинные, целевые, объектные и др.), передаваемые предлогами, и недостаточной степенью разработанности методики, отражающей данные отношения в процессе обучения употреблению предлогов во втором иностранном (немецком) языке с целью преодоления грамматической

интерференции, возникающей под влиянием родного (русского) языка и первого изучаемого иностранного (английского) языка;

- между необходимостью выявления наиболее типичных случаев возникновения интерференции в процессе изучения предлогов второго иностранного (немецкого) языка русскоязычными обучающимися (при условии изучения английского языка как первого иностранного) на основе применения передовых методических подходов и отсутствием апробированных способов преодоления наиболее типичных случаев возникновения интерференции на теоретическом и практическом уровнях в процессе овладения обучающимися указанными языками;

- между необходимостью определения комплекса педагогических условий, обеспечивающих эффективное преодоление интерференции в процессе изучения предлогов второго иностранного (немецкого) языка русскоязычными обучающимися (при условии изучения английского языка как первого иностранного) и не разработанностью данного комплекса условий в теории и методике обучения двум и более иностранным языкам.

Все вышеперечисленные факторы определяют актуальность данного диссертационного исследования, проблема которого сформулирована следующим образом: каковы теоретические и технологические аспекты преодоления интерференции в процессе изучения предлогов второго иностранного (немецкого) языка русскоязычными обучающимися при условии изучения английского языка как первого иностранного.

**Проблема диссертационного исследования** вытекает из вышеобозначенных противоречий: что представляет собой методика преодоления интерференции в процессе изучения предлогов второго иностранного (немецкого) языка? Таким образом, все вышесказанное послужило основанием для темы исследования: «Методика преодоления интерференции при изучении предлогов немецкого языка как второго иностранного после английского».

**Объект исследования** – процесс обучения бакалавров педагогического образования (44.03.05) немецкому языку как второму иностранному при условии изучения английского языка как первого иностранного.

**Предмет исследования** – методика преодоления интерференции при изучении предлогов немецкого языка после изучения английского языка как первого иностранного.

**Цель работы** заключается в разработке теоретических и практических положений, обеспечивающих эффективность реализации методики преодоления интерференции в процессе обучения употреблению предлогов во втором изучаемом иностранном языке на основе когнитивно-коммуникативно и контрастивного подходов.

Задачи диссертационного исследования:

1) *определить* сущность и содержание понятия «интерференция» применительно к процессу изучения предлогов второго иностранного (немецкого) языка русскоязычными обучающимися при условии изучения английского языка как первого иностранного;

2) *определить* наиболее типичные случаи возникновения интерференции, которые обусловлены особенностями различий в родном (русском), первом иностранном (английском) и втором иностранном (немецком) языках, а также представить возможные способы преодоления интерференции, возникающей у русскоязычных обучающихся в процессе изучения предлогов второго иностранного (немецкого) языка;

3) *сформулировать* основные теоретические положения применения методики преодоления интерференции при изучении предлогов второго иностранного (немецкого) языка при условии изучения английского языка как первого иностранного;

4) *разработать* модель процесса преодоления интерференции и соответствующий алгоритм, способствующих преодолению интерференции, возникающей при изучении предлогов второго иностранного (немецкого)

языка русскоязычными обучающимися (при условии изучения английского языка как первого иностранного) на основе применения когнитивно-коммуникативного и контрастивного подходов;

5) *определить* условия, способствующие эффективной реализации модели преодоления интерференции, возникающей при изучении предлогов второго иностранного (немецкого) языка русскоязычными обучающимися (при условии изучения ими английского языка как первого иностранного) на основе применения когнитивно-коммуникативного и контрастивного подходов.

**Гипотеза исследования** заключается в предположении о том, что применение методики преодоления интерференции в процессе изучения второго иностранного (немецкого) языка (при условии изучения английского языка как первого иностранного) будет эффективным, если:

- будут представлены и раскрыты сущность и содержание понятия «интерференция» применительно к изучению второго иностранного (немецкого) языка с учетом родного (русского) языка и первого иностранного (английского) языка;

- будут определены наиболее типичные случаи возникновения интерференции, которые обусловлены особенностями различий в употреблении предлогов в русском, английском и немецком языках, и представлены возможные способы преодоления интерференции русскоговорящими обучающимися в процессе изучения ими предлогов второго иностранного (немецкого) языка при условии изучения ими английского языка как первого иностранного;

- будут разработаны теоретические положения, обеспечивающие эффективность применения методики преодоления интерференции и предполагающие учет различных отношений (пространственных, временных, причинных, целевых, объектных и др.), передаваемых предлогами в родном

(русском), первом иностранном (английском) и втором иностранном (немецком) языках;

- будет разработана соответствующая методическая модель, направленная на преодоление интерференции в процессе изучения обучающимися предлогов второго иностранного (немецкого) языка (при условии изучения английского языка как первого иностранного) на основе применения когнитивно-коммуникативного и контрастивного подходов;

- будет создано учебно-методическое обеспечение, включающее в себя теоретический компонент (проведение теоретического сравнительно-сопоставительного анализа функционирования предлогов в родном (русском), первом иностранном (английском) и втором иностранном (немецком) языках с целью создания у обучающихся необходимой когнитивной базы); технологический (операционный) компонент (комплекс упражнений, направленный на обучение нормативному употреблению предлогов и включающий в себя языковые и речевые упражнения, обеспечивающие свободное владение обучающимися изучаемыми предлогами второго иностранного (немецкого) языка); методический компонент (предусматривает самостоятельное создание обучающимися специального комплекса упражнений с целью преодоления интерференции, возникающей в процессе изучения предлогов двух иностранных языков);

- будет реализован алгоритм преодоления интерференции, который включает в себя следующие этапы: постановку цели и планирование результатов с системой адекватных методических средств; соотношение языкового опыта в родном (русском), первом иностранном (английском) и втором иностранном (немецком) языках; объяснение особенностей функционирования лингвистического материала (особенностей передачи различных отношений выражаемых предлогами) в родном (русском), первом иностранном (английском) и втором иностранном (немецком) языках и его применение в речи представителями разных языковых культур изучаемых

иностранных языков (английского и немецкого); выбор адекватных приемов, методов и средств обучения, способствующих преодолению интерференции, возникающей при изучении предлогов второго иностранного (немецкого) языка; вовлечение обучающихся в активную практическую учебную деятельность (на основе применения опор); вовлечение обучающихся в активную творческую отработку предоставленного ими лингвистического материала (без применения опор); создание студентами-бакалаврами методических материалов для обучающихся школ; рефлексия и оценивание результатов своей деятельности;

- будет определен комплекс условий, обеспечивающих эффективность реализации предлагаемой методики, а именно: сохранение последовательности этапов, предлагаемых алгоритмом, применение системы опор, погружение обучающихся в аутентичную среду, погружение обучающихся в педагогическую деятельность, рефлексивно-корректировочная деятельность.

В процессе решения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования**: теоретический анализ научных работ, связанных с темой диссертационного исследования; сравнительно-сопоставительный анализ предлогов в родном (русском), первом иностранном (английском) и втором иностранном (немецком) языках; тестирование обучающихся по аспектам, связанным с теорией методики преподавания иностранных языков, а также лексико-грамматическое тестирование, связанное с правильным употреблением предлогов в первом иностранном (английском) и втором иностранном (немецком) языках; экспериментальное обучение; методы статистической обработки данных и их интерпретации.

**Методологической основой** диссертационного исследования являются труды по психологии обучения иностранным языкам (И.А. Зимняя), фундаментальные положения теории деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев), положения теории развития механизмов речи (Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев), а также концептуальные идеи современной методики

обучения иностранным языкам студентов языковых вузов (Е.И. Пасов, С.Г. Тер-Минасова).

**Теоретической основой** исследования послужили работы по методике преподавания иностранных языков в вузах (М.А. Ариян, И.Л. Бим, Б.А. Лapidус, Р.П. Мильруд, О.Г. Поляков, Т.И. Скрипникова, Е.Н. Соловова, П.В. Сысоев, А.В. Щепилова), исследования по теоретической и практической грамматике (М.Я. Блох, В.В. Гуревич), труды, посвященные специфике обучения нескольким иностранным языкам (Р.Г. Гасанова, Р.Г. Рогова, И.И. Халеева, S. Krashen).

**Экспериментальной базой** диссертационного исследования послужил факультет иностранных языков ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет».

**Описание этапов диссертационного исследования.** Началом настоящего диссертационного исследования являлся 2016 г., завершение исследования произошло в 2020 г. Оно состояло из четырёх этапов:

**1. Подготовительный этап (2016–2017 гг.)** – ознакомление с теоретическими исследованиями и практическими разработками, касающимися вопросов преодоления интерференции при изучении двух и более иностранных языков; разработка общей концепции и определение направлений исследования, его основной идеи и наиболее значимых этапов; составление актуальной теоретической и практической базы, требующей дальнейшего детального изучения.

**2. Основной этап (первая часть 2017–2018 гг.)** – разработка методики преодоления интерференции в процессе изучения предлогов второго иностранного (немецкого) языка, проведение констатирующего эксперимента с целью определения наиболее значимых направлений работы по преодолению интерференции, возникающей при изучении предлогов второго иностранного (немецкого) языка русскоязычными обучающимися при условии, что в качестве первого иностранного языка изучается английский.

3. **Основной этап (вторая часть 2018–2019 гг.)** – проведение формирующего эксперимента, направленного на проверку эффективности предлагаемой методики преодоления интерференции, возникающей при изучении предлогов второго иностранного (немецкого) языка русскоязычными обучающимися при условии изучения английского языка как первого иностранного.

4. **Заключительный этап (2019–2020 гг.)** – анализ полученных результатов и представление их в виде текста диссертации, внедрение полученных результатов в практику преподавания.

**Обоснованность и достоверность результатов исследования** определяется детальной проработкой и постановкой целей исследования, подбором наиболее актуальных методов исследования, широкой апробацией разработанной методики преодоления интерференции, возникающей в процессе изучения предлогов второго иностранного (немецкого) языка русскоязычными обучающимися (при условии изучения английского языка в качестве первого иностранного) на основе когнитивно-коммуникативного и контрастивного подходов, а также в применении статистических методов обработки данных и возможностью воспроизведения основных результатов исследования в ходе последующих экспериментов.

**Научная новизна** исследования заключается в том, что:

- *представлены* сущность и содержание понятия «интерференция» применительно к процессу изучения предлогов второго иностранного (немецкого) языка русскоязычными обучающимися (при условии изучения ими английского языка как первого иностранного) на основе использования когнитивно-коммуникативного и контрастивного подходов;

- *разработана* методическая модель преодоления интерференции, возникающей в процессе изучения предлогов второго иностранного (немецкого) языка русскоязычными обучающимися (при условии изучения английского языка в качестве первого иностранного) на основе когнитивно-

коммуникативного и контрастивного подходов (определены цель, задачи, условия, содержание, принципы, методы, способы, приемы, алгоритм, критерии показателей и уровни эффективности реализации модели, результаты обучения);

- *выявлен* алгоритм преодоления интерференции, возникающей в процессе изучения предлогов второго иностранного (немецкого) языка русскоязычными обучающимися (при условии изучения английского языка в качестве первого иностранного) на основе применения когнитивно-коммуникативного и контрастивного подходов;

- *выявлены* условия, обеспечивающие успешный результат применения методики преодоления интерференции, возникающей в процессе изучения предлогов второго иностранного (немецкого) языка русскоязычными обучающимися при условии изучения английского языка как первого иностранного на основе применения когнитивно-коммуникативного и контрастивного подходов.

**Теоретическая значимость** исследования заключается в следующем:

- *разработана* методика преодоления интерференции, возникающая в процессе изучения предлогов второго иностранного (немецкого) языка русскоязычными обучающимися (при условии изучения английского языка как первого иностранного) на основе применения когнитивно-коммуникативного и контрастивного подходов, которая дополняет современную теорию и методику обучения второму иностранному языку теоретическими положениями, обеспечивающими эффективность процесса преодоления интерференции, проявляющейся при изучении второго иностранного языка;

- *доказано* положение о целесообразности использования комплексной методики обучения употреблению предлогов второго иностранного (немецкого) языка, предусматривающей овладение навыками употребления предлогов в речи на основе учета не только грамматических, но и лексических и социокультурных

аспектов функционирования слов данной части речи в родном (русском), первом иностранном (английском) и втором иностранном (немецком) языках на основе когнитивно-коммуникативного подхода;

- *проведен* многоаспектного анализа функционирования предлогов, базирующегося на учете отношений, передаваемых предлогами (пространственных, временных, причинных, целевых, объектных и др.) в родном (русском), первом иностранном (английском) и втором иностранном (немецком) языках; результаты данного анализа могут существенно повысить эффективность процесса обучения второму иностранному языку на основе учета его общих и дифференциальных признаков по сравнению с родным языком и первым иностранным на основе применения контрастивного подхода.

**Практическая значимость** исследования заключается в следующем:

- *разработан* алгоритм преодоления интерференции, возникающей в процессе изучения предлогов второго иностранного (немецкого) языка русскоязычными обучающимися (при условии изучения английского языка в качестве первого иностранного) на основе когнитивно-коммуникативного и контрастивного подходов;

- *создано* учебно-методическое обеспечение, включающее в себя систему заданий и опор, обеспечивающих эффективность методики преодоления интерференции, возникающей в процессе изучения предлогов второго иностранного (немецкого) языка русскоязычными обучающимися при условии изучения английского языка как первого иностранного. Автором разработано учебно-методическое пособие «Методика преодоления интерференции в процессе изучения предлогов второго иностранного (немецкого) языка», которое нашло применение в практике преподавания ряда дисциплин на факультете иностранных языков (направление подготовки 44.03.05 иностранный (английский) и второй иностранный (немецкий) язык,

иностранный (немецкий) и второй иностранный (английский) язык) в учебном процессе ФГБОУ ВО «Курский государственный университет».

*На защиту выносятся* следующие положения:

1. Интерференция применительно к процессу изучения предлогов второго иностранного (немецкого) языка русскоязычными обучающимися при условии изучения английского языка как первого иностранного – это отрицательный перенос норм и правил родного (русского) языка и первого иностранного (английского) языка на второй изучаемый иностранный (немецкий) язык. Эффективность преодоления интерференции обеспечивается путем проведения комплексного сравнительно-сопоставительного анализа наиболее типичных случаев употребления предлогов в родном (русском) языке, первом иностранном (английском) и втором иностранном (немецком) языках на основе учета, передаваемых словами этой части речи отношений (пространственных, временных, причинных, целевых и др.).

2. В качестве содержания предлагаемой модели выступает три компонента: *теоретический* (проведение теоретического сравнительно-сопоставительного анализа особенностей функционирования предлогов в родном (русском), первом иностранном (английском) и втором иностранном (немецком) языках с целью создания необходимой когнитивной базы у студентов-бакалавров); *технологический (операционный)* (комплекс упражнений, направленный на обучение студентов иностранному языку и включающий в себя грамматические, а также речевые упражнения, предусматривающие употребление предлогов второго иностранного (немецкого) языка на уровне свободного владения; *методический* (компонент, предусматривающий самостоятельное создание студентами-бакалаврами методических материалов для обучающихся школ).

Модель преодоления интерференции, возникающей в процессе изучения предлогов второго иностранного (немецкого) языка базируется на

основе применения когнитивно-коммуникативного и контрастивного подходов. В качестве основных критериев, определяющих эффективность предлагаемой методики, выступают следующие:

- теоретический критерий: показатель №1 – знания об особенностях функционирования предлогов в родном (русском) языке; показатель №2 – знания об особенностях функционирования предлогов в первом иностранном (английском) языке; показатель №3 – знания об особенностях функционирования предлогов во втором иностранном (немецком) языке; показатель №4 – методические знания, обеспечивающие эффективное обучение употреблению предлогов в изучаемых языках;

- технологический (операционный) критерий: показатель №1 – умение употреблять предлоги изучаемого второго иностранного (немецкого) языка в соответствии с функциями, передаваемыми ими, с применением опор; показатель №2 – умение применять предлоги изучаемого второго иностранного (немецкого) языка в соответствии с функциями, передаваемыми ими, без применения опор;

- методический критерий: показатель №1 – умение предвидеть и исправлять возможные ошибки, возникающие под влиянием интерференции родного (русского) и первого иностранного (английского) языков при изучении второго иностранного (немецкого) языка; показатель №2 – умение создавать учебно-методические средства, обеспечивающие адекватное применение предлогов изучаемого второго иностранного (немецкого) языка в конкретных коммуникативных ситуациях.

3. Методика преодоления интерференции, возникающей в процессе изучения предлогов второго иностранного (немецкого) языка русскоязычными обучающимися при условии изучения английского языка как первого иностранного реализуется на основе применения алгоритма, включающего в себя следующие шаги: постановка цели и планирование результатов с системой адекватных методических средств; соотношение языкового опыта в родном

(русском), первом иностранном (английском) и втором иностранном (немецком) языках; объяснение особенностей функционирования лингвистического материала (особенностей передачи различных отношений, выражаемых предлогами) в родном (русском), первом иностранном (английском) и втором иностранном (немецком) языках и его применение в речи представителями различных языковых культур изучаемых иностранных языков (английского и немецкого); выбор адекватных приемов, методов и средств обучения, способствующих преодолению интерференции, возникающей при изучении второго иностранного (немецкого) языка; вовлечение обучающихся в активную практическую учебную деятельность (с применением опор); вовлечение обучающихся в активную творческую отработку предоставленного им лингвистического материала (без применения опор); создание студентами-бакалаврами методических материалов для обучающихся школ; рефлексия и оценивание результатов деятельности студентов-бакалавров.

4. Условиями, определяющими эффективность применения методики преодоления интерференции, возникающей в процессе изучения предлогов второго иностранного (немецкого) языка русскоязычными обучающимися при условии изучения английского языка как первого иностранного, выступают следующие: сохранение последовательности этапов, предлагаемых алгоритмом, применение системы опор, погружение обучающихся в аутентичную среду, погружение обучающихся в педагогическую деятельность, рефлексивно-корректировочная деятельность.

**Личное участие** соискателя состоит в разработке теоретических положений методики преодоления интерференции, возникающей при изучении предлогов второго иностранного (немецкого) языка русскоязычными обучающимися (при условии изучения английского языка как первого иностранного) на основе применения когнитивно-коммуникативного и контрастивного подходов, а также в непосредственном проведении педагогических экспериментальных работ и внедрении

результатов исследования в практику преподавания на языковых факультетах ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет», ФГБОУ ВО «Юго-западный государственный университет».

**Апробация и внедрение результатов исследования** осуществлялись на региональных, всероссийских и международных научно-практических конференциях в России и США: на ежегодной конференции для преподавателей английского языка как иностранного в 2017–2018 гг. (штат Арканзас, США); симпозиуме для преподавателей английского языка в 2019 г. (штат Арканзас, США); международной научной конференции «Язык, культура, ментальность: проблемы и перспективы филологических исследований» в 2019 г. (г. Курск, Россия). Основной теоретический и практический материал диссертационного исследования обсуждался на конференциях в Курском государственном университете и Юго-западном государственном университете в 2016 – 2020 гг., Арканзасском университете (г. Файетвилл, Арканзас, США) в 2017–2019 гг.

**Структура диссертации.** Диссертационное исследование состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, библиографического списка, приложений.

**Во введении** рассматриваются актуальность темы исследования, его объект, предмет, цель и задачи, раскрываются его научная новизна, теоретическая и практическая значимость, формулируются основные положения, выносимые на защиту, приводятся сведения об апробации и достоверности результатов исследования, указывается структура диссертационной работы.

**В первой главе** «Теоретические аспекты исследования проблемы преодоления интерференции в процессе изучения предлогов второго иностранного (немецкого) языка» рассматривается содержание понятия «интерференция» применительно к процессу изучения предлогов второго иностранного языка, а именно анализируются системы предлогов родного

(русского), первого иностранного (английского) и второго иностранного (немецкого) языков, их основные различия с целью выявления наиболее типичных случаев возникновения интерференции; представлены возможности применения когнитивно-коммуникативного и контрастивного подходов с целью обеспечения эффективности применения методики преодоления интерференции, а также детально рассмотрена соответствующая модель.

**Во второй главе** «Практические аспекты преодоления интерференции в процессе изучения предлогов второго иностранного (немецкого) языка» представлены алгоритм, учебно-методическое обеспечение и педагогические условия, направленные на преодоление интерференции, возникающей в процессе изучения предлогов второго иностранного языка; описаны ход и результаты педагогического эксперимента с целью проверки эффективности предлагаемой методики.

**В заключении** подводятся итоги проведенного исследования, приводятся основные и наиболее значимые выводы.

**Библиографический список** работы включает в себя 157 наименований.

**В приложении** представлено учебно-методическое обеспечение и диагностический инструментарий, направленный на определение эффективности предлагаемой методики преодоления интерференции, возникающей в процессе изучения предлогов второго иностранного (немецкого) языка русскоязычными обучающимися при условии изучения ими английского языка в качестве первого иностранного.

# **Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДЛОГОВ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО (НЕМЕЦКОГО) ЯЗЫКА**

## **1.1. Сущность и содержание понятия «интерференция» применительно к процессу изучения предлогов второго иностранного языка**

В данной главе рассматриваются различные аспекты преодоления интерференции, возникающей в ходе изучения немецкого языка в качестве второго иностранного у русскоязычных обучающихся (при условии, что первым они изучали английский язык), и определяется потенциал использования когнитивно-коммуникативного и контрастивного подходов в условиях изучения нескольких иностранных языков.

Процесс изучения иностранных языков имеет свою специфику. Он существенно отличается от того, как мы осваиваем свой родной язык, который осознается от цельных объектов языка к частным языковым единицам. При изучении же иностранного языка, напротив, сначала изучаются отдельные языковые единицы и грамматические категории, из которых затем формируется целостное представление о языке [Маляр 2002]. Тем не менее, формирование навыка неизбежно влечет за собой использование предшествующего опыта человека, так как формирование нового навыка не может быть обособленным и изолированным процессом [Павлова 2015]. Согласно Л.С. Выготскому, «сознательное и намеренное усвоение иностранного языка совершенно очевидно опирается на известный уровень развития родного языка ... и обратно – усвоение иностранного языка проторяет путь для овладения высшими формами родного языка» [Выготский 2019: с.29].

То есть изучение любого иностранного языка неизбежно сопряжено у обучающихся с трудностями, следствием которых является значительное количество ошибок в речи. Они возникают в основном вследствие переноса

норм и правил, характерных для родного языка. Обучающийся иногда сознательно, иногда бессознательно применяет их к другому языку.

А.А. Реформатский утверждал: «Для овладения чужим языком надо, прежде всего, преодолеть навыки своего языка, так как навыки своего языка – это сито, через которое в искаженном виде воспринимаются факты чужого языка» [Реформатский 1962: 27]. Это явление в науке называют «интерференцией». Данный термин из физики пришел в языкознание и в методику преподавания иностранных языков.

«Лингвистический энциклопедический словарь» толкует интерференция как «языковое взаимодействие», которое «выражается в отклонениях от норм одного языка под воздействием другого» [Лингвистический энциклопедический словарь 1990]. Вследствие того, что язык – это сложная система, выделяют несколько видов интерференции в зависимости от того, на каком языковом уровне она возникает [Алимов 1998].

Интерференция может быть:

- звуковая (фонетическая, фонологическая или же звуко-репродукционная);
- орфографическая;
- грамматическую (морфологическая и синтаксическая);
- пунктуационная;
- лексическая;
- семантическая;
- стилистическая;
- внутриязыковая [Weinreich 1979].

Однако в условиях глобализации из-за расширения взаимодействия между разными странами, народами и культурами, знание не только одного, но и нескольких иностранных языков становится насущной необходимостью [Бабенкова, Тарасюк 2018]. В связи с этим в школах не только преподается предмет «первый иностранный язык», но и введен предмет «второй иностранный

язык». Согласно требованиям нового Федерального государственного образовательного стандарта, одна из наиболее важных задач, стоящих перед школьным образованием, – это «обновление его содержания, технологии обучения, воспитание успешного поколения граждан страны, владеющих адекватными времени знаниями, практическими навыками и умениями, формирование мотивированной компетентной личности и достижение на этой основе нового качества образовательных результатов» [Зеленькова 2014: 61].

Стандарты и предписания, которые введены для данных дисциплин, предполагают наличие специалистов, профессиональная компетентность которых позволит достичь поставленных образовательных целей. Таким образом, стоит вопрос о качестве подготовки студентов языковых вузов – будущих специалистов, не только с точки зрения свободного владения ими иностранными языками, но и в аспекте готовности и умения подбирать эффективную методику преподавания в процессе изучения как первого, так и второго иностранного языка [Байденко 2006, Воронец 2017, Исаева 2019].

В условиях изучения нескольких иностранных языков интерференции может возникать как со стороны родного языка, так и со стороны первого изучаемого иностранного языка (на второй изучаемый иностранный язык). Более того, несмотря на то что в современной методике преподавания иностранных языков существует большое количество работ, посвященных проблеме изучения нескольких иностранных языков (И.Л. Бим, Г.В. Рогова, А.В. Щепилова и др.), а также несмотря на наличие общих черт и закономерностей, возникающих в процессе изучения нескольких иностранных языков, важно рассматривать каждый случай взаимодействия родного и изучаемых иностранных языков отдельно [Маркосян 2004, Шомова 2010, Lekova 2010, Nazarenko 2013].

Так, наиболее часто встречаемой комбинацией при изучении нескольких иностранных языков является изучение английского языка как первого иностранного и немецкого языка в качестве второго иностранного языка.

Одной из причин этого является родственность и относительная схожесть данных языков. Английский и немецкий языки имеют некоторые сходства на уровне лексики, что нередко бывает очевидно заметно в предложениях. Например,

Ich esse eine Apfel, du trinkst ein Glas Wein.

I eat an apple; you drink a glass of wine.

Это связано с тем, что английский и немецкий языки имеют общее происхождение и принадлежат к семье западногерманских языков, вследствие этого лексика, номинирующая в них явления быта, природы и т. д. может иметь очевидные сходства. Также английский и немецкий языки имеют определенные сходства и на грамматическом уровне, это отражается в похожести некоторых грамматических терминов, наличии артиклей в обоих языках (в отличие от русского), использовании модальных глаголов и схожем порядке следования слов в предложении [Синёва 2018]. Однако следует понимать, что эти сходства проявляются не во всем. Если такое понимание отсутствует, то это может явиться причиной, по которой обучающиеся, которые изучают немецкий язык как второй иностранный, после освоения в качестве первого иностранного языка английского, допускают большое количество ошибок как в устной, так и в письменной речи. К такого рода ошибкам часто относятся ошибки в употреблении предлогов.

В современной лингвистике существует целый ряд разнообразных определений такого термина, как «предлог». Например, согласно словарю-справочнику, автором-составителем которого является В.Н. Немченко, предлог – это «служебная часть речи, оформляющая подчинение одного знаменательного слова другому в словосочетании или в предложении и тем самым выражающая отношение друг к другу тех предметов и действий, состояний, признаков, которые этими словами называются» [Немченко 2011: 315].

Известный отечественный ученый-филолог Л.В. Щерба предложениями называет «группы частиц», соединяющих два слова или две группы слов в одну синтагму и выражающих отношение «определяющего» к «определяемому» [Щерба 1974: 82].

В грамматике современного английского языка для университетов дается следующая дефиниция, предложенная Р. Квирком: «в общих чертах предлог выражает отношения между двумя объектами, один из которых выражен предложным дополнением. Из всех видов отношений, выражаемых предлогами, отношения места и времени являются наиболее значимыми и легкими для идентификации. Другие отношения, такие, как инструментальные и причинно-следственные, также могут быть распознаны, хотя системное описание предложных значений в данном случае представляется достаточно трудным» (пер. – автора) [Quirk 1972: 143, 1985]. В немецком толковом словаре Конрада Дудена находим следующее определение: предлог – слово, которое устанавливает связь слов друг с другом и указывает на определенные отношения между ними» (пер. – автора) [Duden 2003].

Обобщая вышесказанное, следует заметить, что все приведенные определения понятия «предлог», независимо от отнесенности к той или иной языковой системе, имеют определенные сходства, в частности, все авторы утверждают, что предлоги – это служебные слова, выражающие различные отношения между членами словосочетания или предложения. То есть основная функция предлога – выражение синтаксических (подчинительных) отношений между словами.

Тем не менее, в последнее время все больше внимания уделяется семантике предлогов (подробнее о различных подходах к семантике предлогов см., например: [Бороздина 2008, 2012; Маляр 2002; Рейман 1984; Селиверстова 2004; Tyler, Evans 2003;]), хотя по данному вопросу у лингвистов нет единого мнения. Многие резко отрицают наличие у предлогов какого-либо лексического значения, настаивая на том, что предлоги являются

служебными словами, которым присущи только синтаксические свойства. Например, И.И. Мещанинов полагает, что предлоги не выражают никакого лексического значения, так как не являются носителями понятия или наименования предмета [Мещанинов 1978].

С подобной точкой зрения не согласны, например, А.И. Смирницкий, Б.А. Ильиш, О.Н. Селиверстова, Н.Н. Леонтьева и др. По их мнению, предлоги обладают определенным (ослабленным) лексическим значением. Слова данной части речи могут, например, выражать пространственные отношения или указывать на способ представления времени [Бочкарева, Мороз 2004: 120]. Более того, некоторые ученые считают, что некоторые предлоги могут быть многозначными [Маляр 2002; Селиверстова 2004; Tyler & Evans 2003].

М. Сельс-Мурсия и Д. Ларсен-Фриман соглашаются с известным фактом, что английские предлоги трудно изучать. Есть несколько причин, осложняющих их описание: мы используем предлоги для выражения определенных отношений, однако значение этих отношений, определяемых предлогами, очень часто многозначно, полагают исследователи [Celce-Murcia & Larsen-Freeman 1999].

К интересным выводам, на наш взгляд, пришла в своих трудах Л.И. Старкова. Она углубленно изучала проблему становления функционально-семантических свойств предлогов и на примере немецкого предлога *an* показала всю сложность данного процесса. В частности, исследователь утверждает, что исходное пространственное значение в этом слове не только сохранилось, но и расширило семантическую структуру предлога [Старкова 2011]. Дело в том, что значения немецкого предлога *an* до сих пор вызывают споры в среде лингвистов. В частности, у этого предлога выделяют следующие значения:

1. Указание на местонахождение какого-либо объекта.
2. Указание направления движения.
3. Указание на момент во времени.

4. Указание на какое-либо учреждение, в котором кто-либо работает.
5. Указание на какое-либо занятие, дело, которое еще не закончено.
6. Указание на предназначенность кому-либо или чему-либо.
7. Указание на то, что что-то находится в чьем-то распоряжении.
8. Указание на способ (или образ) действия.
9. Указание на причину, основание, повод.
10. Указание на то, за что держатся, чего придерживаются.
11. Указание на принадлежность чему-либо.
12. Указание на приблизительность данных (если употребляется с числительными).
13. Указание на пространственное расстояние или временной отрезок.
14. Указание на пространственную близость.
15. Указание на присоединение дополнения (с определенными глаголами).

Таким образом, у немецкого предлога *an* можно начитать не менее пятнадцати значений.

Проводя свое исследование, Л. И. Старкова использовала для сравнения и сопоставления следующие словари: Langenscheidts Grosswörterbuch Deutsch, Duden – Deutsches Universalwörterbuch, а также немецко-русский словарь К. Лейна. Оказалось, что немецко-русский словарь К. Лейна выделяет 13 из 15 указанных выше значений предлога *an*, авторы Langenscheidts Grosswörterbuch Deutsch указывают 12 значений, а составители Duden – Deutsches Universalwörterbuch – всего 7 значений. Такая ситуация объясняется тем, что предлог обладает большим разнообразием в плане сочетаемости, что, в конечном итоге, привело к возникновению трудностей у исследователей при описании значений рассматриваемого предлога. Более того, становится очевидно, что лингвисты не имеют единого мнения по данной проблеме, и поэтому каждый автор сам выбирает важные, с его точки зрения, значения [Старкова 2011].

Следует отметить также эксперимент, проведенный Р.М. Хименес-Каталан. Исследователь изучала виды и частотность ошибок, допускаемых испанскими студентами при изучении иностранного (английского) языка. Обучающиеся трех испанских государственных школ, изучавшие английский язык не менее двух лет, написали около трехсот эссе. Студентам требовалось описать как можно подробнее предложенные им фотографии с использованием изученных ранее предлогов. Анализ студенческих работ показал, что допущенные студентами ошибки в употреблении слов указанной служебной части речи были трех видов: упущение (отсутствие необходимого предлога), дополнение (использованию лишнего предлога) и замена (неверный выбор и употребление другого слова данной части речи вместо того, которое должно было быть употреблено в данном конкретном случае) [Jimenez Catalan 1996: 171-180]. Ниже указаны примеры, при сопоставлении которых, становится заметно, что упущение, отсутствие или замена предлогов немецкого языка может часто возникать как при переводе предложений на английский язык, так и на русский.

Ich trinke <b>am</b> Abend Tee oder Bier.	I drink tea or coffee <b>in</b> the evening.	Вечером я пью чай или кофе.
Ich studiere hier <b>an</b> der Uni.	I study here <b>at</b> the University.	Я учусь здесь <b>в</b> университете.
Ich komme <b>aus</b> Hamburg.	I come <b>from</b> Hamburg.	Я <b>из</b> Гамбурга.
Leonardo antwortet <b>auf</b> unsere Fragen.	Leonardo is answering our questions.	Леонардо отвечает <b>на</b> наши вопросы.
Ich besuche zweimal <b>pro</b> Woche einen Spanischkurs.	I attend a Spanish class two times <b>per</b> week.	Я хожу на курсы испанского языка два раза <b>в</b> неделю.

<b>Im</b> Sommer tragen wir T-Shirts, Hemden und Shorts.	We wear T-shirts, shirts, and shorts <b>in</b> summer.	Летом мы носим футболки, рубашки и шорты.
<b>Zum</b> Frühstück esse ich Eier und Brot mit Butter.	I eat an egg and bread with butter <b>for</b> breakfast.	<b>На</b> завтрак я ем яйцо и хлеб с маслом.
Ich kaufe Lebensmittel gewöhnlich <b>bei</b> "Aldi".	I usually buy groceries <b>at</b> "Aldi".	Обычно я покупаю продукты <b>в</b> «Альди».

В качестве еще одного примера, следует рассмотреть особенности употребления английского предлога *in*, немецкого предлога *in* и русского предлога *в* в следующих предложениях:

*Michael lives **in** this house.*

*Michael wohnt **in** diesem Haus.*

*Майкл живет **в** этом доме.*

*My wallet is **in** the car.*

*Meine Geldbörse ist **in** (**in + dem**) Auto.*

*Мой кошелек находится **в** машине.*

*Do you know what is **in** the bag?*

*Weißt du, was sich **in** der Tasche befindet?*

*Ты знаешь, что находится **в** сумке?*

*We have the best parents **in** the world.*

*Wir haben die besten Eltern **in** der ganzen Welt.*

*У нас самые лучшие **в** мире родители / У нас самые лучшие **на** свете родители.*

*A beautiful bird is flying **in** the sky.*

*Am (an + dem) Himmel fliegt ein schöner Vogel.*

*На небе (no небу) летит красивая птица.*

Как видно из примеров, в 1–3 из рассматриваемых предложений указанные предлоги употребляются сходным образом. Это совпадение можно объяснить с позиции когнитивного подхода. Дело в том, что во всех трех рассматриваемых лингвокультурах такие объекты, как дом / house / Haus, машина / car / Auto и сумка / bag / Tasche, воспринимаются носителями языков одинаково – как трехмерные замкнутые объекты. Поэтому такие пространственные отношения, когда объект находится внутри другого трехмерного объекта, во всех трех языках описываются при помощи соответствующих предлогов – *in* / *in* / *в*. Пространственное значение, передаваемое указанными словами данной служебной части речи в подобных ситуациях, считается прототипическим, то есть «эталонным» с позиции выражения предлогом пространственных признаков.

В связи с этим можно сказать о том, что обязательным условием повышения эффективности процесса обучения употреблению иноязычных предлогов выступает необходимость ознакомления обучающихся с понятиями концептуализации и категоризации явлений и объектов окружающего нас мира. Эти два когнитивных процесса позволяют успешно формировать у ребенка отраженную в языке адекватную картину мира, в частности – пространственную [Bratoz 2014, Guntermann 1992, Wijaya 2018].

Кроме того, обучающиеся должны понимать, что в представлениях носителей разных языков такие пространственные картины мира могут не совпадать, поскольку далеко не все окружающие нас явления и объекты имеют одинаковую концептуализацию и категоризацию.

Так, сравнивая предложения *My wallet is **in** the car* / *Meine Geldbörse ist **im** (in + dem) Auto* / *Мой кошелек **в** машине*, мы обнаружили полное совпадение,

однако если мы будем говорить о других видах транспорта, например, об автобусе, то заметим, что, в отличие от русского языка, где это транспортное средство концептуализируется как трехмерный замкнутый объект (*сесть в автобус*), в английской лингвокультурной традиции автобус воспринимается как двухмерный объект, поэтому для его описания используется предлог *on*, который соответствует русскому предлогу *на* (*to get on the bus*).

Обратимся еще раз к примеру 4, рассмотренному выше: *We have the best parents in the world / Wir haben die besten Eltern in der ganzen Welt / У нас самые лучшие в мире родители / У нас самые лучшие на свете родители*. Как мы видим, в английском и немецком языках употребление предлогов идентично, а в русском языке используется два варианта (*в мире / на свете*). В первом случае используется тот же предлог, что и в английском и немецком языках, а во втором случае – другой.

Аналогично в примере 5: *A beautiful bird is flying in the sky / Am (an + dem) Himmel fliegt ein schöner Vogel / На небе (но небу) летит красивая птица*. В русском и английском языках используются разные предлоги. Это и объясняет причину того, что русскоязычные обучающиеся часто используют в таких случаях не тот предлог, который должен здесь употребляться. Подобное несоответствие объясняется именно различиями в категоризации и концептуализации такого объекта, как *sky / небо*: в английской картине мира небо воспринимается как трехмерный объект (поэтому используется предлог *in*, соответствующий русскому *в*), а в русскоязычной традиции чаще используются предлоги *на* и *но*, то есть концепт *небо* может восприниматься как двухмерный объект, как плоскость, на которой располагаются звезды.

Как и в русском языке, в немецком при описании той же пространственной ситуации используется предлог *an*, соответствующий русскому *на*. Однако он в данном случае имеет форму *am*, поскольку происходит слияние предлога и артикля. Это явление характерно только для немецкого языка.

То есть мы видим, что употребление одного и того же предлога в разных языках может иметь свои особенности. Это объясняется разнообразными лингвистическими и социокультурными факторами в каждом конкретном случае [Гречухина 2010]. Таким образом, методика преодоления интерференции в процессе изучения предлогов нескольких иностранных языков должна базироваться на учете закономерностей функционирования и употребления предлогов в реальных ситуациях общения. В процессе реализации указанной методики необходимо учитывать тот факт, что приоритетным в функционировании предлогов являются передаваемые ими отношения в контексте реального общения, а не только наиболее типичные случаи, характерные для языковой картины мира конкретного изучаемого иностранного языка. Обучающиеся должны иметь представление о многообразии отношений, передаваемых предлогами, и их многозначности, чтобы избегать в речи нежелательной интерференции [Колесникова 2017].

## **1.2. Возможности применения когнитивно-коммуникативного и контрастивного подходов с целью преодоления интерференции в процессе изучения предлогов второго иностранного языка**

В последнее время многие исследователи уделяют особое внимание изучению слов такой части речи, как предлог. Изучают их семантику и особенности функционирования в речи с целью нахождения наиболее оптимальных подходов к преподаванию иностранных языков в данном аспекте. Отметим, что довольно долго ученые рассматривали предлоги только с позиций грамматики – как служебные слова, выражающие отношения между главным и зависимым словом в словосочетании и в предложении [Солодилова, Гуляева 2019]. В методике преподавания иностранных языков процесс изучения слов данной части речи сводится к механическому заучиванию предлогов вне контекста. Учитывались только наиболее типичные случаи их употребления. Затем предлоги стали заучивать в составе конкретных выражений и оборотов речи. Такой подход оказался более эффективным, поскольку человеку всегда легче запомнить ассоциативный набор слов или словоупотреблений, нежели отдельные слова, изолированно от контекста [Матиенко 2011]. Как мы видим, ни один из упомянутых подходов к изучению предлогов не позволяет рассматривать слова данной части речи в единстве с выражаемыми ими значениями, а соответственно, и не способствует правильному их употреблению в ходе иноязычного общения. Родной язык и первый из изучаемых иностранных языков при этом оказывают сильнейшее влияние на процесс изучения предлогов второго иностранного языка.

Контрастивный и когнитивно-коммуникативный подходы позволяют рассматривать предлоги во всей полноте выражаемых ими значений (пространственных, временных, причинных, целевых, объектных и др.) и применять полученные знания непосредственно в конкретных коммуникативных ситуациях. При изучении немецкого языка в качестве второго иностранного указанные подходы позволяют сопоставлять одни и те

же языковые явления в родном (русском) языке, первом иностранном (английском) и втором иностранном (немецком) [Дружинина 1999].

При одновременном использовании в процессе обучения иностранному языку контрастивного и когнитивно-коммуникативного подхода решение образовательных задач идет параллельно с развитием у обучающихся таких психических процессов, как восприятие, воображение, логическое мышление (в частности – структурирование информации) и т.д. Более того, при этом предполагается избыток языкового материала, что обеспечивает равномерное освоение всех ключевых аспектов языка: аудирования, чтения, письма и говорения [Кремер 1981].

Основной задачей контрастивного подхода является выявление сходств и различий в употреблении определенных языковых единиц на основе сравнительно-сопоставительного изучения нескольких языков [Матиенко 2011]. Данный подход является наиболее целесообразным для использования при изучении английских и немецких предлогов русскоязычными обучающимися на начальных этапах, так как его использование позволяет предотвратить определенное количество ошибок в употреблении предлогов в изучаемых языках вследствие неосведомленности обучающихся относительно несоотнесимости многих языковых структур в русском, английском и немецком языках. Более того, данная проблема может возникать не только в языках, принадлежащих к разным языковым группам, но и в близко родственных языках [Игнатова, Тарасюк 2014]. Ниже приведены причины, вызывающие появление ошибок, возникающих при употреблении предлогов русскоязычными студентами, изучающими английский (первым) и немецкий (вторым) языки.

1. Многозначность предлогов в зависимости от контекста. Данная особенность предлогов встречается во всех трех вышеперечисленных языках, то есть нередко один предлог может иметь несколько вариантов перевода на другой язык в зависимости от контекста его употребления. Например,

английский предлог *among* имеет четыре варианта перевода на русский язык: 1) *между, посреди, среди*; 2) *из числа, в числе*; 3) *из*; 4) *среди, у*. Немецкий предлог *auf* имеет семь вариантов перевода на русский язык, включая отношения, передаваемые им, и необходимый падеж, употребляемый после: 1) местонахождение (D) *на* чем-либо; 2) местонахождение (D) *по* чему-либо; 3) местонахождение (D) *в*; 4) направление (A) *на* что-либо; 5) направление (A) *в*; 6) время, срок (A) *на*; 7) образ действия (A).

2. Слияние предлогов с артиклями. Данная особенность характерна только для немецкого языка и не встречается в русском и английском языках. Следует отметить, что артикль полностью отсутствует как языковая категория в русском языке. Например, *ans* (*an + das*), *beim* (*bei + dem*), *vom* (*von + dem*), *zur* (*zu + der*) и т.д.

3. Использование устойчивых словосочетаний (глагол + предлог), отличающихся по значению от того значения, которое передается самим глаголом. Данная особенность присуща английскому языку и, в свою очередь, составляет целую категорию фразовых глаголов. Например, глагол *to look* ('смотреть'), в зависимости от предлога, употребляемого после, будет иметь следующие эквиваленты в русском языке: 1) *to look at* – взглянуть на; 2) *to look after* – присматривать за; 3) *to look for* – искать, 4) *to look ahead* – планировать, 5) *to look up* – посмотреть что-либо в книге; 6) *to look down on* – неуважительно относиться к кому-либо и т.д.

4. Наличие словосочетаний, в которых в одном из языков предлог не употребляется, а в другом (их) – употребляется. Такого рода особенность характерна для всех рассматриваемых в данном исследовании языков. Более того, для русскоязычных говорящих существуют случаи, когда предлог в русском выражении отсутствует, но употребляется в английских и немецких эквивалентах, и наоборот, когда в английском и немецком выражениях употребление предлога не требуется, а в русском языке оно необходимо. Например, словосочетание *играть на пианино* переводится на английский язык

как *to play the piano*, на немецкий язык – *Klavier spielen*. Однако выражение *я жду автобус* на английском языке выглядит как *I am waiting for a bus*, а на немецком – как *ich warte auf den Bus*.

5. Разнообразие передаваемых предлогами отношений. Рассмотрим данную особенность на примере русского предлога *в*, английского предлога *in* и немецкого предлога *in*, выражающих пространственные отношения во всех трех языках. Английский предлог *in* употребляется, когда речь идет:

- о нахождении какого-либо предмета или объекта в помещении;

*The books are in the room. Книги – в комнате.*

- о городах / странах;

*She lives in Russia. Она живет в России.*

- об описании чего-либо на рисунке / картине;

*There is a boy in the picture. На фотографии – мальчик.*

- о нахождении предмета или объекта на улице.

*There are many shops in this street. На этой улице много магазинов.*

В свою очередь, немецкий предлог *in* употребляется:

- при обозначении места (+ дательный падеж);

*Ich habe dir doch gesagt, dass du im Auto warten sollst. Я сказал тебе ждать в машине.*

- при обозначении направления (+ винительный падеж).

*Ich bin mir ziemlich sicher, dass sie zurück in Deutschland ist. Я уверена, что она вернулась в Германию.*

6. Использование определенного падежа после предлогов. Например, немецкие предлоги *durch*, *gegen*, *um* и др. требуют после себя употребления слова в винительном падеже. Сравним:

*Gehen Sie durch den Park.*

*Идите через парк.*

*Was haben Sie gegen ihn?*

*Что вы имеете против него?*

*Die Kinder sitzen um den Tisch herum.*

*Дети сидят вокруг стола.*

Из вышеперечисленных особенностей и примеров употребления предлогов в русском, английском и немецком языках можно сделать вывод о том, что для эффективного преодоления интерференции в процессе обучения английским и немецким предлогам необходимо не только предвидеть, но и, по возможности, устранить наиболее распространенные ошибки, которые допускают русскоязычные студенты, изучающие английский и немецкий языки. Было бы целесообразно использовать вышеперечисленные особенности употребления предлогов в русском, английском и немецком языках в качестве дополнительно теоретического материала, а также для создания методических опор и упражнений. Более того, контрастивный подход уместно использовать не только на начальных этапах изучения иностранных языков, но и для обучающихся, имеющих более глубокие знания в области иноязычного общения. Об этом свидетельствует тот факт, что в процессе обучения студентов употреблению иноязычной лексики, как правило, особое внимание уделяется словам знаменательных частей речи [Чубут 2006]. При этом служебные части речи, в частности предлоги, нередко остаются за рамками пристального изучения. Таким образом, использование контрастивного подхода с целью преодоления интерференции при изучении английских и немецких предлогов позволит обучающимся более осознанно употреблять слова данной части речи в английском и немецком языках, а также поможет не переносить механически нормы и правила использования предлогов в русском языке на иностранные языки [Абубакарова 2013].

Как понятно из названия, когнитивно-коммуникативный подход произошел при слиянии когнитивного и коммуникативного подходов. Исходя из прямого значения термина *когнитивный* ('сознательный'), данный подход

позволяет активизировать у обучающихся процессы восприятия, мышления, познания и понимания [Маслова 2017: 11]. Этот подход акцентирует внимание на процессах репрезентации, хранения, интерпретации, переработки и продуцирования новых знаний [Кубрякова 2012: 54]. В свою очередь, это позволяет развить у обучающихся продуктивное мышление, отвечающее за успешное решение не только ранее встречавшихся им проблемных ситуаций, но и абсолютно новых проблемных ситуаций на основе предыдущего опыта. Коммуникативная составляющая когнитивно-коммуникативного подхода является не менее значимой, так как благодаря ей использование изучаемого языка является основным элементом обучения [Майборода 2016, Павликова 2018].

Более того, обучение немецкому языку как второму иностранному студентов языкового вуза требует не только осуществления непосредственно иноязычного обучения, но и реализации не менее важной профессионально ориентированной составляющей [Коряковцева 2018]. Использование когнитивно-коммуникативного подхода способствует воплощению на практике основополагающих принципов профессионального иноязычного образования.

1. Принципы, способствующие реализации процесса профессионализации иноязычного образования:

- принцип профессиональной направленности;
- принцип межпредметной интеграции;
- принцип учета потребностей обучающихся;
- принцип интенсивного использования фоновых знаний обучающихся.

2. Принципы отбора методических средств обучения и их использования:

- принцип аутентичности;
- принцип контекстного обучения;
- принцип моделирования знаний.

3. Принцип организации профессионального иноязычного образования:

- принцип совместной деятельности обучаемого и обучающегося.

Далее будет целесообразным рассмотреть более подробно процесс реализации каждого из вышеперечисленных принципов применительно к процессу преодоления интерференции при изучении предлогов немецкого языка русскоязычными обучающимися при условии изучения ими английского языка как первого иностранного [Корж 2017].

*Принцип профессиональной направленности* представляет собой формирование профессиональных знаний о терминах и концептах, связанных с возникновением интерференции при изучении одного и более иностранных языков. Более того, модель преодоления интерференции при изучении немецких предлогов включает в себя этап методической и педагогической работы студентов, которая направлена на разработку специальных методических средств для обучающихся школ [Зайцева 2014].

*Принцип межпредметной интеграции* включает в себя использование научных достижений из смежных дисциплин с целью формирования у обучающихся когнитивной базы при изучении предлогов немецкого языка. Например, при сравнительно-сопоставительном анализе особенностей употребления предлогов русского, английского и немецкого языков целесообразно использовать с целью создания прочных ассоциативных образов у обучающихся этимологический и диахронический анализ [Квасных 2013].

*Принцип учета потребностей обучающихся* основывается на проведении диагностики уровня владения информацией о предлогах, используемых в родном (русском), первом иностранном (английском) и втором иностранном (немецком) языках. Данный принцип базируется на учете основных трудностей, с которыми сталкиваются обучающиеся при изучении и использовании предлогов немецкого языка, а также одной из основных задач данного принципа является подготовка высококвалифицированных педагогических кадров, которые будут востребованы на современном рынке труда. Зачастую возникновение ошибок в употреблении предлогов при

изучении одного и более иностранных языков возникает и на продвинутых уровнях владения языком (ами) [Фролова, Фролов 2016].

*Принцип интенсивного использования фоновых знаний обучающихся* является неотъемлемой составляющей процесса реализации методики преодоления интерференции при изучении предлогов немецкого языка, так как изучение слов указанной части речи, как и любых других языковых единиц, не может происходить в полной изоляции от других аспектов языка. Например, изучение предлогов немецкого языка тесно связано с изучением падежей, артиклей и других грамматических структур, о которых у обучающихся могут быть уже сформированы некоторые знания из опыта изучения родного (русского) и первого иностранного (английского) языка [Агапов 2008].

*Принцип аутентичности* подразумевает использование материалов, которые созданы носителями языка для носителей языка. Ценность данного принципа заключается в том, что благодаря его реализации становится возможным создание максимально приближенных к реальным учебным ситуациям [Дьяконова 2019].

*Принцип контекстного обучения* подразумевает придание процессу обучения личностного смысла, который, в свою очередь, способствует повышению мотивации у обучающихся. Одним из широко распространенных утверждений считается то, что изучение грамматики, и предлогов, в частности, является монотонным и неинтересным для обучающихся процессом. Однако правильно подобранные материалы и темы способны пробудить у обучающихся интерес к содержанию образовательной деятельности [Хомякова 2010, Перевезенцева 2012].

*Принцип моделирования знаний* заключается в представлении информации в виде упорядоченной схемы, модели и т. д. Данный принцип способствует тому, что мозг обучающихся будет способен дольше хранить необходимую информацию и позволит легко извлекать ее в нужный момент [Колесников 2018].

*Принцип совместной деятельности обучаемого и обучающегося* предполагает анализ проделанной работы не только преподавателем, но и самими обучающимися [Дерябина 2013]. Развитие саморефлексии способствует более эффективному и осознанному распознаванию допускаемых обучающимися ошибок в использовании предлогов немецкого языка в устной и письменной речи [Корж 2017, Bloom 1971].

Совместный анализ наиболее распространенных причин, обуславливающих появление ошибок в процессе употребления предлогов в английском и немецком языках русскоязычными обучающимися, свидетельствует о том, что потенциал использования когнитивно-коммуникативного и контрастивного подходов способствует повышению качества образовательного процесса.

### **1.3. Модель преодоления интерференции в процессе изучения предлогов второго иностранного языка**

За последнее десятилетие российская система иноязычного образования претерпела существенные изменения, что не могло не отразиться на современной методике обучения иностранным языкам. Трансформация и расширение запросов общества существенно изменили отношение разных слоев населения к проблеме владения одним и более иностранными языками. Более того, непосредственно активно вовлеченными в данный процесс участниками являются государство, работодатели, специалисты и обучающиеся. С точки зрения государства, владение первым и вторым иностранными языками является в современном мире пропуском к трудовым отношениям в международном аспекте. Таким образом, возрастает интерес государства к специалистам, которые способны проявлять мобильность и быть способными быстро адаптироваться к постоянно меняющимся запросам общества. Для многих работодателей знание одного или нескольких иностранных языков зачастую рассматривается как часть профессии, которая позволяет экономить финансовые и трудовые ресурсы предприятия, так как наличие специалиста, владеющего иностранными языками, позволяет исключить необходимость отдельно обращаться к переводчикам в ситуациях взаимодействия с иностранными партнерами или работы с соответствующей документацией. Схожая потребность может возникать и у самих специалистов, которым по роду деятельности приходится сталкиваться с информацией, поступающей на иностранном языке. Наконец, знание одного или нескольких иностранных языков способно оказать значительное влияние на выбор обучающимися будущей профессии и на дальнейшее развитие их карьеры.

Несмотря на то что первый иностранный язык изучается со 2 по 11 класс во всех типах общеобразовательных учреждений общего среднего образования, а с 2018/19 учебного года был включен в обязательную образовательную

программу и второй иностранный язык, который изучается с 5 по 11 класс, подбор высококвалифицированных профессионалов, способных эффективно обеспечивать образовательный процесс, является большой проблемой. Недостаток кадров не является единственной проблемой кадрового характера, что, в свою очередь, ставит перед языковыми факультетами вузов ряд задач, среди которых выделим следующие:

- низкая мотивация молодых учителей к работе в школе;
- несоответствие уровня языковой подготовки молодых специалистов современным требованиям;
- сокращение учебной нагрузки на языковую подготовку будущих специалистов;
- отсутствие специализированных отделов / подразделений, предоставляющих методические консультации молодым специалистам;
- неготовность молодых специалистов к работе с разно уровневыми группами – с малым / большим количеством обучающихся.

Более того, существует ряд методических проблем, которые в последнее время не только не находят должного решения, но и еще больше усугубляются.

К наиболее распространенным проблемам относятся:

- недооценка опоры на родной русский язык;
- недостаточное использование современных технологий развивающего обучения (например, проблемное обучение);
- недостаточная ориентация на формирование универсальных учебных действий (поиск и анализ информации, самонаблюдение, самооценка, самоконтроль);
- обучение второму иностранному языку на основе использования материалов, предназначенных для его изучения как первого иностранного [Варенинова 1994].

Модель преодоления интерференции в процессе изучения предлогов второго иностранного языка на основе применения когнитивно-

коммуникативного и контрастивного подходов представляет собой специально разработанную методическую систему, которая направлена на повышение качества процесса обучения употреблению предлогов второго иностранного языка. Данная модель предполагает сознательное изучение студентами предлогов второго иностранного языка, а также позволяет предотвратить наиболее распространенные ошибки, возникающие под влиянием интерференции родного и первого иностранного языков.

Эффективность предлагаемой в исследовании модели основана на проведении комплексного сравнительно-сопоставительного анализа трех языков, наиболее типичных случаев употребления предлогов, передаваемых предлогами отношений, а также на применении указанных изучаемых языковых единиц в реальных или приближенных к реальным ситуациям общения.

Модель преодоления интерференции в процессе изучения предлогов второго иностранного языка предполагает анализ определенных социальных изменений, которые послужили предпосылками для создания данной методической модели. Предлагаемая модель также включает в себя четыре блока: целевой, теоретический, технологический, оценочно-результативный. Выделенные компоненты методики преодоления интерференции в процессе изучения второго иностранного языка позволяют комплексно подойти к решению обозначенной в исследовании проблемы. Основные элементы модели представлены на рис. 1.

Целью разработанной модели является сформированность языковых навыков, позволяющих преодолевать интерференцию, возникающую под влиянием родного (русского) и первого иностранного (английского) языков при изучении и использовании предлогов второго иностранного (немецкого) языка.

<b>ПРЕДПОСЫЛКИ</b>	
<b>ГОСУДАРСТВО</b>	<b>РАБОТОДАТЕЛИ</b>
<b>СПЕЦИАЛИСТЫ</b>	<b>ОБУЧАЮЩИЕСЯ</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ социальный заказ на подготовку высококвалифицированных учителей иностранных языков;</li> <li>○ требования ФГОС нового поколения к обучению иностранным языкам;</li> <li>○ противоречие между необходимостью эффективного преодоления интерференции в процессе обучения употреблению предлогов в английском и немецком языках и неразработанностью соответствующего комплекса условий в теории и методике обучения иностранным языкам</li> </ul>	
<b>ЦЕЛЕВОЙ БЛОК</b>	
<p><b>цель</b> - разработка методики преодоления интерференции, учитывающей отношения, передаваемые предлогами (пространственные, временные, причинные, целевые, объектные и др.) в английском и немецком языках на основе применения когнитивно-коммуникативного и контрастивного подходов</p>	
<b>ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ БЛОК (ПОДХОДЫ + ПРИНЦИПЫ)</b>	
<b>КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД</b>	<b>контрастивный подход</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ принцип профессиональной направленности,</li> <li>○ принцип межпредметной интеграции,</li> <li>○ принцип учета потребностей обучающихся,</li> <li>○ принцип интенсивного использования фоновых знаний обучающихся</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ принцип аутентичности,</li> <li>○ принцип контекстного обучения,</li> <li>○ принцип моделирования знаний,</li> <li>○ принцип совместной деятельности обучаемого и обучающегося</li> </ul>
<b>ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ БЛОК</b>	
<b>МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ</b>	
активный метод, наглядный метод, интерактивный метод, поисковой метод	
<b>ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ</b>	
аудиторная форма обучения	внеаудиторная форма обучения
<b>СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ</b>	
тематическое содержание учебной программы по специальности 44.03.05 педагогическое образование по профилям: иностранный язык (английский) и второй иностранный язык, иностранный (немецкий) и английский язык	
<b>КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ</b>	
упражнения на осознание и дифференциацию, подстановочные, трансформационные, комбинаторные, продуктивные, творческие	
<b>ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ (АЛГОРИТМ + УСЛОВИЯ)</b>	
<p>1. Этап постановки цели и планирования результата с системой адекватных методических средств. 2. Этап соотношения языкового опыта в родном и в изучаемых иностранных языках. 3. Этап объяснения особенностей функционирования лингвистического материала и его применение в речи представителями изучаемых иностранных языков (английского и немецкого). 4. Этап выбора адекватных приемов и средств обучения. 5. Этап вовлечения обучающихся в активную практическую учебную деятельность (на основе применения опор). 6. Этап вовлечения обучающихся в активную творческую отработку представленного лингвистического материала (без применения опор). 7. Этап вовлечения обучающихся в самостоятельную педагогическую деятельность. 8. Рефлексивно-оценочный этап.</p> <p>1. Сохранение последовательности этапов, предлагаемых алгоритмом. 2. Применение системы опор. 3. Погружение обучающихся в аутентичную среду. 4. Погружение обучающихся в педагогическую деятельность. 5. Рефлексивно-корректировочная деятельность.</p>	
<b>ОЦЕНОЧНО-РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ БЛОК</b>	
<p><b>Результат</b> – методика преодоления интерференции, учитывающая отношения, передаваемые предлогами (пространственные, временные, причинные, целевые, объектные и др.) в английском и немецком языках на основе применения когнитивно-коммуникативного и контрастивного подходов</p>	
<b>КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ</b>	<b>ПОКАЗАТЕЛИ ОЦЕНКИ</b>
<p style="text-align: center;"><b>теоретический критерий – теоретический показатель</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ знания об особенностях функционирования предлогов в русском, английском и немецком языках;</li> <li>○ методические знания, обеспечивающие эффективное обучение употреблению предлогов;</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>технологический критерий – технологический показатель</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ умение применять предлоги в соответствии с функциями, передаваемыми ими, в упражнениях на основе применения опор;</li> <li>○ умение применять предлоги в соответствии с функциями, передаваемыми ими, в упражнениях без применения опор;</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>методический критерий – методический показатель</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ умение предвидеть и исправлять возможные ошибки;</li> <li>○ умение создавать учебно-методические средства, обеспечивающее адекватное применение предлогов в конкретных коммуникативных ситуациях.</li> </ul>	

**Рис. 1.** Модель преодоления интерференции при обучении употреблению английских и немецких предлогов

Ключевыми подходами, на которых базируется данная модель, являются когнитивно-коммуникативный и контрастивный подходы. Использование данных подходов позволяет реализовать следующие методические принципы: принцип профессиональной направленности, принцип межпредметной интеграции, принцип учета потребностей обучающихся, принцип интенсивного использования фоновых знаний обучающихся, принцип аутентичности, принцип контекстного обучения, принцип моделирования знаний, принцип совместной деятельности обучаемого и обучающегося.

Основными методами, которые используются в данной модели, являются активный метод, наглядный метод, интерактивный метод, поисковой метод, которые позволили обеспечить решение следующих образовательных задач:

- повышения уровня мотивации обучающихся;
- повышения уровня познавательной активности обучающихся;
- стимулирование и развитие навыков самостоятельной деятельности обучающихся;
- развитие когнитивных процессов;
- развитие творческих способностей обучающихся;
- эффективное усвоение большого объема предназначенной для запоминания информации.

Данные методы были реализованы в рамках аудиторной и внеаудиторной формы работы.

Одним из ключевых элементов данной модели является **алгоритм** преодоления интерференции, реализация которого состоит из восьми этапов.

1. Этап постановки цели и планирования результата с системой адекватных методических средств.

2. Этап соотношения языкового опыта в родном и в изучаемых иностранных языках.

3. Этап объяснения особенностей функционирования лингвистического материала и его применения в речи представителями изучаемого второго иностранного (немецкого) языка.

4. Этап выбора адекватных приемов и средств обучения.

5. Этап вовлечения обучающихся в активную практическую учебную деятельность (на основе применения опор).

6. Этап вовлечения обучающихся в активную творческую отработку предоставленного лингвистического материала (без применения опор).

7. Этап вовлечения обучающихся в самостоятельную педагогическую деятельность.

8. Рефлексивно-оценочный этап.

К основным условиям, которые необходимо создать для успешной реализации предлагаемой модели, относятся: выполнение системы заданий в последовательности в соответствии с алгоритмом; применение системы опор; погружение обучающихся в аутентичную среду; погружение обучающихся в педагогическую деятельность; выполнение рефлексивно-корректировочной деятельности.

Комплекс упражнений, реализованный в рамках проверки эффективности методики преодоления интерференции в процессе изучения второго иностранного (немецкого) языка, включал в себя следующие типы упражнений: упражнения на осознание и дифференциацию, подстановочные, трансформационные, комбинаторные, продуктивные, творческие упражнения (см. Приложение 1).

Итоговым этапом реализации методики преодоления интерференции в процессе изучения второго иностранного (немецкого) языка был анализ деятельности обучающихся в соответствии с разработанными показателями (см. Приложение 6):

- знания об особенностях функционирования предлогов в русском языке;
- знания об особенностях функционирования предлогов в английском языке;

- знания об особенностях функционирования предлогов в немецком языке; методические знания, обеспечивающие эффективное обучение употреблению предлогов;
- умение употреблять предлоги в соответствии с функциями, передаваемыми ими, в упражнениях, на основе применения опор;
- умение употреблять предлоги в соответствии с функциями, передаваемыми ими, в упражнениях без применения опор;
- умение предвидеть и исправлять возможные ошибки;
- умение создавать учебно-методические средства, обеспечивающие адекватное употребление предлогов в конкретных коммуникативных ситуациях.

### **Выводы по первой главе**

В ходе проведения исследования, было выявлено, что эффективность преодоления интерференции обеспечивается за счет проведения комплексного сравнительно-сопоставительного анализа наиболее типичных случаев употребления предлогов в родном (русском), первом иностранном (английском) и втором иностранном (немецком) языках на основе учета передаваемых предлогами отношений (пространственных, временных, причинных, целевых, объектных и др.). В качестве приоритетных положений, определяющих эффективное преодоление интерференции, выступают когнитивно-коммуникативный и контрастивный подходы.

В первой главе также обоснована, разработана и опытно-экспериментальным путем проверена модель преодоления интерференции, возникающей в процессе изучения предлогов второго иностранного (немецкого) языка русскоязычными обучающимися при условии изучения ими английского языка в качестве первого иностранного, которая базируется на концептуализации и категоризации передаваемых предлогами отношений

(пространственных, временных, причинных, целевых, объектных и др.) в детерминированных социокультурных ситуациях. Содержание данной модели включает в себя три структурных компонента: теоретический, технологический и методический. В качестве основных критериев, определяющих эффективность предлагаемой методики, выступают следующие: теоретические и методические знания; умение употреблять предлоги в соответствии с их функциями на основе применения опор и без них; умение создавать учебно-методические средства, обеспечивающие адекватное применение предлогов в конкретных коммуникативных ситуациях; умение предвидеть и исправлять возможные ошибки.

Предлагаемая модель базируется на применении алгоритма планирования результата с системой адекватных методических средств, на соотношении языкового опыта обучающихся в родном и в изучаемых иностранных языках, объяснение особенностей функционирования лингвистического материала (особенностей передачи различных отношений, выражаемых предлогами в родном (русском), первом иностранном (английском) и втором иностранном (немецком) языках) и его применение в речи представителями изучаемых иностранных языков (английского и немецкого), выбор адекватных приемов, методов и средств обучения, вовлечение обучающихся в активную практическую учебную деятельность (на основе применения опор), вовлечение обучающихся в активную творческую отработку предоставленного лингвистического материала (без применения опор), создание студентами методических материалов для обучающихся школ, рефлексия и оценивание деятельности обучающихся.

## **Глава II. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДЛОГОВ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО (НЕМЕЦКОГО) ЯЗЫКА**

### **2.1. Алгоритм преодоления интерференции в процессе изучения предлогов второго иностранного языка**

Важнейшей составляющей методики преодоления интерференции в процессе изучения второго иностранного языка (немецкого) является алгоритм, обеспечивающий возможность избегать механического переноса такого языкового явления, как употребление предлогов, в немецкий язык из родного (русского) и первого иностранного (английского) языков посредством установления в сознании обучающихся прочных когнитивных связей и путем активного использования изучаемого материала в реальных коммуникативных ситуациях.

1. Этап постановки цели и планирования результата. Данный этап предполагает планирование цели конкретного занятия, его основных результатов, а также отбор адекватных этой цели методических средств (системы опор, упражнений) и оптимального языкового материала, чтобы максимально обеспечить естественную языковую среду, способствующую эффективному усвоению иноязычных предлогов, употребление которых в речи вызывает у обучающихся наибольшие трудности. Наиболее эффективным средством систематизации учебного материала являются методически грамотно составленные таблицы, содержащие краткое описание данного этапа планирования.

В рамках данного практического занятия обучающимся предлагается ознакомиться с предлогами немецкого языка, которые употребляются в винительном падеже. Однако поскольку изучение предлогов должно происходить в рамках определенного образовательного контекста, а также включать в себя по возможности все аспекты изучения языка (аудирование,

чтение, письмо, говорение), то на данном этапе преподавателю будет необходимо подобрать данный образовательный контекст, в рамках которого и будет происходить изучение предлогов. Так, в качестве примера можно рассмотреть текст «Familie Muller» из учебника «Практический курс немецкого языка» В. Завьяловой, Л. Ильиной, который используется на факультете иностранных языков для работы с обучающимися, изучающими немецкий как второй иностранный [Завьялова 2003]. Более того, в рамках первого этапа предлагаемого алгоритма преподавателю рекомендуется записать аудиофайл для соответствующего текста, если таковой не был предложен авторами учебника. К дополнительным материалам также можно отнести использование учебника «Полный курс немецкого языка» Листвина Д.А. [Листвин 2015] и «Справочник по грамматике немецкого языка с упражнениями» Михайловой О.Э. [Михайлова 1981].

Таким образом, цель данного практического занятия звучит следующим образом: обучающиеся должны ознакомиться с предлогами немецкого языка, которые употребляются в винительном падеже (материал, который также рассматривается совместно с текстом согласно учебнику), научиться распознавать их в процессе аудирования и чтения, употреблять в устной и письменной речи, а также составлять подстановочные упражнения для обучающихся школ.

2. Этап соотношения языкового опыта в родном и в изучаемых иностранных языках. На этом этапе преподавателю следует принять во внимание предыдущий языковой опыт обучающихся, связанный с изучением иностранных языков, а также их уровень знания родного языка [Гнатюк 2014: 65]. Эффективность реализации данного этапа напрямую зависит от уровня развития когнитивной базы обучающихся, социокультурных особенностей родного и изучаемых языков. Роль когнитивно-коммуникативного подхода на этом этапе будет отражена в планировании сознательного осмысления языкового материала и его последующего употребления в речи [Сорокоумова

2004]. Преподавателю рекомендуется заняться поиском и отбором информации, которая поможет обучающимся осмыслить причинно-следственные связи и построить прочные ассоциации, которые предупредят впоследствии возникновение интерференции. Так, при изучении английского языка преподавателю следует обратить внимание на некоторые особенности грамматики русского языка относительно употребления предлогов при объяснении правил использования слов данной части речи в английском языке. При изучении второго (немецкого) иностранного языка было бы целесообразно сопоставлять в указанном аспекте три языка. Проведение этимологического анализа на данном этапе может стать одним из эффективных инструментариев преподавания иностранного языка [Арнольд 1986:13, Введенская 2004: 48, Откупщиков 2005: 117].

На примере английских предлогов *among* и *between*, немецких предлогов *zwischen* и *unter* и русского предлога *между* можно создать опорную таблицу, в основе которой будет лежать этимологический анализ этих предлогов. Одна из наиболее распространенных ошибок, допускаемых обучающиеся в речи – неправомерный прямой перенос лексического (пространственного) значения русского предлога *между* на грамматику английского языка, а также прямой перенос значений английских служебных слов *among* и *between* на второй изучаемый (немецкий) язык. Такие ошибки обусловлены непониманием тех оттенков значений, которые выражают предлоги в русском, английском и немецком языках. Отметим, что, встречаясь с полным соответствием в употреблении предлогов в разных языках, обучающиеся обязательно должны осознавать причины подобных совпадений, иначе это отрицательно скажется на представлениях обучающихся относительно сходств и различий в употреблении данных языковых единиц в разных языках. Поэтому основу сравнительно-сопоставительной таблицы положить описание причинно-следственных связей возникновения сходств в употреблении того или иного предлогов, а разных языках.

Например: предлог *among* до XII в. имел форму *onmang*, производную от *on gemang*, что означало *in a crowd* – ‘в толпе’. Со временем приставка *ge-* отпала, и предлог постепенно начал менять свой звуковой облик: *onmang* > *amang* > *among*. Именно поэтому выражаемое данным предлогом значение «между» необходимо конкретизировать как ‘нахождение между тремя и более объектами’ [Трубачев 2004].

Предлог *between* в древнеанглийский период имел форму *betweonum*. Этимология числительного *two*, имевшего в древнеанглийском языке форму *twegen*, позволяет сделать вывод о том, что предлог *between*, реализуя значение ‘между’, предполагает нахождение чего-либо между двумя другими предметами [Oxford Concise Dictionary of English Etymology 1996, Skeat 2007, Sweetser 1991]. Сравним: *There is a car between two trees.* – *Между двумя деревьями находится машина.* *There is a village among the hills.* – *Деревня располагается между холмами.*

Предлог *zwischen* восходит к древненемецкому слову *zuiski*, произошедшему от прагерманского *\*twiskaz* – ‘двойной’. То есть предлог *zwischen*, как и английский *between*, выражая значение ‘между’ предполагает расположение предмета речи между двумя объектами. Сравним: *Zwischen dem Herd und dem Kühlschrank sollte ein bisschen Platz sein.* – *Между плитой и холодильником есть дыра.* *Ich komme wohl so zwischen 6 und 7.* – *Я, возможно, приеду между 6 и 7 часами.*

Предлог *unter* происходит от древненемецкого слова *untar*, а оно, в свою очередь, – от прагерманского *\*under*, имеющего значение ‘среди’ или ‘рядом’, что близко по значению английскому предлогу *among*, употребляющемуся для обозначения расположения предмета между тремя или более объектами или рядом с ними. Сравним: *unter Umständen kann ich dir helfen.* – *Я могу помочь тебе в данных обстоятельствах.* *Diese Gesetze wurden unter der SPD-Regierung verabschiedet.* – *Эти законы были приняты членами партии СПД.*

Итак, этап соотношения языкового опыта в родном и в изучаемых иностранных языках предполагает выявление уровня сформированности у студентов, изучающих несколько иностранных языков, соответствующих языковых картин мира, а также понимания основных различий в грамматическом строе родного языка и изучаемых иностранных языков [Cowan 2008, Newton 1996].

На данном этапе преподаватель должен ознакомиться с информацией относительно использования предлогов, которые требуют постановки после них слова в винительный падеж в первом изучаемом иностранном (английском) языке и в родном (русском) языке, так как данные языки будут источником возникновения интерференции при изучении предлогов второго иностранного (немецкого) языка.

В русском языке к предлогам, которые употребляются в винительном падеже, относятся *в, на, за, про, через*, несколько реже употребляются *сквозь, под, по, с, о (об)*. В английском языке винительный падеж отсутствует, однако все значения предлогов, употребляющихся с винительным падежом в немецком и русском языках, необходимо учитывать для их последующего сопоставительного анализа. Составление опорной таблицы, исходя из указанной ниже информации, на данном этапе позволяет выявить наиболее проблемные аспекты процесса преподавания обучающимся указанной темы.

<i>durch</i>	<i>через, сквозь, по</i>
- <u>через</u> , <u>сквозь</u> , <u>по</u> <i>through</i>	
- благодаря, путем (средство достижения цели) <i>thanks to, because of</i>	
<i>fur</i>	<i>за, на</i>
- для, <u>за</u> , ради <i>for</i>	
- <u>на</u> (указывает на срок, отрезок времени) <i>for</i>	
<i>gegen</i>	-
- против <i>against</i>	

- вопреки <b><i>against</i></b>	
- около (указывает на приблизительное количество времени) <b><i>around, about</i></b>	
<b><i>ohne</i></b>	-
- без <b><i>without</i></b>	
<b><i>um</i></b>	<b><i>в</i></b>
- в (указывает на время) <b><i>at</i></b>	
- вокруг <b><i>around</i></b>	
<b><i>entlang</i></b>	-
- вдоль <b><i>along</i></b>	
<b><i>bis</i></b>	-
- до, вплоть до (указывает на место или время) <b><i>until</i></b>	
-	<b><i>про</i></b>
-	<b><i>под</i></b>
-	<b><i>с</i></b>
-	<b><i>о (об)</i></b>

Таким образом, посредством составления данной таблицы преподаватель способен наиболее точно проанализировать общие и дифференциальные черты в употреблении предлогов немецкого, английского и русского языков. Такое сопоставление является основой для составления сравнительно-сопоставительных таблиц или любых других наглядных методических средств для обучающихся.

3. Этап объяснения особенностей функционирования лингвистического материала и его применения в речи представителями изучаемых иностранных языков. На данном этапе целесообразно разработать сравнительно-сопоставительные таблицы или другие графические средства обучения, отражающие специфику употребления предлогов в изучаемых языках, с опорой на ту информацию, которая была получена в ходе реализации второго этапа. Использование таблиц на данном этапе предпочтительно потому, что визуальная информация запоминается легче, чем текстовая, и на значительно более длительный срок.

#### 4. Этап выбора адекватных приемов и средств обучения.

На четвертом этапе происходит отбор основных материалов урока, в работе с которыми будет интегрирована методика преодоления интерференции в процесс изучения предлогов второго иностранного (немецкого) языка. На данном этапе также представляется целесообразным отобрать определенное количество предлогов немецкого языка, на которые будет обращено особое внимание, и соответствующие предлоги в английском и русском языках.

5. Этап вовлечения обучающихся в активную практическую учебную деятельность (на основе применения опор).

Данный этап предполагает вовлечение студентов в активную практическую учебную деятельность, в ходе которой они получают возможность отработать изучаемые предлоги в процессе работы над основной темой урока и использовать при этом сравнительно-сопоставительные, лексико-грамматические таблицы и другие опоры, обеспечивающие осознанное употребление обучающимися слов указанной части речи.

Используемые на этом этапе задания и упражнения носят исключительно «закрепительный» характер и позволяют перейти к следующему этапу – созданию собственного творческого продукта, имеющего непосредственно коммуникативную составляющую. Самыми эффективными упражнениями на данном этапе являются имитативные, подстановочные, дифференцирующие и трансформационные упражнения. Также весьма целесообразно использовать условно-речевые упражнения, в которых речевая задача, направленная на отработку и закрепление изученного материала, является условной, поскольку основная задача выполнения таких упражнений – формирование соответствующего навыка.

6. Этап вовлечения обучающихся в активную творческую отработку предоставленного материала (без применения опор). На данном этапе обучающиеся должны углубленно изучить материал, отработать его

посредством соответствующих упражнений уже без использования опор. Это позволит развить творческие навыки обучающихся и повысить уровень их самостоятельности. На шестом этапе следует использовать грамматические и речевые упражнения на развитие умений устной и письменной речи в реальных или максимально приближенных к реальным коммуникативным ситуациям.

Обобщая вышесказанное, отметим, что использование упражнений, разработанных для работы со студентами на четвертом и пятом этапах, должно осуществляться строго в соответствии с их последовательностью в перечислении, так как, согласно когнитивно-коммуникативному подходу, порядок выполнения заданий обеспечивает эффективное формирование навыков общения [Цыбулько 2018]. Формирование рецептивных и репродуктивно-продуктивных умений у обучающихся должно протекать поэтапно, начиная с развития более простых когнитивных функций (наблюдение и восприятие) и заканчивая наиболее сложными (самостоятельное решение грамматических и коммуникативных задач) [Benton 2002, Grass 2013, Hymes 1972].

7. Этап вовлечения обучающихся в самостоятельную педагогическую деятельность.

На седьмом этапе обучающимся будет предоставлен для анализа фрагмент школьного урока иностранного языка, на основе которого ими будет разработан мини-план того же урока и составлены упражнения на основе интеграции методики преодоления интерференции в процессе изучения предлогов второго иностранного (немецкого) языка.

8. Рефлексивно-оценочный этап. На восьмом этапе обучающиеся самостоятельно оценивают собственные достижения в использовании на практике изученного ими ранее материала, анализируют отметку, поставленную преподавателем. В основе реализации данного этапа алгоритма обучения лежат основополагающие принципы когнитивной составляющей когнитивно-коммуникативного подхода, поскольку вся работа на восьмом

этапе направлена на выведение обучающихся на уровень сознательного и активного субъекта в процессе изучения иностранных языков [Матиенко 2016].

Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что применение когнитивно-коммуникативного подхода при изучении студентами второго иностранного (немецкого) языка, в частности особенностей употребления предлогов указанного языка, не только помогает обучающимся правильно перерабатывать, интерпретировать и использовать новые знания, но и предоставляет возможности для развития у будущих бакалавров педагогического образования продуктивного мышления, которое обеспечивает формирование умения адаптировать и применять полученные на занятиях знания в абсолютно новых коммуникативных ситуациях.

## **2.2. Педагогические условия, обеспечивающие эффективное преодоление интерференции в процессе изучения предлогов второго иностранного языка**

Эффективность реализации методики преодоления интерференции в процессе изучения предлогов немецкого языка напрямую зависит от ее реализации в рамках определенных педагогических условий. Под понятием «педагогические условия» подразумевается комплексное использование мер, которые взаимодополняют друг друга и направлены на успешное достижение поставленных образовательных целей [Сластенин 2013].

В данном исследовании была проведена работа по выявлению наиболее оптимального комплекса условий, которая включала в себя несколько этапов.

Этап I – выявление основных элементов, способствующих достижению поставленной цели.

Этап II – выбор видов деятельности, повышающих эффективность каждого компонента.

Этап III – оптимизация выявленных условий.

Этап IV – проверка эффективности реализации каждого условия как важнейшей составляющей разработанной модели.

Проделанный анализ позволил выделить в качестве приоритетных условий методики преодоления интерференции в процессе изучения предлогов второго иностранного немецкого языка, следующие:

- последовательное выполнение системы заданий;
- подбор ключевой составляющей, способствующей созданию ассоциативного образа у обучающихся;
- применение системы опор;
- погружение обучающихся в аутентичную среду (по возможности);
- погружение обучающихся в педагогическую деятельность;
- выполнение рефлексивно-корректировочной деятельности.

Первое условие – последовательное выполнение системы заданий – предполагает, что необходимо поэтапно подходить к процессу преодоления интерференции: начиная от формирования более простых навыков, постепенно переходя к более сложным. Согласно данному условию, не стоит пренебрегать важностью каждого из этапов предусмотренного алгоритмом процесса преодоления интерференции в ходе изучения предлогов второго иностранного (немецкого) языка. Так, этап соотношения языкового опыта в родном и в изучаемых иностранных языках (этап 2) и этап выбора адекватных приемов и средств обучения (этап 4) зачастую может опускаться преподавателем в образовательном процессе или данным этапам может уделяться недостаточно внимания. Однако второй этап выступает одним из основополагающих, поскольку его задачей является формирование необходимых предпосылок для успешной реализации как последующих этапов алгоритма, так и методики преодоления интерференции в целом [Зубова 2006: 39].

В методике преподавания иностранных языков не существует однозначного мнения по поводу целесообразности опоры на родной язык, а также на первый изучаемый иностранный язык. Тем не менее, учитывая тот факт, что обучение в России осуществляется в контексте обучения иностранным языкам вообще, а не в контексте изучения второго и третьего иностранного языка, то опора на родной язык и первый иностранный не только является целесообразным, но и выступает своего рода опорной базой, способствующей устранению ошибок в процессе изучения предлогов второго изучаемого иностранного (немецкого) языка. Более того, в данном исследовании речь идет об изучении иностранных языков в сознательном возрасте, что, в свою очередь, еще больше подчеркивает необходимость опоры на предшествующий языковой опыт обучающихся. Таким образом, анализ работ, касающихся проблемы использования родного и первого иностранного языков в качестве опоры при изучении предлогов второго иностранного

(немецкого) языка, позволил выделить следующие положения, которые способствуют повышению эффективности предлагаемой методики.

1. Полный отказ от использования опоры на родной и первый иностранный язык не является возможным в связи с наличием предшествующего языкового опыта обучающихся, а также профессионально-ориентированной направленностью методики преодоления интерференции в процессе изучения предлогов немецкого языка.

2. Использование опоры на родной и первый иностранный язык с целью формирования у студентов навыков использования в речевой деятельности единиц новой для них языковой системы с позиции уже сформированных когнитивных механизмов в родном и первом иностранном языке представляется весьма целесообразным.

3. Особой обучающей ценностью обладают сопоставление и сравнение лексических, морфологических и социокультурных особенностей родного, первого и второго изучаемых иностранных языков.

4. Наряду с такими способами семантизации, как наглядность, толкование значений, показ действий, использование опоры на родной и первый иностранный языки дает дополнительные возможности в процессе изучения предлогов второго иностранного языка.

5. Частичное использование переводных упражнений на родной и первый иностранный языки имеет большой потенциал для закрепления изучаемого материала, а также для формирования и совершенствования навыков преодоления интерференции в процессе изучения предлогов второго иностранного (немецкого) языка обучающимися.

Реализация указанного условия применительно к 4 этапу заключается в нахождении определенной (легко «запоминающейся») информации относительно употребления предлогов во втором иностранном (немецком) языке, которое вызывает определенные трудности у обучающихся. На данном этапе преподавателю необходимо проанализировать и переработать

отобранную информацию для того, чтобы предоставить ее обучающимся в наиболее упрощенном и легко запоминающемся виде. Такими способами подбора информации могут являться информационные справки об этимологии и диахроническом изменении предлогов в родном, первом иностранном и втором иностранном языках, а также анализ передаваемых предлогами отношений. Отсылка к этимологии предлога, проведение диахронического анализа способствует осмысленному пониманию исходного значения того или иного предлога немецкого языка исходя из исторического развития его семантики. Более того, предлоги могут выражать различные отношения между словами в предложении. Зачастую отношения, которые выражают предлоги, меняются в зависимости от контекста, отличаются большим многообразием и в разных языках не совпадают. Акцентирование внимания на различиях, многообразии отношений, передаваемых предлогами, их этимологии поможет обучающимся избегать ошибок, возникающих под влиянием интерференции родного и первого иностранного языков.

Второе условие – подбор ключевой составляющей, способствующей созданию у обучающихся ассоциативного образа. Данное условие является одним из главных на этапе объяснения нового языкового материала обучающимся. Память человека – это сложный процесс, состоящий из нескольких взаимосвязанных этапов, протекающих последовательно. Эти процессы включают в себя запоминание, сохранение, воспроизведение и забывание информации. Процесс запоминания неразрывно связан с ранее приобретенным знанием, которое позволяет, в свою очередь, зафиксировать новую информацию [Кубрякова 2012: 95]. Фиксация нового знания может происходить как произвольным, так и непроизвольным путем. Запоминание, происходящее непроизвольным путем, происходит без эмоционально-волевых усилий и не требует предварительной постановки целей. В то время как преднамеренное (произвольное) запоминание предполагает этап целеполагания и осознанную фиксацию информации в памяти. Использование ассоциаций

способствует формированию образного мышления и снижает объем эмоционально-волевых усилий, которые прилагают обучающиеся в процессе изучения предлогов второго иностранного немецкого языка. Основной задачей создания ассоциативного образа является подбор ключевого элемента, который связывает новую информацию о втором изучаемом иностранном языке с уже полученной ранее информацией о родном или первом иностранном языках.

Третье условие – применение системы опор с целью реализации принципа наглядности в обучении. Согласно исследованиям, у большинства людей органы зрения обладают наибольшей чувствительностью и пропускают приблизительно в 5 раз больше информации по сравнению с другими органами чувств. Появление наглядного образа возникает в процессе трансформации процесса визуализации и является активатором логического и наглядно-образного элементов мышления, которые в дальнейшем оказывают большое влияние на коммуникацию на иностранном языке. К преимуществам использования графических опор относится их легкость в распознавании. Они облегчают восприятие взаимосвязей между понятиями и явлениями, развивают ассоциативное мышление, а также могут быть легко восстановлены при воспоминании.

Четвертое условие – погружение обучающихся в аутентичную среду. Несмотря на начальный уровень владения вторым иностранным (немецким) языком, даже незначительное, а самое главное не перегружающие объемы аутентичных материалов могут способствовать эффективности реализации предлагаемой методики. Под аутентичным материалом принято понимать использование устных и письменных материалов, а также других предметов культуры, созданных для носителей языка и изначально не предназначенных для учебных целей. Использование аутентичных материалов не подразумевает адаптации материала к уровню владения обучающимися иностранным языком. Использование аутентичных материалов имеет следующие преимущества по сравнению с учебными:

- приобретение лингвострановедческих и социолингвистических знаний, которые способствуют формированию социокультурной компетенции обучающихся;
- повышение мотивации обучающихся посредством использования ситуаций из реальной жизни носителей языка;
- создание возможностей для аналитической деятельности обучающихся путем сопоставления изучаемого и родного языков;
- развитие коммуникативной компетенции обучающихся за счет имитации живой интонации говорящего, естественной эмоциональности и заполнения пауз.

Существует ряд критериев, которые необходимо принимать во внимание при выборе аутентичных материалов для уроков иностранного языка. Первым критерием является культурологическая аутентичность, которая подразумевает знакомство обучающихся с культурой стран(ы) изучаемого иностранного языка. Вторым критерий – это информационная аутентичность, согласно которой подобранная информация должна быть актуальной и должна соответствовать интересам обучающихся. Третий критерий – это ситуативная аутентичность, исходя из этого выбранный материал должен предполагать естественность ситуации общения. Четвертый критерий – аутентичность оформления, которая заключается в соответствии оформления материала ситуации, в которой данный материал используется.

Более того, одним из важнейших факторов формирования у студентов социокультурной компетенции является использование в образовательном процессе новых технологий [Трегубова 2008: 66]. Эффективному преодолению интерференции в процессе изучения предлогов немецкого языка посредством использования аутентичных материалов способствует внедрение в процесс обучения проектной деятельности, которая способствует развитию у обучающихся критического мышления, расширяет предметное содержание, а

также гарантирует практическое применение изучаемого материала в различных коммуникативных ситуациях.

Пятое условие, обеспечивающее преодоление интерференции в процессе изучения предлогов второго иностранного языка, – погружение обучающихся в педагогическую деятельность. Поскольку объектом данного исследования является процесс обучения бакалавров педагогического образования (44.03.05), изучающих немецкий язык как второй иностранный (при условии изучения английского языка как первого иностранного), взаимосвязь теории и практики педагогической деятельности является немаловажным фактором в процессе успешного преодоления интерференции. Включение данного условия способствует реализации следующих задач:

- закрепление знаний и опыта, полученных в результате обучения согласно алгоритму реализации методики преодоления интерференции в процессе изучения предлогов второго иностранного (немецкого) языка;
- усиление у обучающихся мотивации к практической педагогической деятельности, направленной на повышение эффективности методики преодоления интерференции в процессе изучения предлогов второго иностранного (немецкого) языка;
- развитие мыслительных и творческих способностей обучающихся в рамках применения методики преодоления интерференции в процессе изучения предлогов второго иностранного (немецкого) языка;
- развитие умений профессионального самопознания, а также умения использовать полученную информацию и опыт на практике педагогической деятельности;
- развитие умения организовывать образовательный процесс, способствующий успешному преодолению интерференции в процессе изучения предлогов иностранного языка;
- развитие информационных, коммуникативных, проектировочных и педагогических умений, необходимых для успешного профессионального

становления бакалавра педагогического образования как педагога иностранного языка.

Шестое условие – выполнение рефлексивно-корректировочной деятельности. Рефлексивный метод лежит в основе целенаправленного процесса успешного овладения обучающимися автономной учебной деятельностью, а также процесса саморегуляции учебной деятельностью [Brown 2013, Nikirk 2012]. Более того, использование рефлексивного метода позволяет успешно реализовать принцип личностно ориентированного обучения. Применительно к процессу преодоления интерференции в рамках изучения предлогов второго иностранного (немецкого) языка использование рефлексивного метода позволяет построить обучение, опираясь на следующие положения:

- особое внимание уделяется когнитивно-сознательному преодолению интерференции при изучении предлогов второго иностранного языка;
- акцентируется важность личностного вовлечения обучающихся, их собственного вклада в процесс изучения предлогов второго изучаемого иностранного языка;
- опора на личностные потребности обучающихся в процессе осуществления оценки деятельности результатов обучения;
- активизация накопленного обучающимися опыта для эффективного осуществления методики преодоления интерференции в процессе изучения предлогов второго иностранного (немецкого) языка;
- формирование автономии обучающихся посредством стимуляции творческой познавательной деятельности в процессе преодоления интерференции.

В рамках реализации методики преодоления интерференции рефлексивно-корректировочная деятельность студентов осуществлялась по трем следующим направлениям:

а) рефлексивно-корректировочная деятельность, связанная с анализом работы обучающихся на этапах практической учебной деятельности на основе применения опор и творческой отработки предоставляемого материала без применения опор;

б) рефлексивно-корректировочная деятельность, связанная с этапом вовлечения обучающихся в самостоятельную педагогическую деятельность, которая включала в себя анализ фрагмента урока, проведенного преподавателем, а также анализ собственной педагогической практики и ее результатов;

в) рефлексивно-корректировочная деятельность, связанная с оценкой и анализом эффективности применения методики преодоления интерференции в процессе изучения студентами предлогов второго иностранного языка, реализации ее алгоритма и результатов, полученных по итогам проведенного эксперимента.

### **2.3. Ход и результаты опытно-экспериментальной работы по проверке эффективности учебно-методического обеспечения, направленного на преодоления интерференции в процессе изучения предлогов второго иностранного языка**

Проверка эффективности разработанной методики предполагала проведение констатирующего и формирующего этапов педагогического эксперимента. В опытно-экспериментальной работе приняли участие 202 студента, обучавшихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» (44.03.05) на факультете иностранных языков ФГБОУ ВО Курский государственный университет с 2017 по 2019 год.

В рамках констатирующего этапа эксперимента была проведена диагностика:

1) уровня сформированности лингвистической компетенции обучающихся, отражающей знания русскоязычных студентов относительно особенностей применения предлогов в родном языке, первом иностранном (английском), втором иностранном (немецком) языках, а также теоретических знаний в области методики преподавания иностранных языков применительно к процессу преодоления интерференции при изучении предлогов;

2) уровня сформированности умения использовать предлоги второго иностранного (немецкого) языка в упражнениях на основе применения опор и без них;

3) уровня сформированности умения предвидеть и исправлять возможные ошибки у обучающихся школ, а также умения создавать учебно-методические средства, отвечающие запросам обучающихся и создающие оптимальные условия, способствующие преодолению интерференции в процессе изучения предлогов второго иностранного языка.

Из 202 участников педагогического эксперимента 104 студента составили экспериментальную группу, 98 обучающихся – контрольную. В эксперименте принимали участие студенты 3 и 4 курса, что позволило осуществить

исследование на разных этапах обучения с разной продолжительностью апробации методики преодоления интерференции в процессе изучения предлогов второго иностранного (немецкого) языка. Участие в эксперименте, в свою очередь, способствовало подготовке студентов к педагогической практике, запланированной в рамках обучения в 1 семестре 5 курса, проводимой на базе общеобразовательных школ города Курска и Курской области [Новиков 2004: 62].

Для проверки эффективности разработанной методики были выявлены следующие критерии и показатели ее эффективности:

- теоретический критерий: показатель №1 – знания об особенностях функционирования предлогов в родном (русском) языке, показатель №2 – знания об особенностях функционирования предлогов в первом иностранном (английском) языке, показатель №3 – знания об особенностях функционирования предлогов во втором иностранном (немецком) языке, показатель №4 – методические знания, обеспечивающие эффективное обучение употреблению предлогов в изучаемых языках;

- технологический (операционный) критерий: показатель №1 – умение применять предлоги изучаемого второго иностранного (немецкого) языка в соответствии с функциями, передаваемыми ими, с применением опор, показатель №2 – умение применять предлоги второго изучаемого иностранного (немецкого) языка в соответствии с функциями, передаваемыми ими, без применения опор;

- методический критерий: показатель №1 – умение предвидеть и исправлять возможные ошибки, возникающие под влиянием интерференции родного (русского) и первого иностранного (английского) языков при изучении второго иностранного (немецкого) языка, показатель №2 – умение создавать учебно-методические средства, обеспечивающие адекватное использование предлогов второго изучаемого иностранного (немецкого) языка в конкретных коммуникативных ситуациях.

С целью определения уровня сформированности первого, второго и третьего теоретических критериев (знания об особенностях функционирования предлогов в родном (русском), первом иностранном (английском) и втором иностранном (немецком) языках) обучающимся был предложен тест, цель которого – определение объема теоретических знаний обучающихся, необходимых им для адекватного употребления предлогов в процессе иноязычной коммуникации (см. Приложения 2, 3, 4). С целью определения четвертого показателя данного критерия (методические знания, обеспечивающие эффективное обучение употреблению предлогов) студентам был предложен тест на определение объема имеющихся у них методических знаний в области методики преподавания иностранных языков, необходимого для успешного осуществления педагогической деятельности в области обучения употреблению предлогов второго иностранного (немецкого) языка (см. Приложение 5).

С целью определения сформированности первого показателя технологического критерия (умение использовать предлоги в соответствии с функциями, передаваемыми ими, в упражнениях на основе применения опор) обучающимся был предложен ряд условно-речевых упражнений, требующих адекватного использования предлогов в конкретных коммуникативных ситуациях. С целью определения второго показателя технологического критерия (умение применять предлоги в соответствии с функциями, передаваемыми ими, в упражнениях без применения опор) обучающимся потребовалось описать предлагаемые картинки без опор с целью объяснения определенного маршрута движения.

С целью определения первого показателя методического критерия (умение предвидеть и исправлять возможные ошибки) студентам было предложено проанализировать фрагмент урока на предмет определения возможных недостатков процесса обучения употреблению предлогов и способов и приемов его совершенствования. С целью определения сформированности второго показателя методического критерия (умение создавать учебно-методические

средства, обеспечивающие адекватное употребление предлогов в конкретных коммуникативных ситуациях) студентам было предложено составить фрагмент урока, направленного на обучение употреблению предлогов немецкого языка для обучающихся начальной школы. Особое внимание при этом уделялось умениям студентов применять адекватные приемы, средства и методы обучения, способствующие эффективному усвоению материала.

Статистическая обработка опытно-экспериментальных данных проводилась на основе использования критерия  $\chi^2$  (хи-квадрат), позволяющего выявлять сходства и различия исследуемого свойства некоторых выборок [Грабарь, Краснянская 1977: 96]. В рамках исследования были выполнены следующие необходимые требования для применения искомого критерия: к ним относятся следующие.

1. Обеспечено случайное формирование исследуемых групп большого количества обучающихся.
2. Обеспечена независимость исследуемых групп и членов этих групп.
3. Сформирована шкала измерений с тремя градациями.

Экспериментальные данные по оценке уровня сформированности критериев и показателей, обеспечивающих эффективность процесса преодоления интерференции в процессе обучения употреблению предлогов второго иностранного (немецкого) языка у обучающихся 3 курса контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе представлены в таблице 1.

В качестве примера рассмотрим применение статистического критерия  $\chi^2$  для сравнения уровней сформированности по показателю 1: «Знания об особенностях функционирования предлогов в русском языке». В данном случае нулевая гипотеза примет вид: обучающиеся 3 курса контрольной и экспериментальной групп имеют равные уровни сформированности

показателя 1: «Знания об особенностях функционирования предлогов в русском языке» на констатирующем этапе.

Рассчитаем экспериментальное значение критерия  $\chi^2_{\text{эмп}}$  по формуле [Новиков 2004: 52]:

$$\chi^2_{\text{эмп}} = N * M * \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i} =$$

$$= 49 * 53 * \left( \frac{\left(\frac{27}{49} - \frac{30}{53}\right)^2}{27 + 30} + \frac{\left(\frac{17}{49} - \frac{17}{53}\right)^2}{17 + 17} + \frac{\left(\frac{5}{49} - \frac{6}{53}\right)^2}{5 + 6} \right) = 0,09.$$

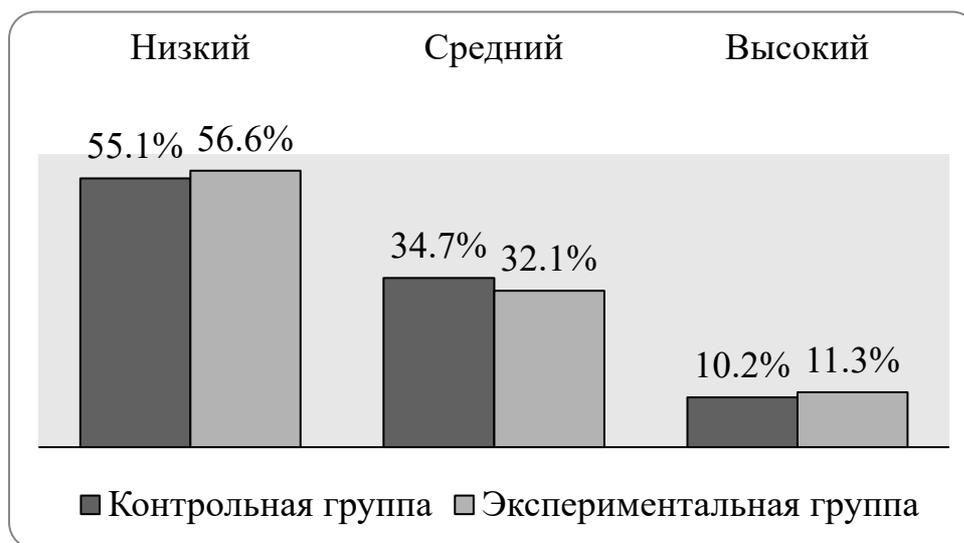
Где N – количество обучающихся 3 курса контрольной группы, M – количество обучающихся 3 курса экспериментальной группы, L – число градаций шкалы измерений,  $n_i$  – количество обучающихся 3 курса контрольной группы, имеющих  $i$  уровень,  $m_i$  – количество обучающихся 3 курса экспериментальной группы, получивших  $i$  уровень.

Критическое значение  $\chi^2$  для уровня значимости 0,05 с тремя градациями  $\chi^2_{0,05}$  равно 5,99 [Большев, Смирнов 1983]. Неравенство следующего вида:  $\chi^2_{\text{эмп}} < \chi^2_{0,05}$  ( $0,09 < 5,99$ ) позволяет принять нулевую гипотезу на основе алгоритма определения достоверности совпадений и различий [Новиков 2004: 52], что определяет равенство уровней сформированности по показателю 1: «Знания об особенностях функционирования предлогов в русском языке» на констатирующем этапе у обучающихся 3 курса контрольной и экспериментальной групп.

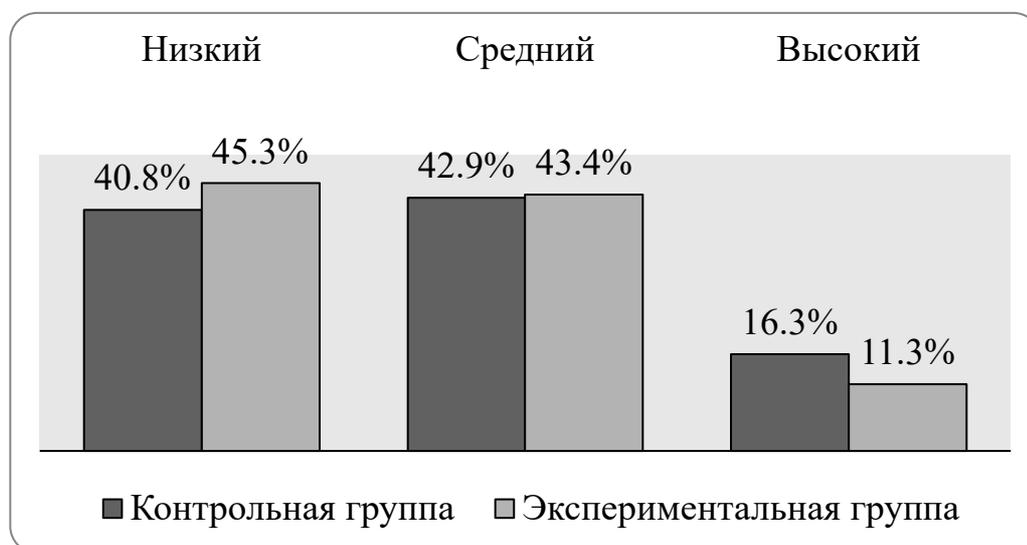
Аналогичные расчеты по следующим показателям на констатирующем этапе (см. таблицу 1) определяют экспериментальные значения критерия  $\chi^2$  меньшими критического, что говорит об одинаковых уровнях сформированности критерия на констатирующем этапе.

**Количественная оценка уровня сформированности критериев и показателей, обеспечивающих эффективность процесса преодоления интерференции в ходе обучения употреблению предлогов второго иностранного (немецкого) языка студентов 3 курса (констатирующий этап эксперимента)**

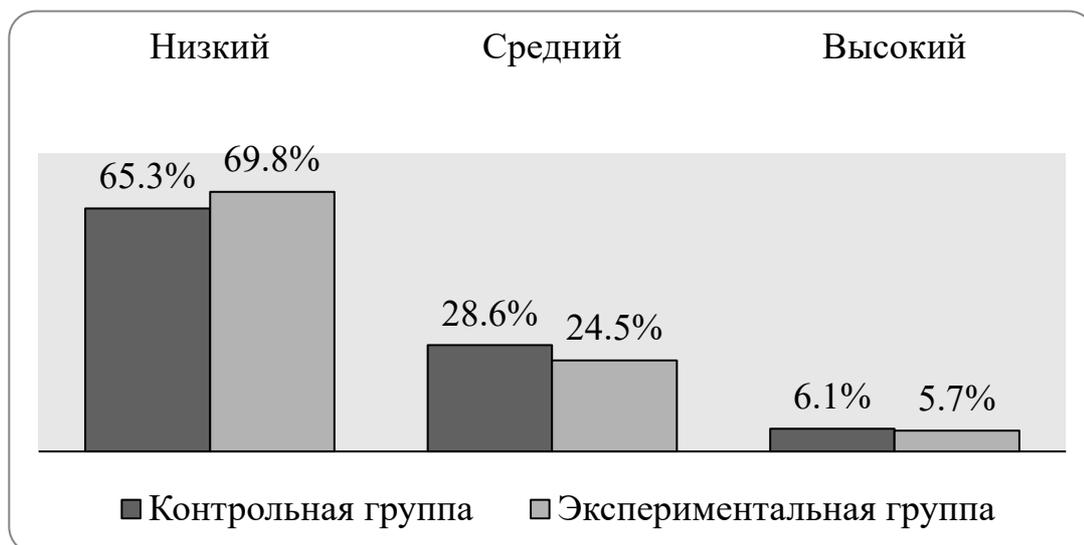
Показатели	Контрольная группа			Экспериментальная группа			Chi-квадрат
	Уровни сформированности показателей						
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий	
<b>Теоретический критерий</b>							
1) знания об особенностях функционирования предлогов в русском языке	27	17	5	30	17	6	<b>0,09</b>
	55,1%	34,7%	10,2%	56,6%	32,1%	11,3%	
2) знания об особенностях функционирования предлогов в английском языке	20	21	8	24	23	6	<b>0,58</b>
	40,8%	42,9%	16,3%	45,3%	43,4%	11,3%	
3) знания об особенностях функционирования предлогов в немецком языке	32	14	3	37	13	3	<b>0,24</b>
	65,3%	28,6%	6,1%	69,8%	24,5%	5,7%	
4) методические знания, обеспечивающие эффективное преодоление интерференции при обучении употреблению предлогов	33	14	2	38	12	3	<b>0,55</b>
	67,3%	28,6%	4,1%	71,7%	22,6%	5,7%	
<b>Технологический (операционный) критерий</b>							
5) умение употреблять предлоги в соответствии с их функциями на основе применения опор	32	15	2	37	14	2	<b>0,24</b>
	65,3%	30,6%	4,1%	69,8%	26,4%	3,8%	
6) умение употреблять предлоги в соответствии с их функциями без применения опор	35	13	1	39	13	1	<b>0,06</b>
	71,4%	26,5%	2,0%	73,6%	24,5%	1,9%	
<b>Методический критерий</b>							
7) умение предвидеть и исправлять возможные ошибки	31	14	4	34	13	6	<b>0,42</b>
	63,3%	28,6%	8,2%	64,2%	24,5%	11,3%	
8) умение создавать учебно-методические средства, способствующие эффективному изучению предлогов	35	12	2	38	14	1	<b>0,45</b>
	71,4%	24,5%	4,1%	71,7%	26,4%	1,9%	



*Рис. 2. Уровень сформированности показателя 1: «Знания об особенностях функционирования предлогов в русском языке», обеспечивающего эффективность процесса преодоления интерференции в ходе обучения употреблению предлогов второго иностранного (немецкого) языка студентов 3 курса (констатирующий этап эксперимента)*



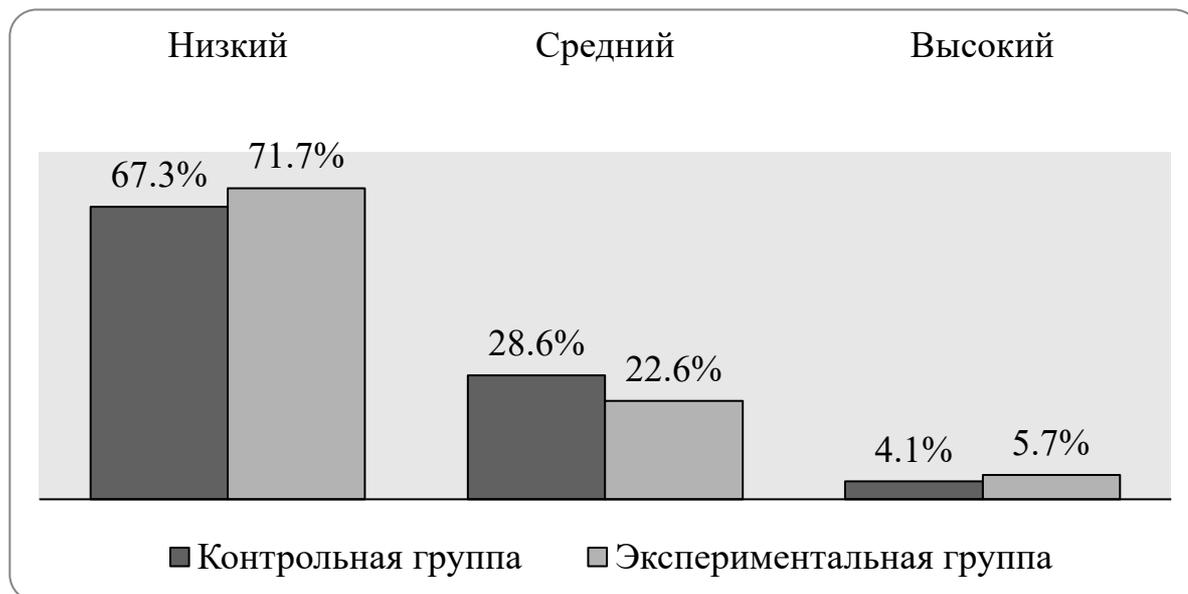
*Рис. 3. Уровень сформированности показателя 2: «Знания об особенностях функционирования предлогов в английском языке», обеспечивающего эффективность процесса преодоления интерференции в ходе обучения употреблению предлогов второго иностранного (немецкого) языка студентов 3 курса (констатирующий этап эксперимента)*



*Рис.4. Уровень сформированности показателя 3: «Знания об особенностях функционирования предлогов в немецком языке», обеспечивающего эффективность процесса преодоления интерференции в ходе обучения употреблению предлогов второго иностранного (немецкого) языка студентов 3 курса (констатирующий этап эксперимента)*

Анализ диаграмм, представленных на рисунках 2, 3, 4, свидетельствует о том, что уровень сформированности знаний об особенностях функционирования предлогов второго иностранного (английского) языка очевидно более высокий в сравнении с уровнем сформированности знаний об особенностях функционирования предлогов в родном (русском) языке и втором иностранном (немецком) языке. Данная динамика может быть объяснена тем, что количество лет, отведенных на изучение первого иностранного (английского) языка, сравнительно превышает количество времени, отведенное на изучение второго иностранного (немецкого) языка. Также следует отметить, что все студенты изучали английский язык как первый иностранный, начиная со второго класса обучения в школе. В данном эксперименте мы не принимаем во внимание школьное изучение русского языка, так как в рамках данного обучения время, отведенное на изучение функционирования предлогов русского языка, не является значимым. Более того, данные позволяют сделать вывод о несущественном различии в уровне сформированности первого, второго и третьего показателей теоретического

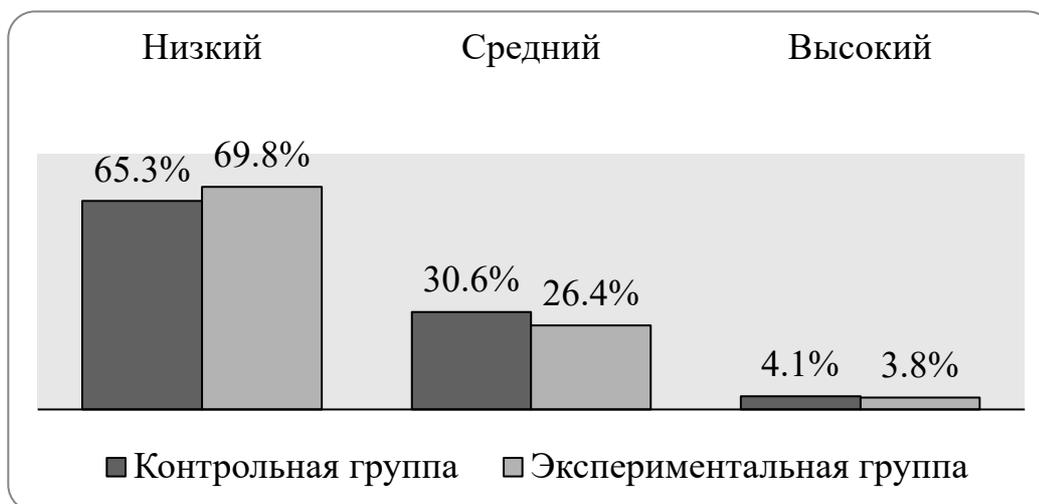
критерия между студентами контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы.



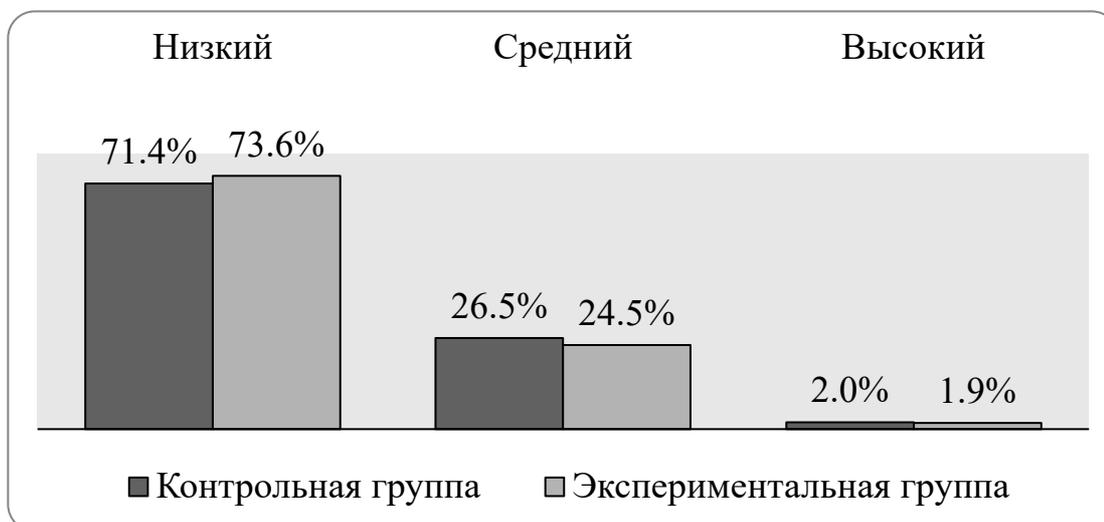
*Рис. 5. Уровень сформированности показателя 4: «Методические знания, обеспечивающие эффективное преодоление интерференции при обучении употреблению предлогов», в ходе изучения второго иностранного (немецкого) языка студентами 3 курса (констатирующий этап эксперимента)*

Анализ диаграммы, представленной на рисунке 5, показывает, что уровень сформированности показателя теоретического критерия, отражающего методические знания об особенностях эффективного преодоления интерференции, также свидетельствует о значительно низком уровне сформированности данного показателя, как и других, представленных выше. Однако следует отметить, что процентный показатель, демонстрирующий низкий уровень владения методическими знаниями, является самым высоким. Данная тенденция подчеркивает недостаточность профессиональной подготовки студентов в рамках языковых занятий по первому иностранному (английскому) и второму иностранному (немецкому) языкам. Как было упомянуто ранее в диссертационном исследовании, одной из предпосылок создания методики

преодоления интерференции являлось соответствие социальному заказу на подготовку высококвалифицированных учителей иностранного языка.

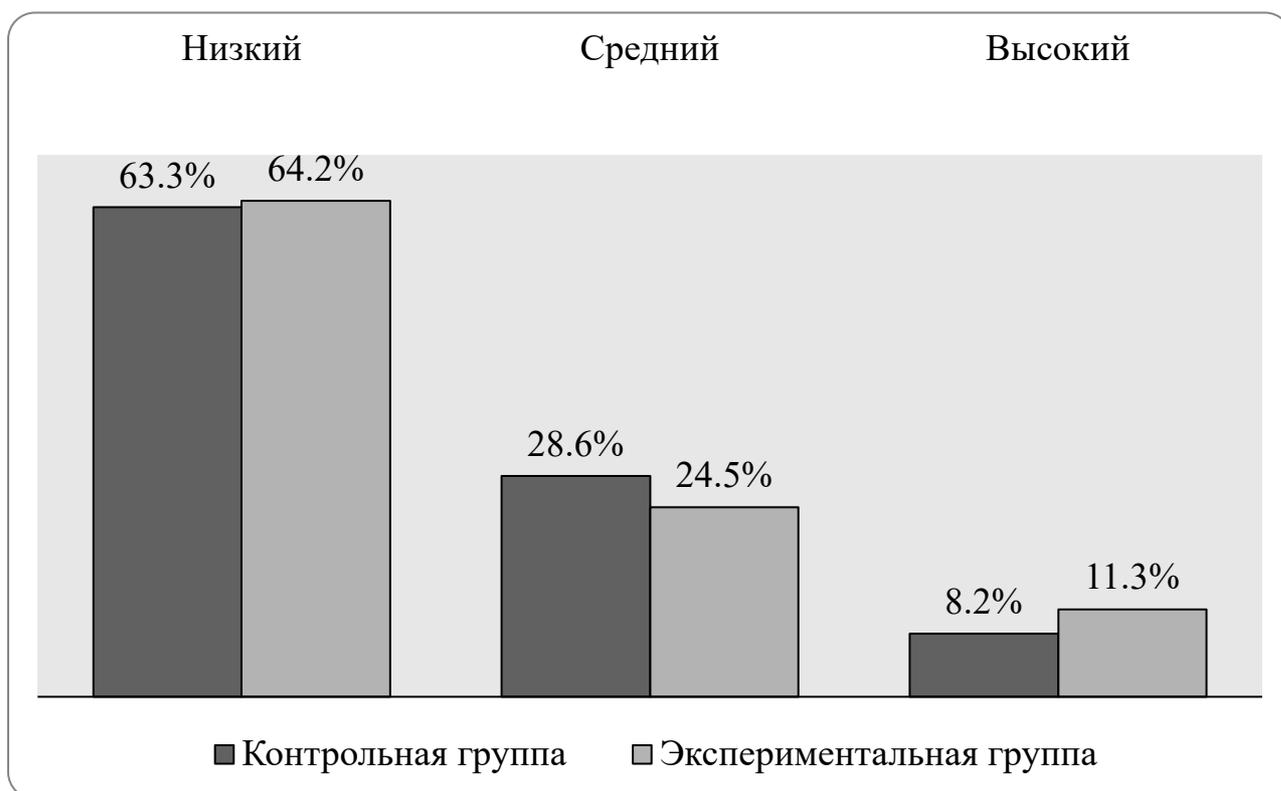


*Рис. 6. Уровень сформированности показателя 5: «Умение употреблять предлоги в соответствии с их функциями на основе применения опор», обеспечивающего эффективность процесса преодоления интерференции в ходе обучения употреблению предлогов второго иностранного (немецкого) языка студентов 3 курса (констатирующий этап эксперимента)*

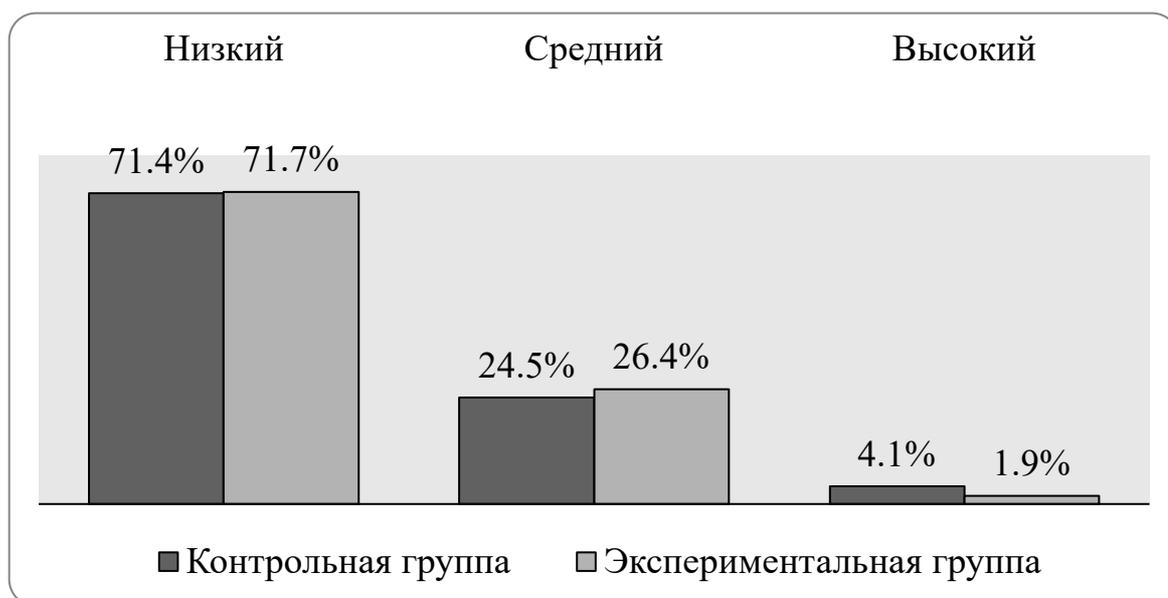


*Рис. 7. Уровень сформированности показателя 6: «Умение употреблять предлоги в соответствии с их функциями без применения опор», обеспечивающего эффективность процесса преодоления интерференции в ходе обучения употреблению предлогов второго иностранного (немецкого) языка студентов 3 курса (констатирующий этап эксперимента)*

Как видно из диаграмм, представленных на рисунках 6 и 7, уровень сформированности показателей сформированности умения употреблять предлоги второго иностранного (немецкого) языка в соответствии с их функциями с применением опор и без их применения имеет лишь незначительные различия в сравниваемых группах. Диаграмма 6 отражает минимальные различия в процентном соотношении в двух сопоставляемых группах.



*Рис. 8. Уровень сформированности показателя 7: «Умение предвидеть и исправлять возможные ошибки», обеспечивающего эффективность процесса преодоления интерференции в ходе обучения употреблению предлогов второго иностранного (немецкого) языка студентов 3 курса (констатирующий этап эксперимента)*



*Рис. 9. Уровень сформированности показателя 8: «Умение создавать учебно-методические средства, способствующие эффективному изучению предлогов», обеспечивающего эффективность процесса преодоления интерференции в ходе обучения употреблению предлогов второго иностранного (немецкого) языка студентов 3 курса (констатирующий этап эксперимента)*

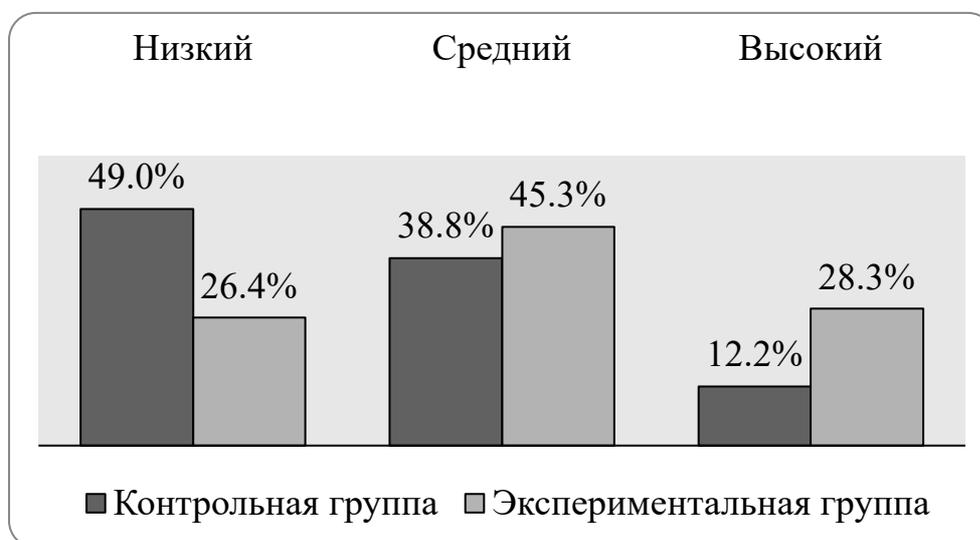
Диаграммы, представленные на рисунках 8 и 9, также отражают достаточно низкий уровень сформированности у студентов показателей методического критерия. Однако задания, требующие от участников эксперимента проявления способности предвидеть и исправлять возможные ошибки, вызвало больше затруднений, чем непосредственная разработка и создание учебно-методических средств. Данная тенденция может быть объяснена тем, что при разработке и создании учебно-методических средств студенты могли опираться упражнения, предлагаемые им при определении уровня сформированности операционного критерия. Более того, низкий уровень сформированности показателя умения предвидеть и исправлять возможные ошибки может быть объяснен низким уровнем сформированности показателей 1–3 теоретического критерия, а именно знаний об особенностях функционирования предлогов в родном (русском), первом иностранном (английском) и втором иностранном (немецком) языках.



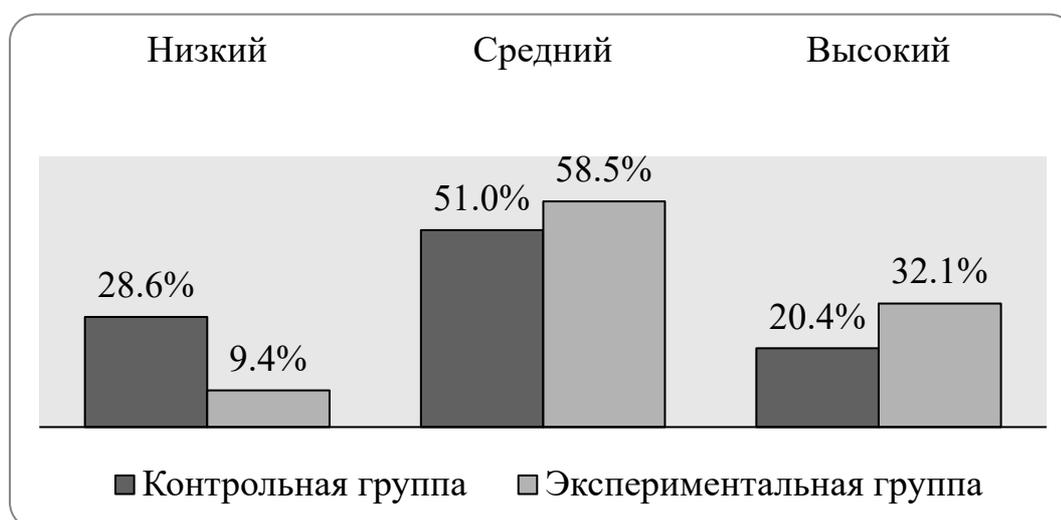
<b>Теоретический критерий</b>							
1) знания об особенностях функционирования предлогов в русском языке	24	19	6	14	24	15	<b>6,92</b>
	49,0%	38,8%	12,2%	26,4%	45,3%	28,3%	
2) знания об особенностях функционирования предлогов в английском языке	14	25	10	5	31	17	<b>6,57</b>
	28,6%	51,0%	20,4%	9,4%	58,5%	32,1%	
3) знания об особенностях функционирования предлогов в немецком языке	27	17	5	14	23	16	<b>10,64</b>
	55,1%	34,7%	10,2%	26,4%	43,4%	30,2%	
4) методические знания, обеспечивающие эффективное преодоление интерференции при обучении употреблению предлогов	26	17	6	14	26	13	<b>7,92</b>
	53,1%	34,7%	12,2%	26,4%	49,1%	24,5%	
<b>Технологический (операционный) критерий</b>							
5) умение употреблять предлоги в соответствии с их функциями на основе применения опор	28	18	3	19	22	12	<b>7,38</b>
	57,1%	36,7%	6,1%	35,8%	41,5%	22,6%	
6) умение употреблять предлоги в соответствии с их функциями без применения опор	30	17	2	22	22	9	<b>6,18</b>
	61,2%	34,7%	4,1%	41,5%	41,5%	17,0%	
<b>Методический критерий</b>							
7) умение предвидеть и исправлять возможные ошибки	28	16	5	15	20	18	<b>11,58</b>
	57,1%	32,7%	10,2%	28,3%	37,7%	34,0%	
8) умение создавать учебно-методические средства, способствующие эффективному изучению предлогов	27	17	5	17	22	14	<b>7,03</b>
	55,1%	34,7%	10,2%	32,1%	41,5%	26,4%	

На итоговом этапе статистические расчеты критерия  $\chi^2$  по определению уровня сформированности критериев и показателей, обеспечивающих эффективность процесса преодоления интерференции в ходе обучения употреблению предлогов второго иностранного (немецкого) языка у обучающихся 3 курса (см. таблица 2), определяют экспериментальные значения критерия  $\chi^2$  большим, чем критическое, что определяет значимость различий в уровнях

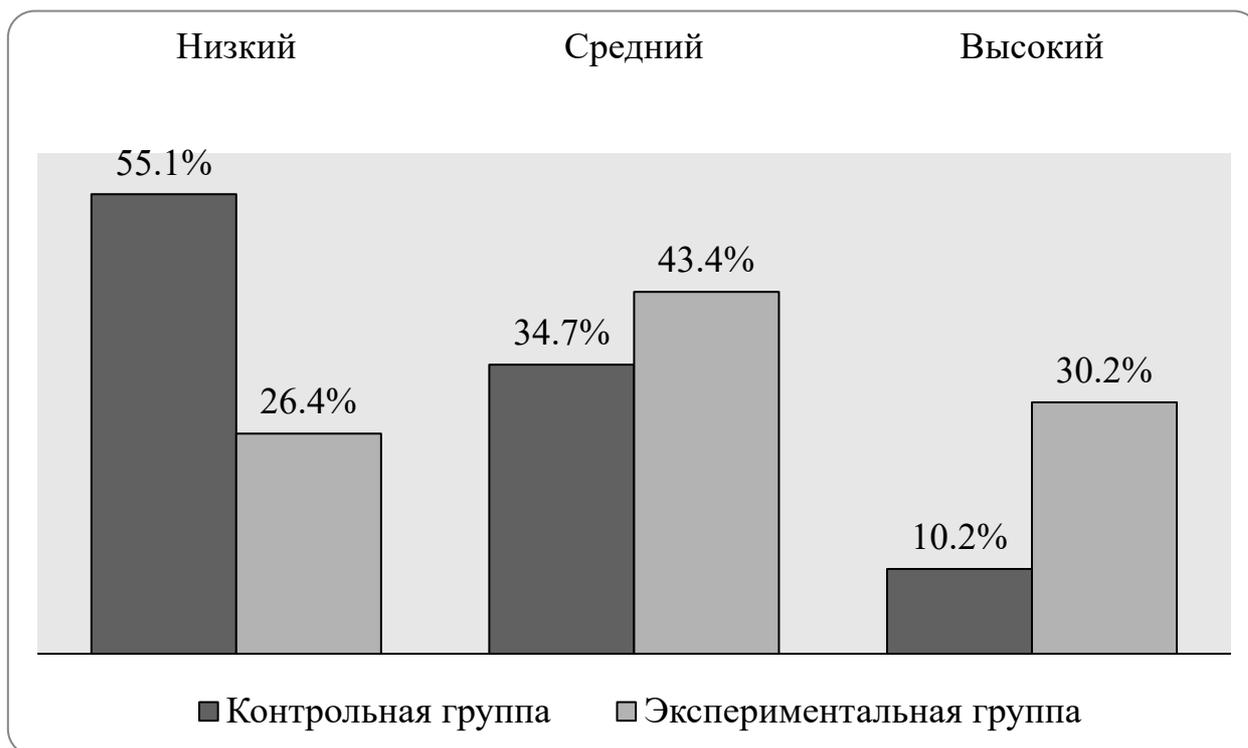
сформированности по каждому показателю в контрольной и экспериментальной группах на итоговом этапе эксперимента (см. таблицу 2).



*Рис. 10. Уровень сформированности показателя 1: «Знания об особенностях функционирования предлогов в русском языке», обеспечивающего эффективность процесса преодоления интерференции в ходе обучения употреблению предлогов второго иностранного (немецкого) языка студентов 3 курса (итоговый этап эксперимента)*



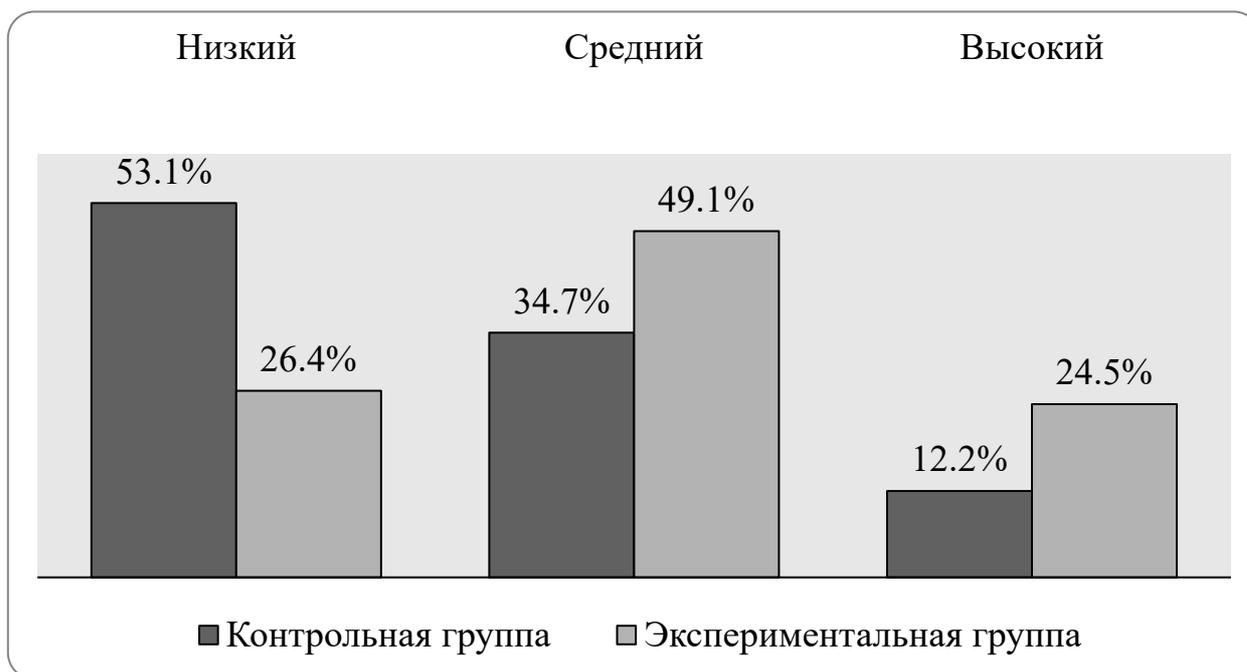
*Рис. 11. Уровень сформированности показателя 2: «Знания об особенностях функционирования предлогов в английском языке», обеспечивающего эффективность процесса преодоления интерференции в ходе обучения употреблению предлогов второго иностранного (немецкого) языка студентов 3 курса (итоговый этап эксперимента)*



*Рис. 12. Уровень сформированности показателя 3: «Знания об особенностях функционирования предлогов в немецком языке», обеспечивающего эффективность процесса преодоления интерференции в ходе обучения употреблению предлогов второго иностранного (немецкого) языка студентов 3 курса (итоговый этап эксперимента)*

Анализ диаграмм, представленных на рисунках 10–12, позволяет сделать вывод о том, что на итоговом этапе эксперимента показатели, демонстрирующие уровень знаний об особенностях функционирования предлогов в родном (русском), первом иностранном (английском) и втором иностранном (немецком) языках в экспериментальной группе имеют положительную динамику в сравнении с контрольной группой. Самые высокие показатели наблюдаются в первом иностранном (английском) языке, что может быть объяснено изначально более высоким уровнем владения первым языком. Однако наиболее заметная разница в показателях наблюдается в родном (русском) и втором иностранном (немецком) языках на высоком уровне их сформированности, что свидетельствует об успешной реализации модели преодоления интерференции в

процессе изучения предлогов второго иностранного языка на теоретическом уровне.



*Рис. 13. Уровень сформированности показателя 4: «Методические знания, обеспечивающие эффективное преодоление интерференции при обучении предлогам», в ходе изучения второго иностранного (немецкого) языка студентами 3 курса (итоговый этап эксперимента)*

Диаграмма, представленная на рисунке 13, отражает существенный рост среднего и высокого показателей, что свидетельствует о повышении у студентов уровня методических знаний, обеспечивающих эффективное преодоление интерференции при обучении употреблению предлогов. Данная положительная тенденция обусловлена интеграцией основных методических положений относительно содержания понятия *интерференция* и эффективных способов ее преодоления на третьем этапе и предложенной методики преодоления интерференции в процессе изучения предлогов второго иностранного языка, а именно на этапе объяснения особенностей функционирования данного лингвистического материала и его использования в речи представителями изучаемых иностранных языков (английского и немецкого).

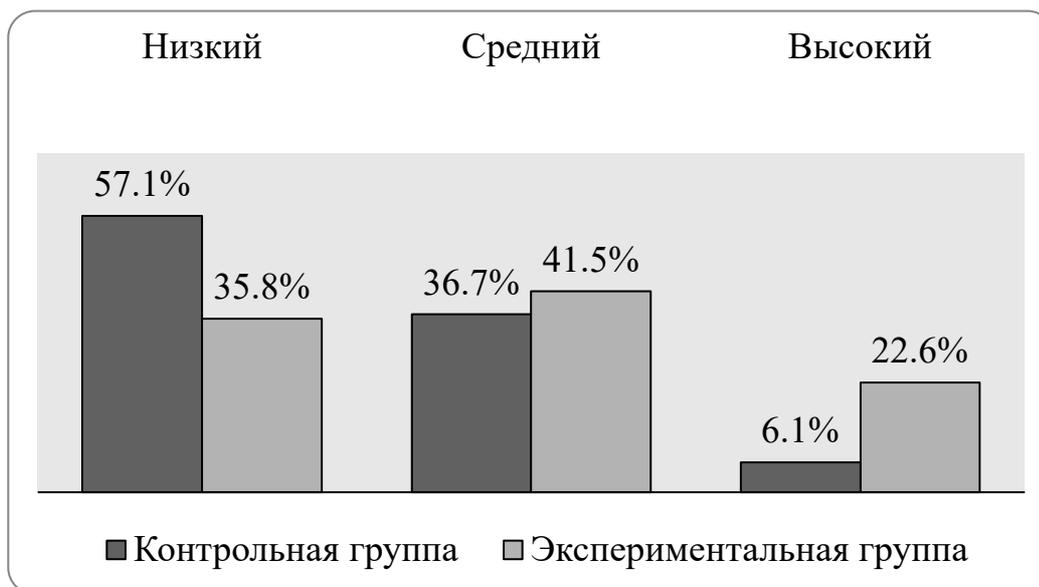


Рис. 14. Уровень сформированности показателя 5: «Умение употреблять предлоги в соответствии с их функциями на основе применения опор», обеспечивающего эффективность процесса преодоления интерференции в ходе обучения употреблению предлогов второго иностранного (немецкого) языка студентов 3 курса (итоговый этап эксперимента)

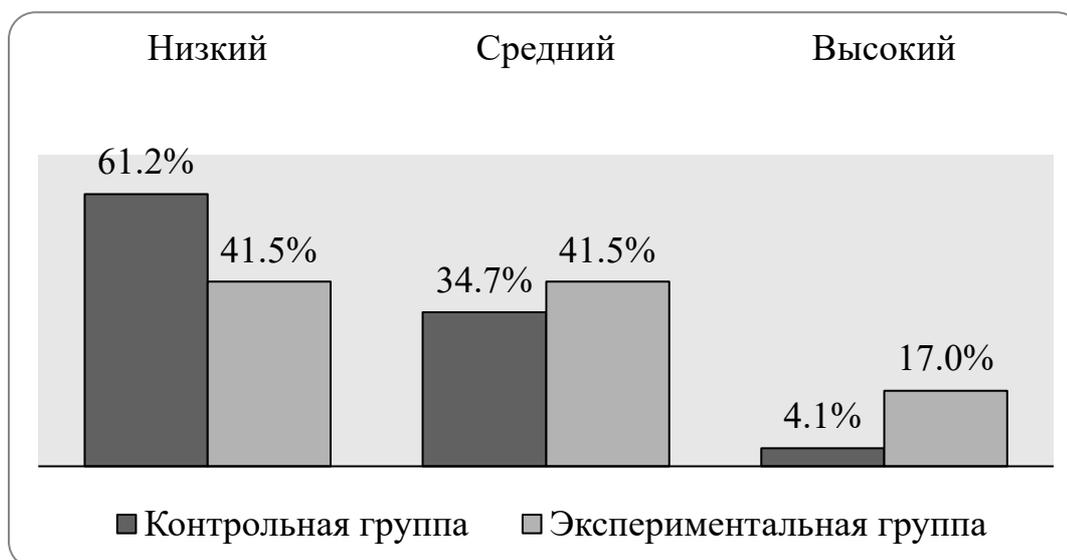
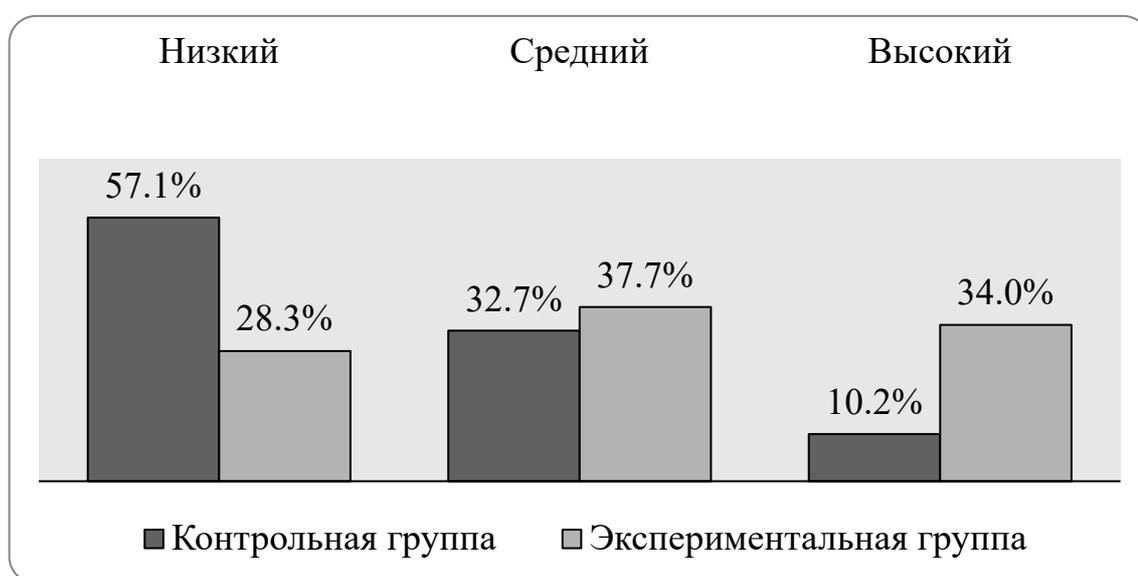
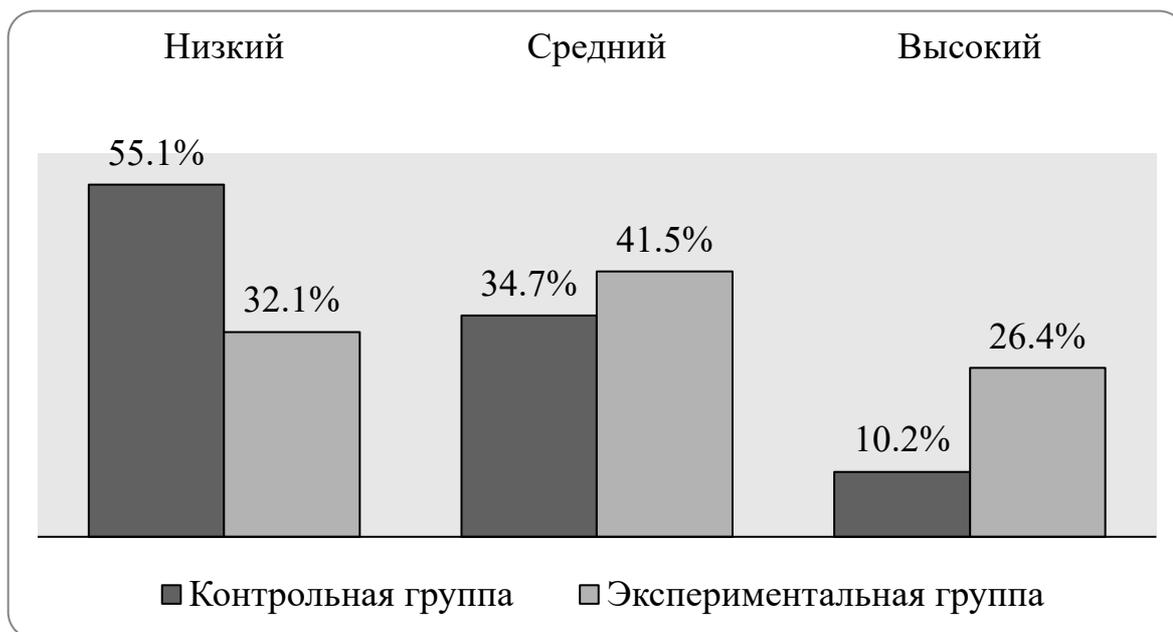


Рис. 15. Уровень сформированности показателя 6: «Умение употреблять предлоги в соответствии с их функциями без применения опор», обеспечивающего эффективность процесса преодоления интерференции в ходе обучения употреблению предлогов второго иностранного (немецкого) языка студентов 3 курса (итоговый этап эксперимента)

На диаграммах, представленных на рисунках 14 и 15, можно заметить положительную динамику на высоком уровне показателей сформированности умения применять предлоги в соответствии с их функциями на основе применения опор и без них. Также заметно значительное процентное понижение низкого уровня сформированности данных показателей в контрольной группе по сравнению с экспериментальной. Формирование умений, относящихся к технологическому (операционному) показателю, является наиболее трудоёмким и по времени весьма затратным процессом. Достижение положительной динамики по данному показателю методики преодоления интерференции в процессе изучения предлогов второго иностранного языка также подчеркивает ее потенциал для дальнейшего использования в ходе обучения студентов языковых факультетов.



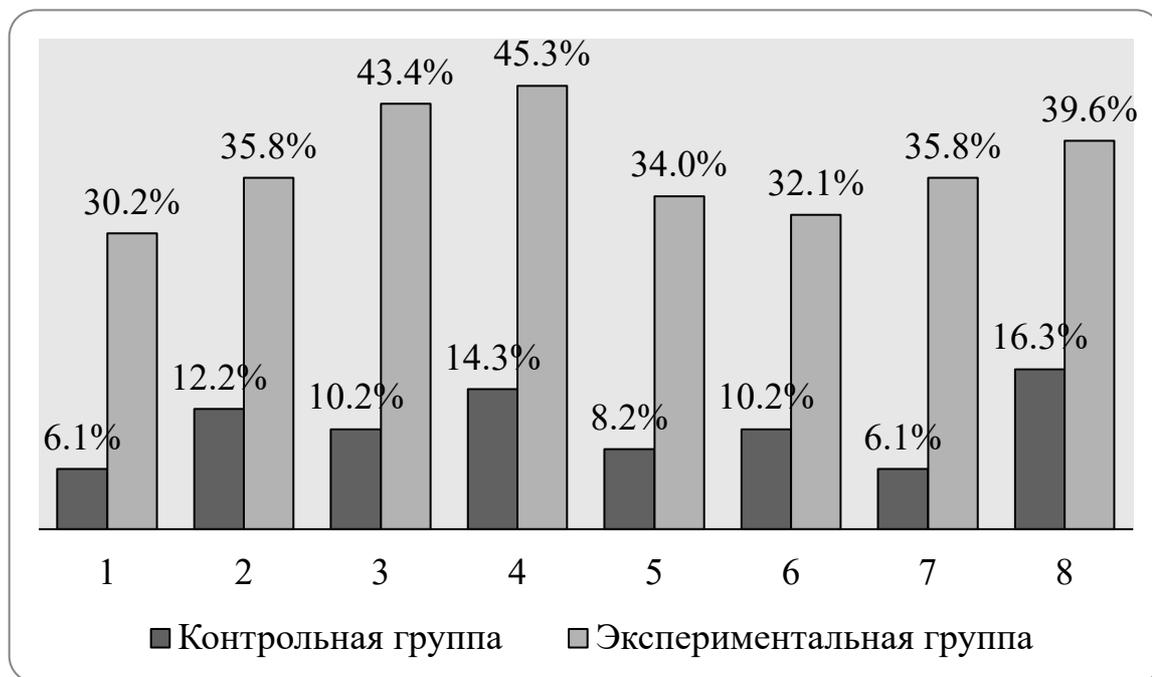
*Рис. 16. Уровень сформированности показателя 7: «Умение предвидеть и исправлять возможные ошибки», обеспечивающего эффективность процесса преодоления интерференции в ходе обучения употреблению предлогов второго иностранного (немецкого) языка студентов 3 курса (итоговый этап эксперимента)*



*Рис. 17. Уровень сформированности показателя 8: «Умение создавать учебно-методические средства, способствующие эффективному изучению предлогов», обеспечивающего эффективность процесса преодоления интерференции в ходе обучения употреблению предлогов второго иностранного (немецкого) языка студентов 3 курса (итоговый этап эксперимента)*

Как видно из диаграмм, представленных на рисунках 16 и 17, нам удалось значительно снизить процент студентов, имеющих низкий уровень сформированности знаний и умений по обоим методическим показателям, что свидетельствует о повышении уровня сформированности у обучающихся умений не только создавать учебно-методические средства, способствующие эффективному обучению употреблению предлогов, но и предвидеть и исправлять возможные ошибки, возникающие в данном процессе. Развитие умения предвидеть и исправлять возможные ошибки очень важно для эффективной реализации методики преодоления интерференции как в процессе изучения иностранного языка в целом, так и предлогов как его отдельной части речи, в частности.

Более того, данные, представленные на рисунках 10–17, подтверждают существенные различия в уровнях сформированности показателей у студентов экспериментальной и контрольной групп на итоговом этапе. Важно подчеркнуть более высокие результаты, полученные в экспериментальной группе, что наглядно отражено на диаграмме, представленной на рисунке 18.



*Рисунок 18. Диаграмма изменения процентного соотношения обучающихся 3 курса, имеющих сформированные знания и умения по показателям, обеспечивающие эффективность процесса преодоления интерференции в ходе обучения студентов употреблению предлогов второго иностранного (немецкого) языка*

Дополнительно в ходе опытно-экспериментальной работы проводилось сравнение уровней сформированности показателей, обеспечивающих эффективность процесса преодоления интерференции в ходе обучения студентов употреблению предлогов второго иностранного (немецкого) языка в контрольной группе, полученных на констатирующем и итоговом этапах эксперимента (см. таблицу 3). Полученные эмпирические данные статистического критерия Хи-квадрат свидетельствуют о достоверном совпадении уровней по исследуемым

показателям с 5-процентной вероятностью ошибки, что свидетельствует о незначительном изменении сформированности показателей в контрольной группе.

Таблица 3

**Статистическая оценка уровней сформированности критериев и показателей, обеспечивающих эффективность процесса преодоления интерференции в ходе обучения употреблению предлогов второго иностранного (немецкого) языка студентов 3 курса контрольной группы на констатирующем и итоговом этапах эксперимента**

<b>Показатели</b>	<b>Хи-квадрат</b>
<b>Теоретический критерий</b>	
1) знания об особенностях функционирования предлогов в русском языке	<b>0,38</b>
2) знания об особенностях функционирования предлогов в английском языке	<b>1,63</b>
3) знания об особенностях функционирования предлогов в немецком языке	<b>1,21</b>
4) методические знания, обеспечивающие эффективное преодоление интерференции при обучении употреблению предлогов	<b>3,12</b>
<b>Технологический (операционный) критерий</b>	
5) умение употреблять предлоги в соответствии с их функциями на основе применения опор	<b>0,74</b>
6) умение употреблять предлоги в соответствии с их функциями без применения опор	<b>1,25</b>
<b>Методический критерий</b>	
7) умение предвидеть и исправлять возможные ошибки	<b>0,40</b>
8) умение создавать учебно-методические средства, способствующие эффективному изучению предлогов	<b>3,18</b>

Более того, в ходе опытно-экспериментальной работы также проводилось сравнение уровней сформированности показателей, обеспечивающих эффективность процесса преодоления интерференции в ходе обучения предлогам второго иностранного (немецкого) языка студентов

экспериментальной группы по результатам констатирующего и итогового этапов эксперимента (см. таблица 4). Полученные результаты свидетельствуют о достоверности различий в уровнях в экспериментальной группе по исследуемым показателям, что составляет 95%. Это свидетельствует о значительном увеличении числа обучающихся со сформированными показателями, обеспечивающими эффективность процесса преодоления интерференции в ходе обучения употреблению предлогов второго иностранного (немецкого) языка в экспериментальной группе на итоговом этапе эксперимента.

Таблица 4

**Статистическая оценка уровней сформированности критериев и показателей, обеспечивающих эффективность процесса преодоления интерференции в ходе обучения употреблению предлогов второго иностранного (немецкого) языка студентов 3 курса экспериментальной группы, на констатирующем и итоговом этапах эксперимента**

Показатели	Хи-квадрат
<b>Теоретический критерий</b>	
1) знания об особенностях функционирования предлогов в русском языке	<b>10,87</b>
2) знания об особенностях функционирования предлогов в английском языке	<b>18,89</b>
3) знания об особенностях функционирования предлогов в немецком языке	<b>22,05</b>
4) методические знания, обеспечивающие эффективное преодоление интерференции при обучении употреблению предлогов	<b>22,48</b>
<b>Технологический (операционный) критерий</b>	
5) умение употреблять предлоги в соответствии с их функциями на основе применения опор	<b>14,71</b>
6) умение употреблять предлоги в соответствии с их функциями без применения опор	<b>13,45</b>
<b>Методический критерий</b>	
7) умение предвидеть и исправлять возможные ошибки	<b>14,85</b>
8) умение создавать учебно-методические средства, способствующие эффективному изучению предлогов	<b>21,06</b>

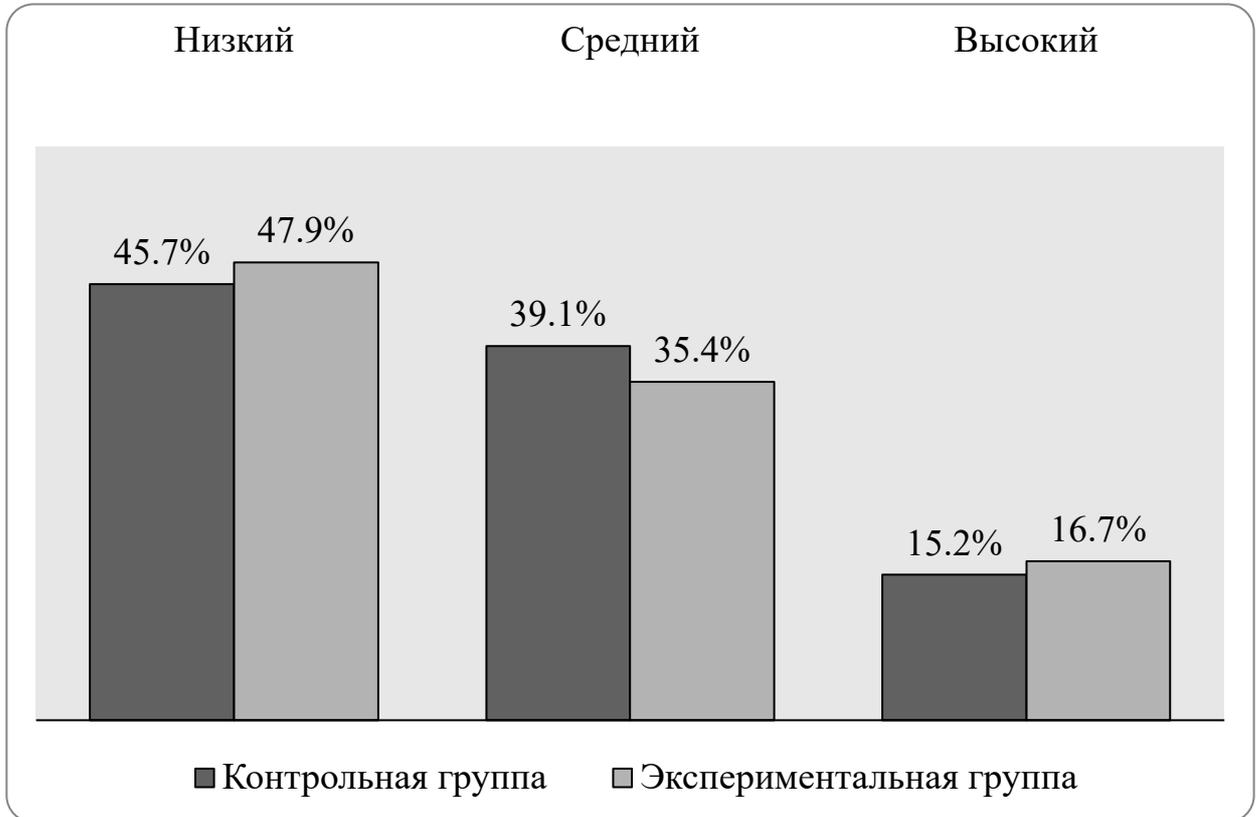
В ходе опытно-экспериментальной работы со студентами 4 курса, проходившими обучение по методике преодоления интерференции в процессе изучения второго иностранного (немецкого) языка в течение одного года, были получены следующие результаты.

Таблица 5

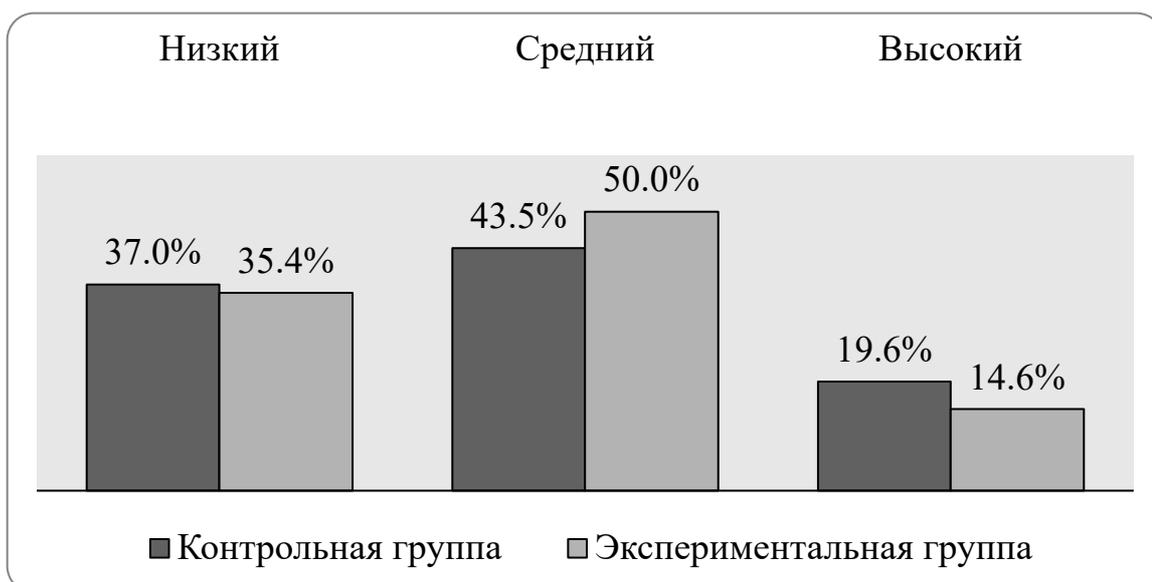
**Количественная оценка уровня сформированности критериев и показателей, обеспечивающих эффективность процесса преодоления интерференции в ходе обучения употреблению предлогов второго иностранного (немецкого) языка студентов\_4 курса (констатирующий этап эксперимента)**

Показатели	Контрольная группа			Экспериментальная группа			Chi-квadrat
	Уровни сформированности показателей						
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий	
<b>Теоретический критерий</b>							
1) знания об особенностях функционирования предлогов в русском языке	21	18	7	23	17	8	<b>0,14</b>
	45,7%	39,1%	15,2%	47,9%	35,4%	16,7%	
2) знания об особенностях функционирования предлогов в английском языке	17	20	9	17	24	7	<b>0,57</b>
	37,0%	43,5%	19,6%	35,4%	50,0%	14,6%	
3) знания об особенностях функционирования предлогов в немецком языке	26	15	5	29	15	4	<b>0,23</b>
	56,5%	32,6%	10,9%	60,4%	31,3%	8,3%	
4) методические знания, обеспечивающие эффективное преодоление интерференции при обучении употреблению предлогов	26	16	4	26	17	5	<b>0,10</b>
	56,5%	34,8%	8,7%	54,2%	35,4%	10,4%	
<b>Технологический (операционный) критерий</b>							
5) умение употреблять предлоги в соответствии с их функциями на основе применения опор	23	18	5	25	16	7	<b>0,49</b>
	50,0%	39,1%	10,9%	52,1%	33,3%	14,6%	
6) умение употреблять предлоги в соответствии с их функциями без применения опор	27	15	4	28	17	3	<b>0,24</b>
	58,7%	32,6%	8,7%	58,3%	35,4%	6,3%	
<b>Методический критерий</b>							
	25	15	6	29	14	5	<b>0,38</b>

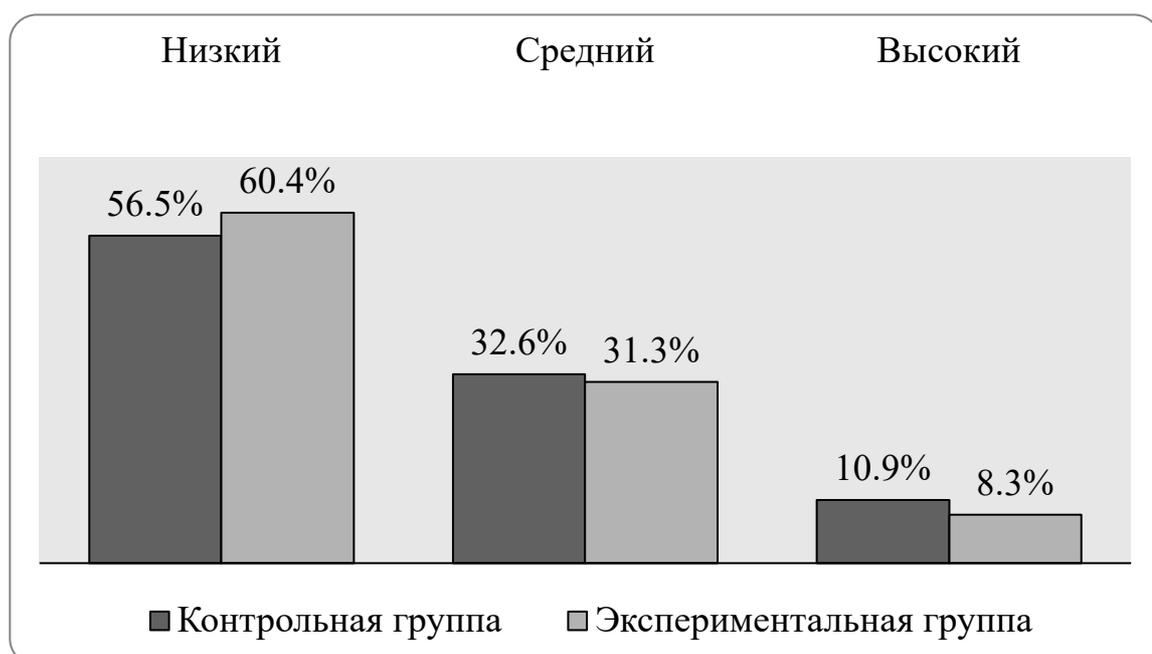
7) умение предвидеть и исправлять возможные ошибки	54,3%	32,6%	13,0%	60,4%	29,2%	10,4%	
8) умение создавать учебно-методические средства, способствующие эффективному изучению предлогов	26	15	5	27	17	4	<b>0,21</b>
	56,5%	32,6%	10,9%	56,3%	35,4%	8,3%	



*Рис. 19. Уровень сформированности показателя 1: «Знания об особенностях функционирования предлогов в русском языке», обеспечивающего эффективность процесса преодоления интерференции в ходе обучения употреблению предлогов второго иностранного (немецкого) языка студентов 4 курса (констатирующий этап эксперимента)*

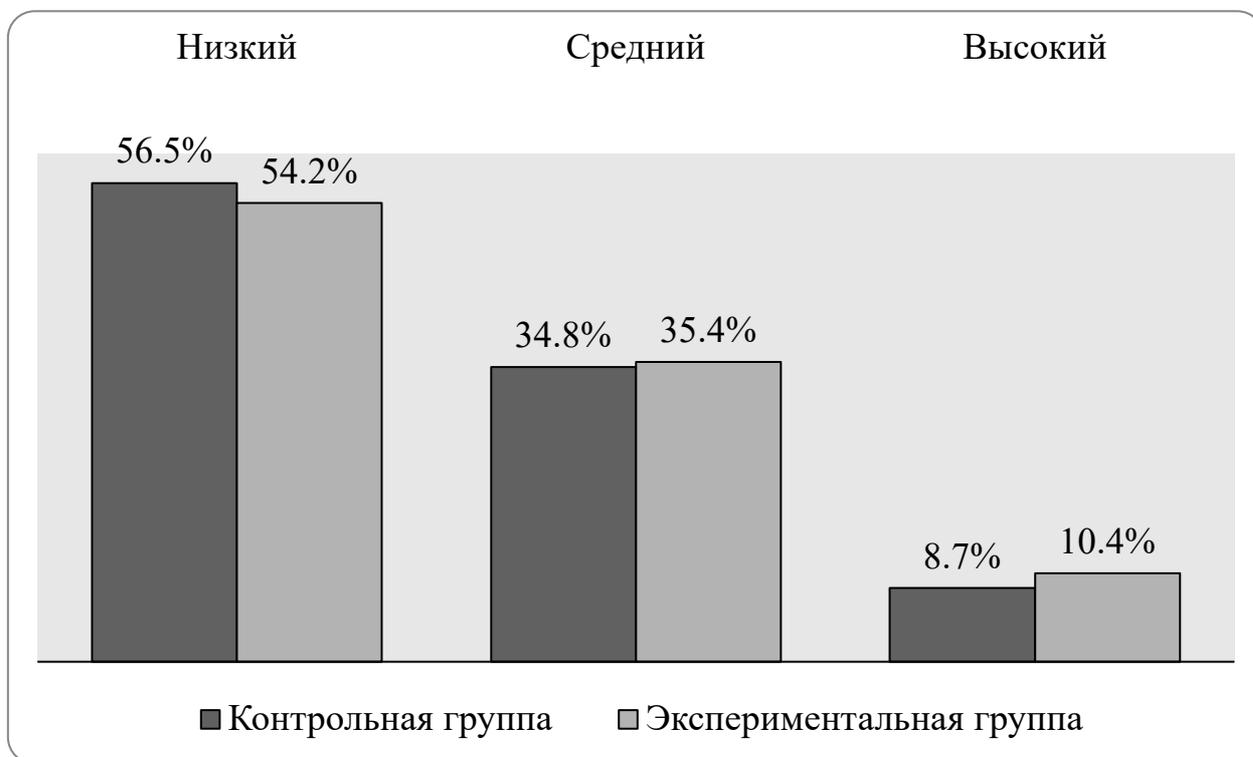


*Рис. 20. Уровень сформированности показателя 2: «Знания об особенностях функционирования предлогов в английском языке», обеспечивающего эффективность процесса преодоления интерференции в ходе обучения употреблению предлогов второго иностранного (немецкого) языка студентов 4 курса (констатирующий этап эксперимента)*



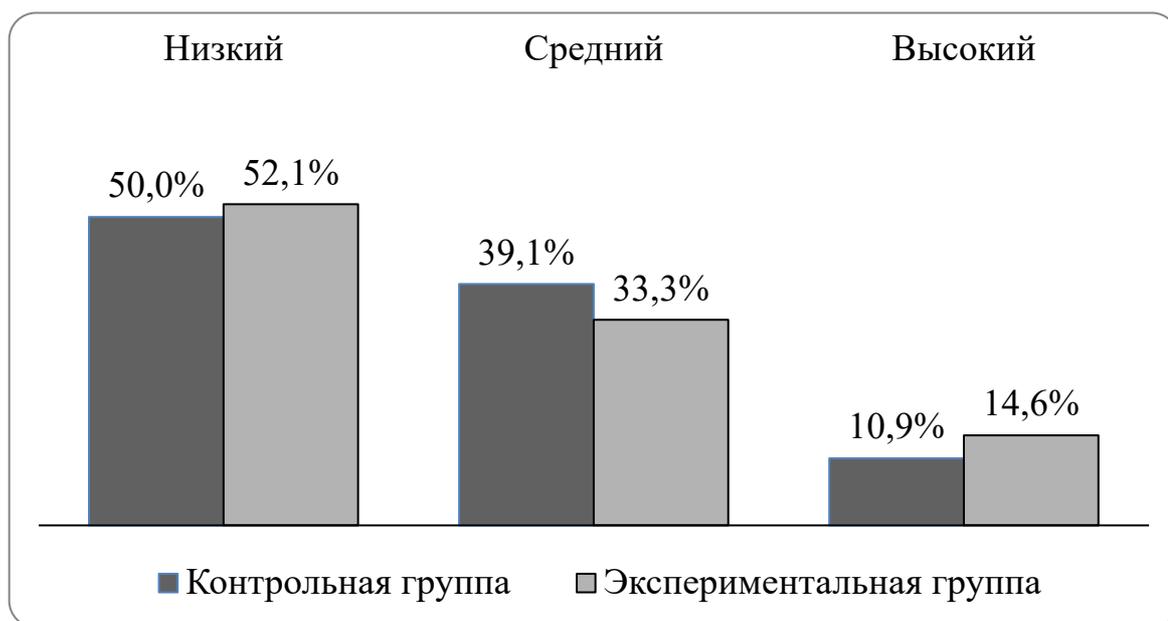
*Рис. 21. Уровень сформированности показателя 3: «Знания об особенностях функционирования предлогов в немецком языке», обеспечивающего эффективность процесса преодоления интерференции в ходе обучения употреблению предлогов второго иностранного (немецкого) языка студентов 4 курса (констатирующий этап эксперимента)*

Анализ диаграмм, представленных на рисунках 19–21, демонстрирует достаточно низкие показатели высокого уровня знаний у обучающихся об особенностях функционирования предлогов в родном (русском), первом иностранном (английском и втором иностранном (немецком) языках. Но, в отличие от студентов 3 курса, обучающиеся на 4 курсе продемонстрировали более высокие процентные показатели по первому иностранному (английскому) и второму иностранному (немецкому) языкам, что может быть обусловлено разницей обучения на факультете в один год. Тем не менее, также следует заметить, что данная разница является незначительной.

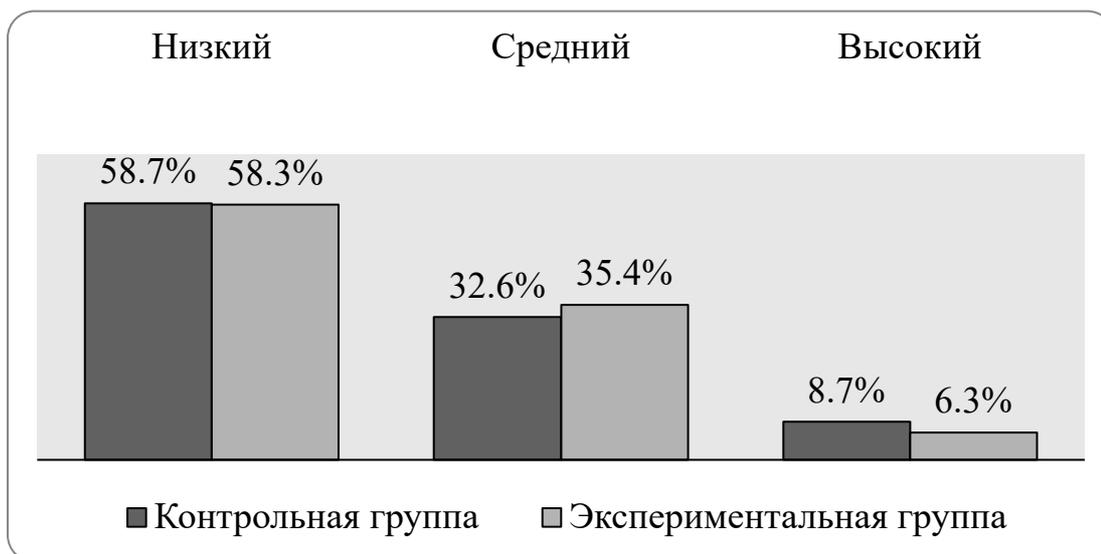


*Рис. 22. Уровень сформированности показателя 4: «Методические знания, обеспечивающие эффективное преодоление интерференции при обучении предлогам», обеспечивающего эффективность процесса преодоления интерференции в ходе обучения употреблению предлогов второго иностранного (немецкого) языка студентов 4 курса (констатирующий этап эксперимента)*

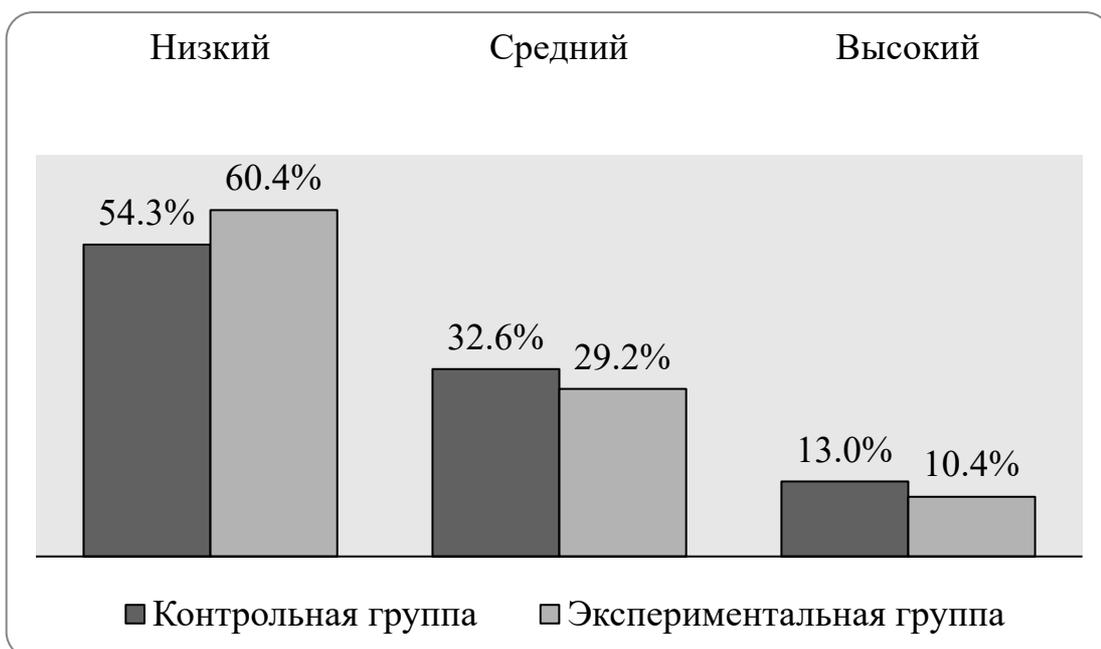
Подобного рода аналогия может быть прослежена при анализе диаграммы, представленной на рисунке 22. Полученные результаты также были незначительно лучше, чем у студентов 3 курса, но высокие процентные данные низкого уровня сформированности теоретических показателей свидетельствует о необходимости применения методики преодоления интерференции в процессе изучения второго иностранного языка даже на последних курсах обучения на факультете.



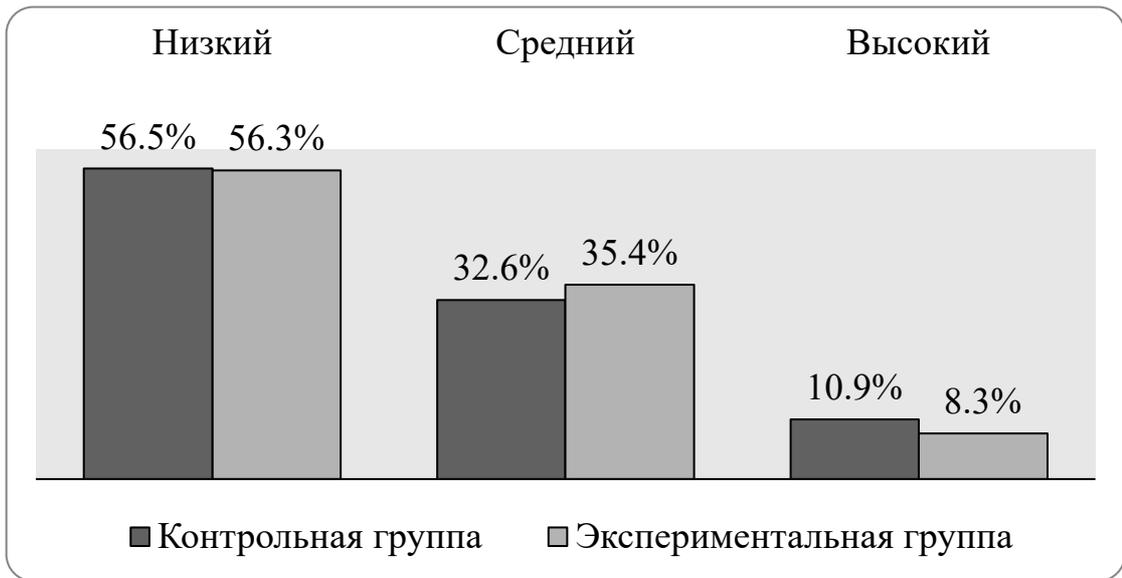
*Рис. 23. Уровень сформированности показателя 5: «Умение использовать предлоги в соответствии с их функциями на основе применения опор», обеспечивающего эффективность процесса преодоления интерференции в ходе обучения употреблению предлогов второго иностранного (немецкого) языка студентов 4 курса (констатирующий этап эксперимента)*



*Рис. 24. Уровень сформированности показателя 6: «Умение употреблять предлоги в соответствии с их функциями без применения опор», обеспечивающего эффективность процесса преодоления интерференции в ходе обучения употреблению предлогов второго иностранного (немецкого) языка студентов 4 курса (констатирующий этап эксперимента)*



*Рис. 25. Уровень сформированности показателя 7: «Умение предвидеть и исправлять возможные ошибки», обеспечивающего эффективность процесса преодоления интерференции в ходе обучения употреблению предлогов второго иностранного (немецкого) языка студентов 4 курса (констатирующий этап эксперимента)*



*Рис. 26. Уровень сформированности показателя 8: «Умение создавать учебно-методические средства, способствующие эффективному изучению предлогов», обеспечивающего эффективность процесса преодоления интерференции в ходе обучения употреблению предлогов второго иностранного (немецкого) языка студентов 4 курса (констатирующий этап эксперимента)*

Анализ диаграмм, представленных на рисунках 23–26, также свидетельствует о необходимости дальнейшего развития у студентов умений использовать предлоги в соответствии с их функциями на основе применения опор и без них, а также умения предвидеть и исправлять возможные ошибки и умение создавать учебно-методические средства, способствующие эффективному изучению предлогов.

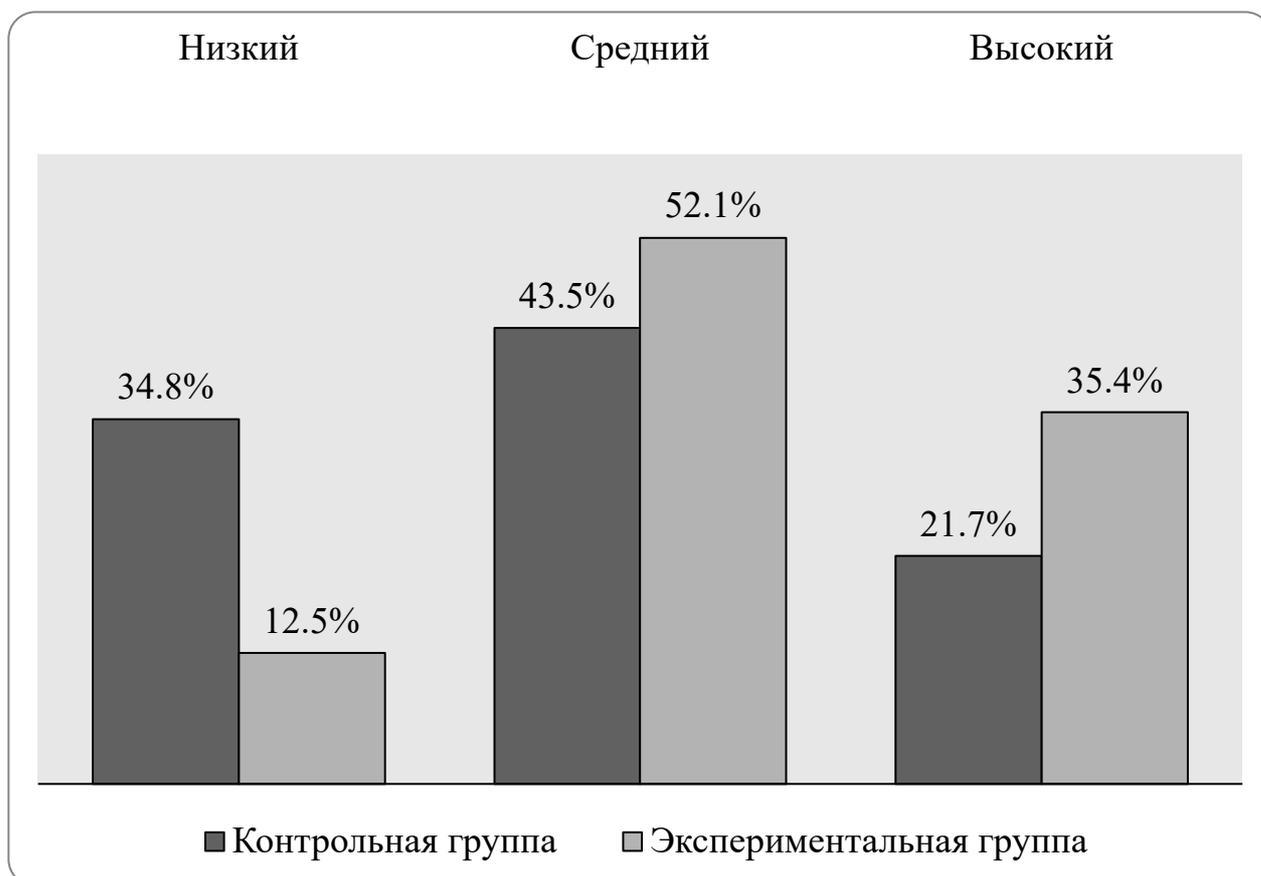
Более того, расчеты статистического критерия по всем показателям на констатирующем этапе (см. таблицу 5) определяют экспериментальные значения критерия  $\chi^2$  меньшими критического, что говорит об одинаковых уровнях их сформированности на констатирующем этапе. Диаграммы, представленные на рисунках 2–9, подтверждают равенство уровней сформированности по каждому показателю в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе.

Таблица 6

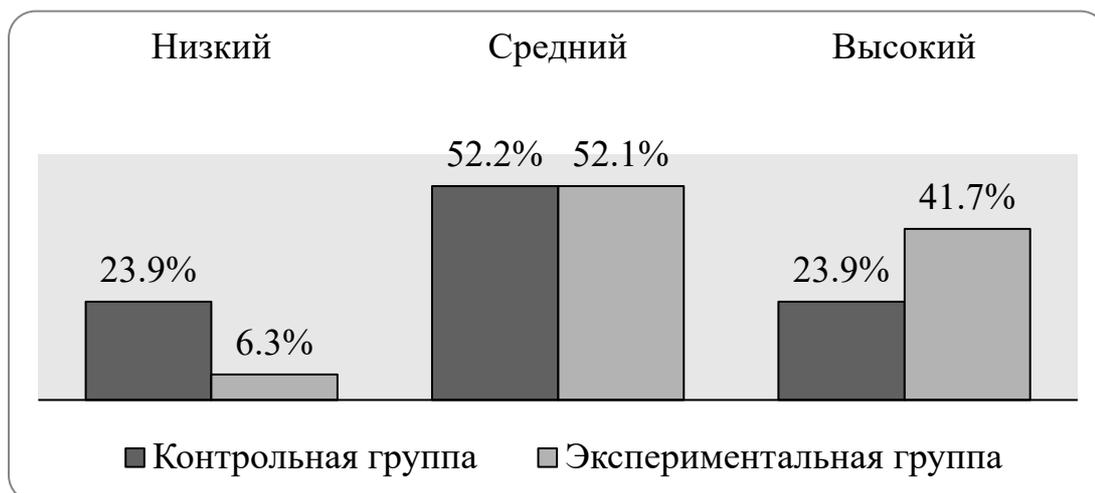
**Количественная оценка уровня сформированности критериев и показателей, обеспечивающих эффективность процесса преодоления интерференции в ходе обучения употреблению предлогов второго иностранного (немецкого) языка у обучающихся 4 курса (итоговый этап эксперимента)**

Показатели	Контрольная группа			Экспериментальная группа			Chi-квadrat
	Уровни сформированности показателей						
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий	
<b>Теоретический критерий</b>							
1) знания об особенностях функционирования предлогов в русском языке	16	20	10	6	25	17	<b>6,88</b>
	34,8%	43,5%	21,7%	12,5%	52,1%	35,4%	
2) знания об особенностях функционирования предлогов в английском языке	11	24	11	3	25	20	<b>7,17</b>
	23,9%	52,2%	23,9%	6,3%	52,1%	41,7%	
3) знания об особенностях функционирования предлогов в немецком языке	21	18	7	10	22	16	<b>7,79</b>
	45,7%	39,1%	15,2%	20,8%	45,8%	33,3%	
4) методические знания, обеспечивающие эффективное преодоление интерференции при обучении употреблению предлогов	21	18	7	10	25	13	<b>6,80</b>
	45,7%	39,1%	15,2%	20,8%	52,1%	27,1%	
<b>Технологический (операционный) критерий</b>							
5) умение употреблять предлоги в соответствии с их функциями на основе применения опор	17	21	8	7	26	15	<b>6,79</b>
	37,0%	45,7%	17,4%	14,6%	54,2%	31,3%	
6) умение употреблять предлоги в соответствии с их функциями без применения опор	22	19	5	13	21	14	<b>6,64</b>
	47,8%	41,3%	10,9%	27,1%	43,8%	29,2%	
<b>Методический критерий</b>							
7) умение предвидеть и	21	17	8	9	23	16	<b>8,33</b>

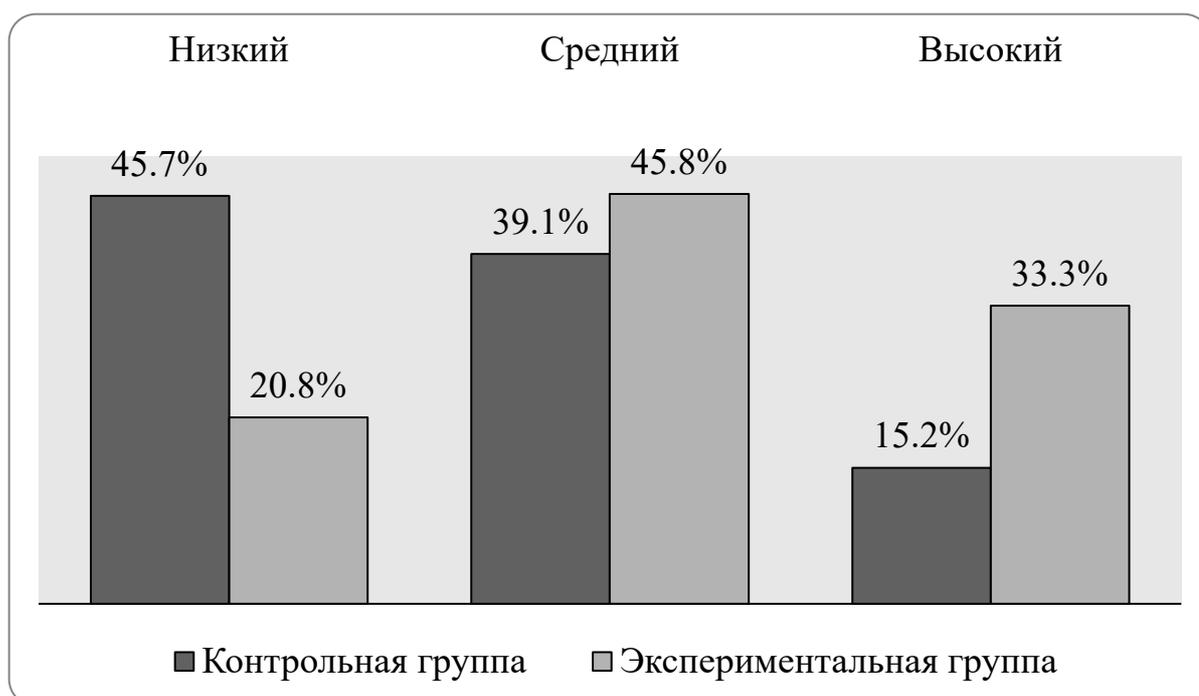
исправлять возможные ошибки	45,7%	37,0%	17,4%	18,8%	47,9%	33,3%	
8) умение создавать учебно-методические средства, способствующие эффективному изучению предлогов	20	19	7	9	25	14	7,28
	43,5%	41,3%	15,2%	18,8%	52,1%	29,2%	



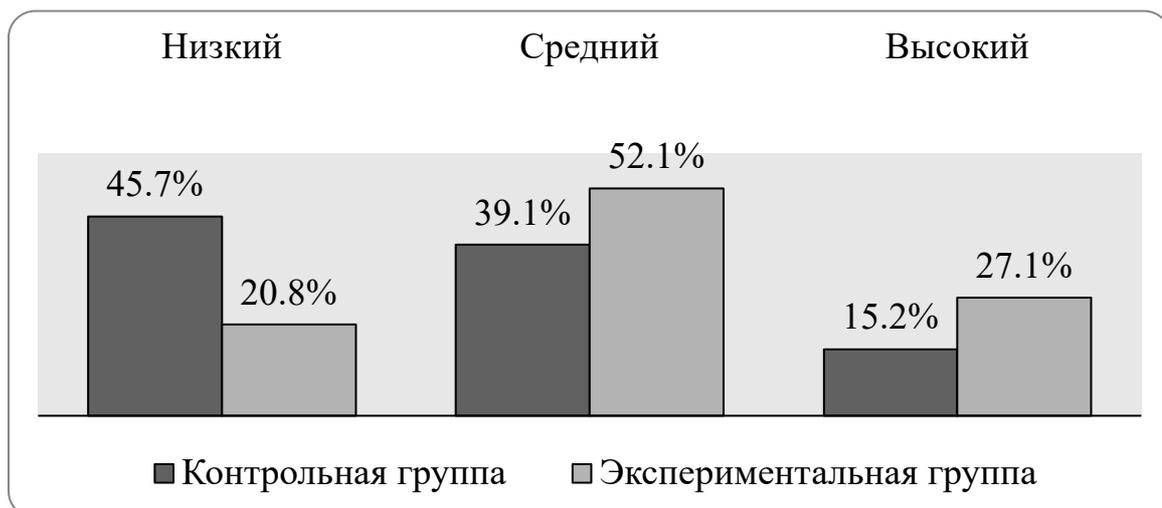
*Рис. 27. Уровень сформированности показателя 1: «Знания об особенностях функционирования предлогов в русском языке», обеспечивающего эффективность процесса преодоления интерференции в ходе обучения употреблению предлогов второго иностранного (немецкого) языка студентов 4 курса (итоговый этап эксперимента)*



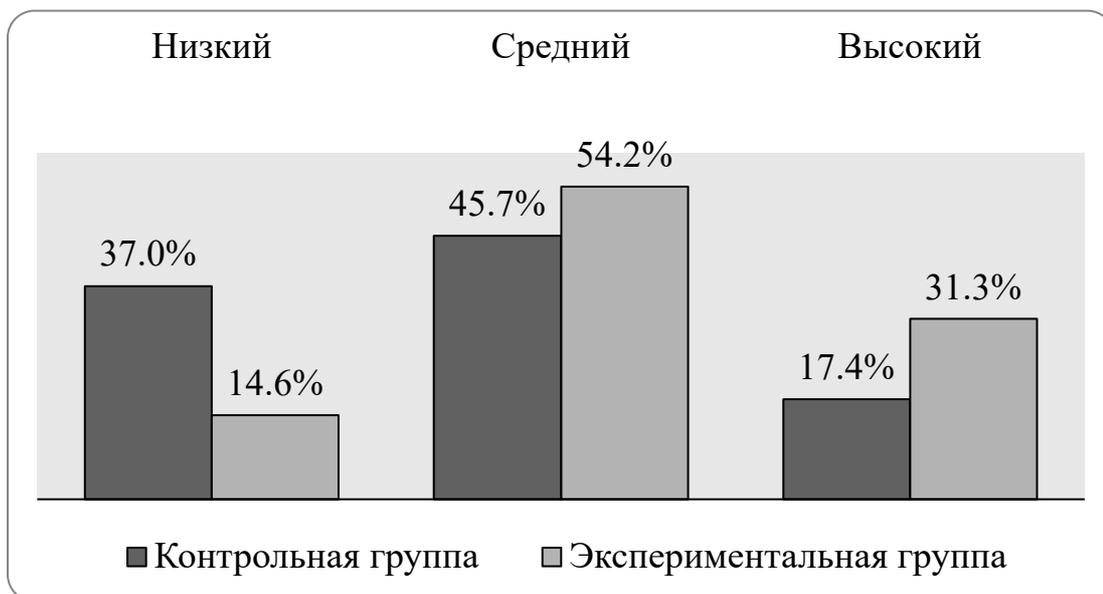
*Рис. 28. Уровень сформированности показателя 2: «Знания об особенностях функционирования предлогов в английском языке», обеспечивающего эффективность процесса преодоления интерференции в ходе обучения употреблению предлогов второго иностранного (немецкого) языка студентов 4 курса (итоговый этап эксперимента)*



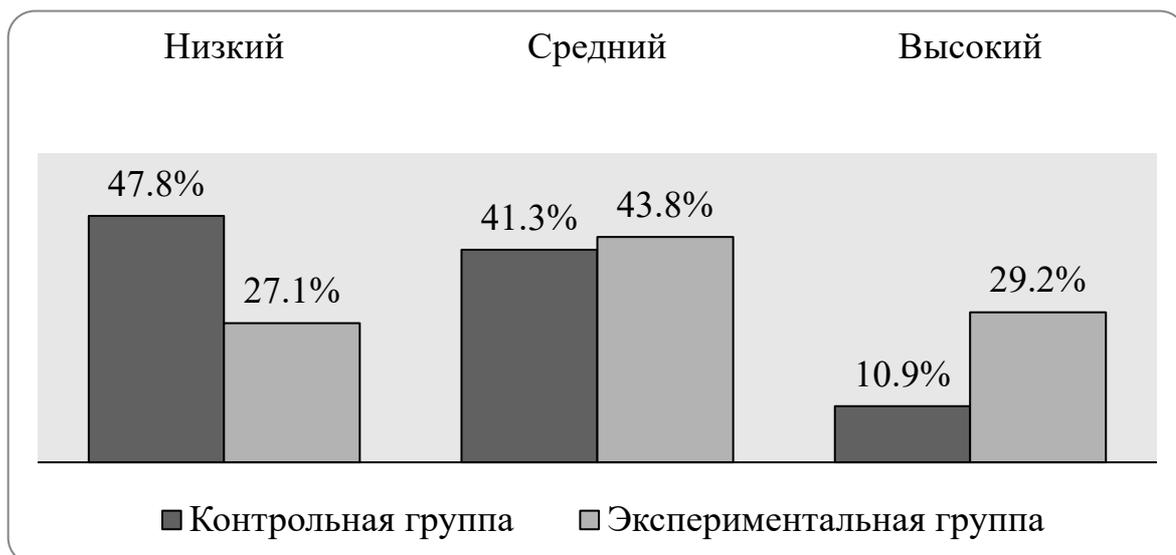
*Рис. 29. Уровень сформированности показателя 3: «Знания об особенностях функционирования предлогов в немецком языке», обеспечивающего эффективность процесса преодоления интерференции в ходе обучения употреблению предлогов второго иностранного (немецкого) языка студентов 4 курса (итоговый этап эксперимента)*



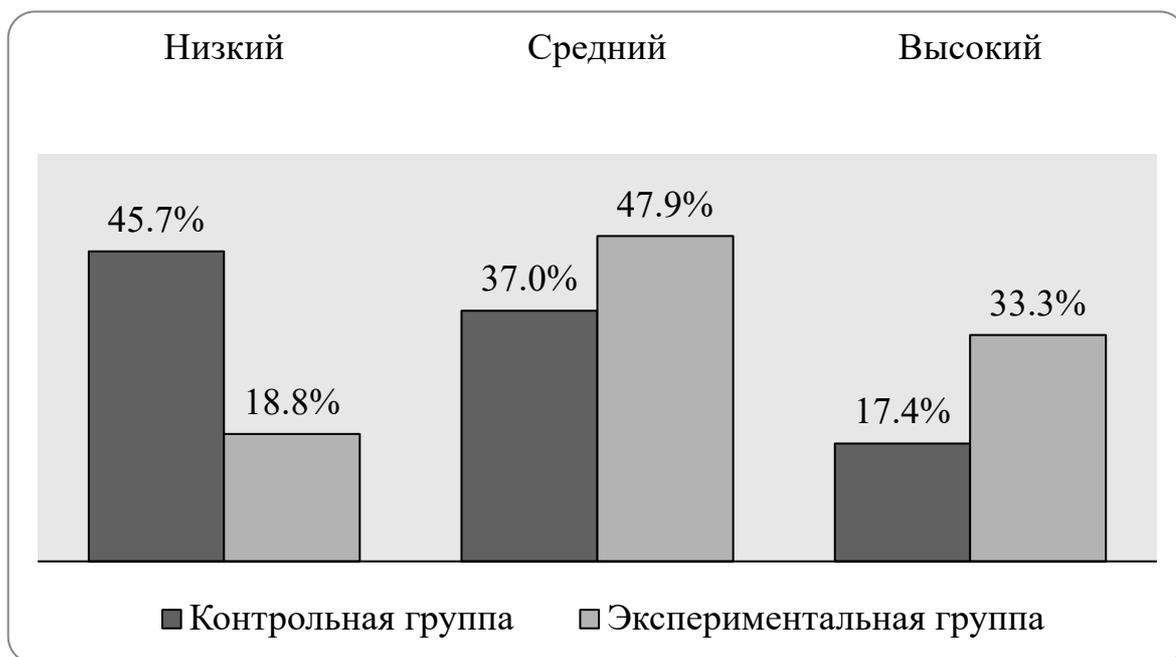
*Рис. 30. Уровень сформированности показателя «4. Методические знания, обеспечивающие эффективное преодоление интерференции при обучении предложениям», обеспечивающего эффективность процесса преодоления интерференции в ходе обучения употреблению предлогов второго иностранного (немецкого) языка студентов 4 курса (итоговый этап эксперимента)*



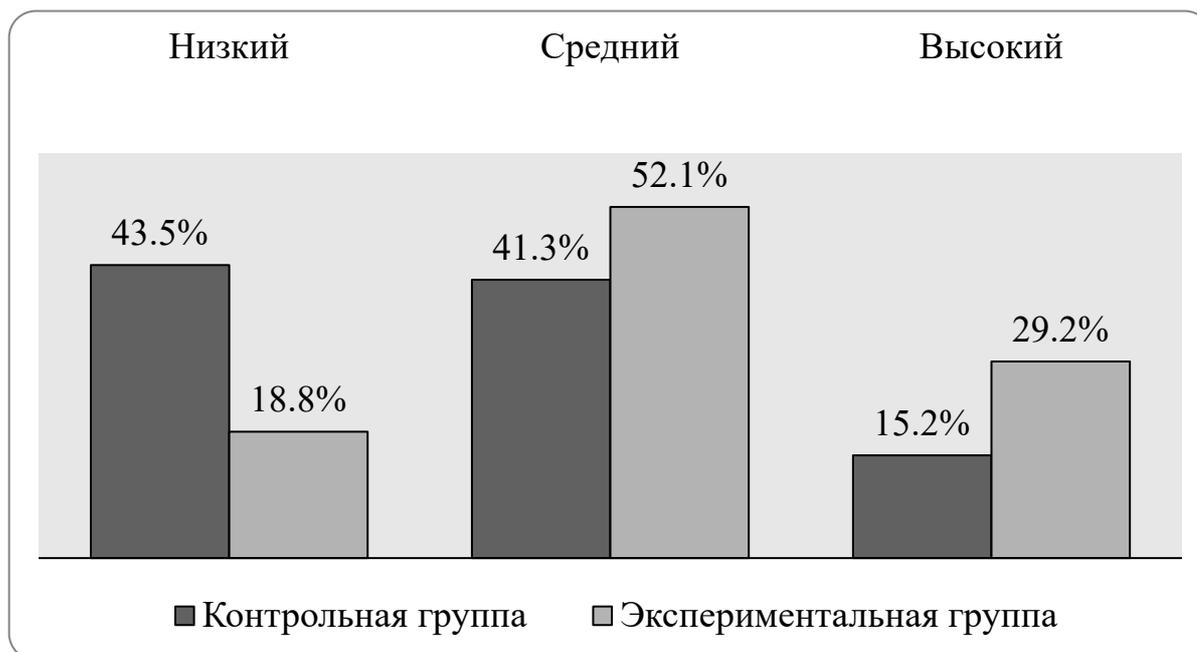
*Рис. 31. Уровень сформированности показателя 5: «Умение употреблять предлоги в соответствии с их функциями на основе применения опор», обеспечивающего эффективность процесса преодоления интерференции в ходе обучения употреблению предлогов второго иностранного (немецкого) языка студентов 4 курса (итоговый этап эксперимента)*



*Рис. 32. Уровень сформированности показателя 6: «Умение употреблять предлоги в соответствии с их функциями без применения опор», обеспечивающего эффективность процесса преодоления интерференции в ходе обучения употреблению предлогов второго иностранного (немецкого) языка студентов 4 курса (итоговый этап эксперимента)*



*Рис. 33. Уровень сформированности показателя 7: «Умение предвидеть и исправлять возможные ошибки», обеспечивающего эффективность процесса преодоления интерференции в ходе обучения употреблению предлогов второго иностранного (немецкого) языка студентов 4 курса (итоговый этап эксперимента)*

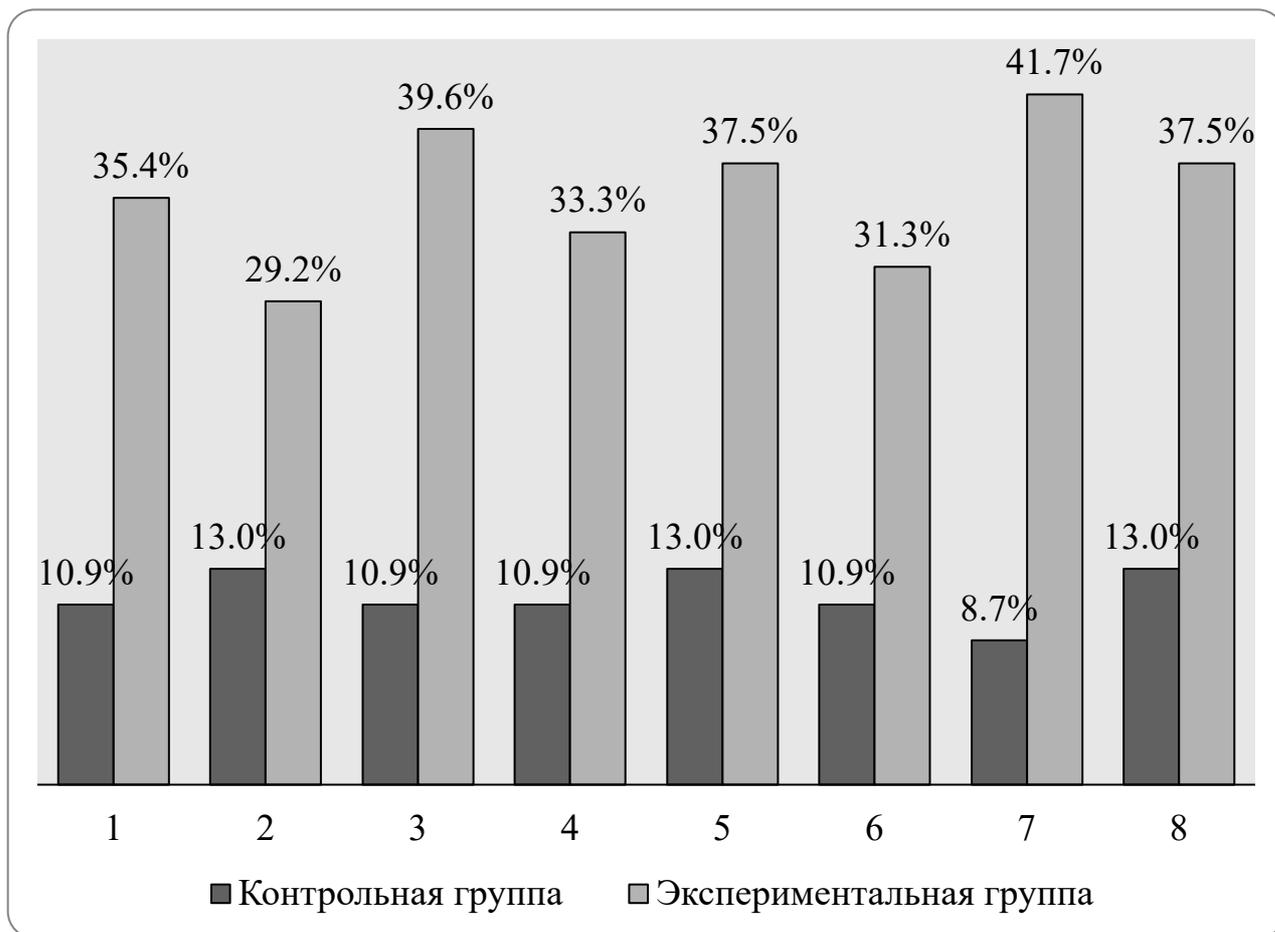


*Рис. 34. Уровень сформированности показателя 8: «Умение создавать учебно-методические средства, способствующие эффективному изучению предлогов», обеспечивающего эффективность процесса преодоления интерференции в ходе обучения употреблению предлогов второго иностранного (немецкого) языка студентов 4 курса (итоговый этап эксперимента)*

Статистические расчеты критерия  $\chi^2$  по оценке уровня сформированности критериев и показателей, обеспечивающих эффективность процесса преодоления интерференции в процессе обучения употреблению предлогов второго иностранного (немецкого) языка у обучающихся 4 курса на итоговом этапе (см. таблицу 6) определяют экспериментальные значения критерия  $\chi^2$  большим критического, что определяет значимость различий в уровнях сформированности каждого показателя в контрольной и экспериментальной группах на итоговом этапе эксперимента.

Диаграммы, представленные на рисунках 27–34, подтверждают существенные различия в уровнях сформированности показателей на итоговом

этапе эксперимента. Важно отметить более высокие результаты, полученные в экспериментальной группе.



*Рисунок 35. Диаграмма изменения процентного количества обучающихся 4 курса, имеющих сформированные уровни по показателям, обеспечивающим эффективность процесса преодоления интерференции в ходе обучения студентов употреблению предлогов второго иностранного (немецкого) языка*

В рамках диаграммы, представленной на рисунке 35, под сформированными уровнями понимается процентная сумма обучающихся, имеющих средний или высокий уровень по показателю.

Дополнительно в ходе опытно-экспериментальной работы проводилось сравнение уровней сформированности показателей, обеспечивающих эффективность процесса преодоления интерференции в ходе обучения употреблению предлогов второго иностранного (немецкого) языка в

контрольной группе 4 курса, полученных на констатирующем и итоговом этапах эксперимента (см. таблицу 7). Полученные эмпирические значения статистического критерия Хи-квадрат свидетельствуют о достоверном совпадении уровней по исследуемым показателям с 5-процентной вероятностью ошибки, что свидетельствует о незначительном изменении в уровне сформированности показателей у студентов в контрольной группе.

Таблица 7

**Статистическая оценка уровней сформированности критериев и показателей, обеспечивающих эффективность процесса преодоления интерференции в ходе обучения употреблению предлогов второго иностранного (немецкого) языка студентов 4 курса контрольной группы на констатирующем и итоговом этапах эксперимента**

Показатели	Хи-квадрат
<b>Теоретический критерий</b>	
1) знания об особенностях функционирования предлогов в русском языке	<b>1,31</b>
2) знания об особенностях функционирования предлогов в английском языке	<b>1,85</b>
3) знания об особенностях функционирования предлогов в немецком языке	<b>1,14</b>
4) методические знания, обеспечивающие эффективное преодоление интерференции при обучении употреблению предлогов	<b>1,47</b>
<b>Технологический (операционный) критерий</b>	
5) умение употреблять предлоги в соответствии с их функциями на основе применения опор	<b>1,82</b>
6) умение употреблять предлоги в соответствии с их функциями без применения опор	<b>1,09</b>
<b>Методический критерий</b>	
7) умение предвидеть и исправлять возможные ошибки	<b>0,76</b>
8) умение создавать учебно-методические средства, способствующие эффективному изучению предлогов	<b>1,59</b>

В ходе опытно-экспериментальной работы проводилось также сравнение уровней сформированности показателей, обеспечивающих эффективность процесса преодоления интерференции в ходе обучения употреблению предлогов второго иностранного (немецкого) языка студентов экспериментальной группы 4 курса, полученных на констатирующем и итоговом этапах эксперимента (см. таблица 8). Полученные результаты свидетельствуют о достоверности различий в уровнях сформированности критериев у студентов экспериментальной группы по исследуемым показателям, они составляют 95%. Это говорит о значительном увеличении числа обучающихся со сформированными показателями, обеспечивающими эффективность процесса преодоления интерференции в ходе обучения студентов употреблению предлогов второго иностранного (немецкого) языка, в экспериментальной группе на итоговом этапе эксперимента.

Таблица 8

**Статистическая оценка уровней сформированности критериев и показателей, обеспечивающих эффективность процесса преодоления интерференции в ходе обучения употреблению предлогов второго иностранного (немецкого) языка студентов 4 курса экспериментальной группы, на констатирующем и итоговом этапах эксперимента**

<b>Показатели</b>	<b>Хи-квадрат</b>
<b>Теоретический критерий</b>	
1) знания об особенностях функционирования предлогов в русском языке	<b>14,73</b>
2) знания об особенностях функционирования предлогов в английском языке	<b>16,08</b>
3) знания об особенностях функционирования предлогов в немецком языке	<b>17,78</b>
4) методические знания, обеспечивающие эффективное преодоление интерференции при обучении употреблению предлогов	<b>12,19</b>
<b>Технологический (операционный) критерий</b>	
5) умение применять предлоги в соответствии с их функциями на основе применения опор	<b>15,42</b>

6) умение применять предлоги в соответствии с их функциями без применения опор	<b>13,03</b>
<b>Методический критерий</b>	
7) умение предвидеть и исправлять возможные ошибки	<b>18,48</b>
8) умение создавать учебно-методические средства, способствующие эффективному изучению предлогов	<b>16,08</b>

Полученные результаты указали на необходимость дальнейшего совершенствования методики преодоления интерференции, возникающей в процессе изучения предлогов второго иностранного (немецкого) языка русскоязычными обучающимися при условии изучения английского языка как первого иностранного, с целью повышения ее эффективности.

Педагогический эксперимент также предусматривал проверку эффективности разработанного алгоритма и системы заданий и опор, которые применялись в процессе реализации методики преодоления интерференции, возникающей в ходе изучения предлогов второго иностранного (немецкого) языка русскоязычными обучающимися при условии изучения ими английского языка как первого иностранного.

Особое место в ходе проведения педагогического эксперимента отводилось проверке системы заданий, основанных на применении коммуникативно-когнитивного и контрастивного подходов, а именно:

- заданий, предусматривающих обучение употреблению предлогов не только в грамматическом, но и лексическом и социокультурном аспектах функционирования изучаемых языков на основе когнитивно-коммуникативного подхода;

- заданий, построенных на основе контрастивного подхода с учетом общих и дифференциальных признаков, передаваемых предлогами отношений в родном (русском), первом иностранном (английском) и втором иностранном (немецком) языках.

Так, следующие материалы могут быть использованы при изучении второго иностранного (немецкого) языка русскоязычными обучающимися при условии изучения английского языка как первого иностранного.

<i>The keys are <b>in</b> the car.</i>	<i>Ключи <b>в</b> машине.</i>
<i>Die Schlüssel sind <b>im</b> (<b>in + dem</b>) Auto.</i>	
<i>She lives <b>in</b> Russia.</i>	<i>Она живет <b>в</b> России.</i>
<i>Sie lebt <b>in</b> Russland.</i>	
<i>He is <b>in</b> the library.</i>	<i>Он <b>в</b> библиотеке.</i>
<i>Er ist <b>in</b> der Bibliothek.</i>	
<i>What can you see <b>in</b> the picture?</i>	<i>Что ты видишь <b>на</b> картине?</i>
<i>Was siehst du <b>auf</b> dem Bild?</i>	
<i>There is a big bird <b>in</b> the tree.</i>	<i><b>На</b> дереве большая птица.</i>
<i><b>Auf</b> dem Baum ist ein großer Vogel.</i>	
<i>There are many people <b>in</b> the square today.</i>	<i>Сегодня <b>на</b> площади много людей.</i>
<i>Heute sind viele Menschen <b>auf</b> dem Platz.</i>	

В представленных примерах отражены языковые особенности использования предлогов в трех сопоставляемых языках. Здесь мы видим различия в категоризации и концептуализации объектов и явлений окружающего мира в трех лингвокультурных сообществах.

Так, в английском языке изображение на картине характеризуется трехмерностью, следовательно, требует использования предлога *in*. В немецком и русском языках рассматриваемый объект располагается на плоскости, поэтому в таком выражении употребляются предлоги *на* и *auf* соответственно. В других представленных выше примерах наблюдается аналогичная ситуация.

Кроме того, сопоставляемые нами предложения отражают различия в оформлении грамматических категорий в русском, немецком и английском языках, например, категории определенности / неопределенности: *The keys are **in** the car / Die Schlüssel sind **im** (**in + dem**) Auto / Ключи **в** машине.*

Таким образом, в процессе проведения формирующего эксперимента была доказана эффективность реализации разработанной методики по всем выделенным критериям и показателям. Динамика основных результатов сформированности выявленных критериев и показателей в экспериментальных группах как 3, так и 4 курса по сравнению с контрольными группами свидетельствует об эффективности применения разработанной методики, а также алгоритма и условий, необходимых для ее реализации (см. Приложение 7).

### **Выводы по второй главе**

В данной главе раскрыты практические аспекты преодоления интерференции в процессе изучения предлогов второго иностранного (немецкого) языка, а также представлены алгоритм технологии, соответствующее учебно-методическое обеспечение и педагогические условия, направленные на эффективную реализацию основных положений, отраженных в разработанной теоретической модели. Эффективность реализации процесса преодоления интерференции обеспечивался внедрением в практику соответствующего алгоритма, который включает в себя следующие этапы:

1. Этап постановки цели и планирования результата с системой адекватных методических средств.
2. Этап соотношения языкового опыта в родном и в изучаемых иностранных языках.
3. Этап объяснения особенностей функционирования лингвистического материала и его применения в речи носителями изучаемого второго иностранного (немецкого) языка.
4. Этап выбора адекватных приемов и средств обучения.
5. Этап вовлечения обучающихся в активную практическую учебную деятельность (на основе применения опор).

6. Этап вовлечения обучающихся в активную творческую отработку предоставленного лингвистического материала (без применения опор).

7. Этап вовлечения обучающихся в самостоятельную педагогическую деятельность.

8. Рефлексивно-оценочный этап.

В данной главе также представлены ход и результаты педагогического эксперимента по проверке эффективности предложенной методики. Проверка эффективности разработанной методики осуществлялась во ФГБОУ ВО Курский государственный университет на факультете иностранных языков с 2016 по 2019 год. В педагогическом эксперименте приняли участие 202 обучающихся.

В рамках констатирующего эксперимента была проведена диагностика уровня сформированности лингвистической компетенции обучающихся, отражающей умение русскоязычных студентов применять предлоги в немецком языке в процессе иноязычного общения.

Для проверки эффективности разработанной методики были выделены следующие критерии и показатели ее эффективности:

- теоретический критерий: показатель №1 – знания об особенностях функционирования предлогов в родном (русском) языке, показатель №2 – знания об особенностях функционирования предлогов в первом иностранном (английском) языке, показатель №3 – знания об особенностях функционирования предлогов во втором иностранном (немецком) языке, показатель №4 – методические знания, обеспечивающие эффективное обучение употреблению предлогов в изучаемых языках;

- технологический (операционный) критерий: показатель №1 – умения употреблять предлоги изучаемого второго иностранного (немецкого) языка в соответствии с функциями, передаваемыми ими, с применением опор, показатель

№2 – умения употреблять предлоги изучаемого второго иностранного (немецкого) языка в соответствии с функциями, передаваемыми ими, без применения опор;

- методический критерий: показатель №1 – умение предвидеть и исправлять возможные ошибки, возникающие под влиянием интерференции родного (русского) языка и первого иностранного (английского) языка при изучении второго иностранного (немецкого) языка, показатель №2 – умение создавать учебно-методические средства, обеспечивающие адекватное применение предлогов изучаемого второго иностранного (немецкого) языка в конкретных коммуникативных ситуациях.

Полученные результаты указывают на необходимость дальнейшего совершенствования методики преодоления интерференции, возникающей в процессе изучения предлогов второго иностранного (немецкого) языка русскоязычными студентами при условии изучения ими английского языка как первого иностранного, с целью повышения ее эффективности.

В ходе педагогического эксперимента для обработки экспериментальных данных был применен критерий Хи-квадрат. Педагогический эксперимент также предусматривал проверку учебно-методического обеспечения, а именно системы заданий и опор, направленных на практическую реализацию положений, представленных в модели. Предлагаемая система заданий и опор была основана на реализации коммуникативно-когнитивного и контрастивного подходов. Применение указанных подходов предполагало комплексное преодоление интерференции в процессе изучения предлогов с учетом лексических, грамматических и социокультурных особенностей их функционирования в разных языках. Разработанные задания были построены на основе контрастивного подхода с учетом общих и дифференциальных признаков, передаваемых предлогами отношений в родном (русском), в первом иностранном (английском) и втором иностранном (немецком) языке.

В процессе проведения педагогического эксперимента были также опробованы такие наиболее эффективные формы организации занятий, как методические тренинги, методические семинары-практикумы, коллективные творческие проекты.

В ходе проведения формирующего этапа эксперимента также была доказана эффективность выявленных педагогических условий, к которым относятся следующие: создание у студентов необходимой когнитивной базы, учитывающей отношения, передаваемые предложениями в родном (русском), первом иностранном (английском) и втором иностранном (немецком) языках; погружение в аутентичную образовательную среду с целью идентификации наиболее типичных отношений, передаваемых словами указанной части речи; создание специальной системы заданий, направленных на преодоление наиболее типичных случаев интерференции; применение системы опор, отражающих передаваемые предложениями отношения.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данное исследование посвящено актуальной проблеме теории и методики обучения иностранным языкам – преодолению интерференции в процессе изучения предлогов второго иностранного (немецкого языка). В исследовании представлены теоретические и технологические аспекты реализации данного процесса в ходе обучения второму иностранному языку бакалавров педагогического образования, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» (44.03.05).

Достижение данной цели предполагало решение следующих задач:

- определить сущность и содержание понятия «интерференция» применительно к процессу изучения предлогов второго иностранного (немецкого) языка русскоязычными обучающимися при условии изучения ими английского языка как первого иностранного, а также определить наиболее типичные случаи возникновения интерференции, обусловленные особенностями различий в родном (русском), первом иностранном (английском) и втором иностранном (немецком) языках, а также представить возможные способы преодоления интерференции, возникающей у русскоязычных обучающихся в процессе изучения предлогов второго иностранного (немецкого) языка;

- сформулировать основные теоретические положения методики преодоления интерференции при изучении предлогов второго иностранного (немецкого) языка при условии изучения английского языка как первого иностранного;

- разработать модель преодоления интерференции и соответствующий алгоритм, способствующие преодолению интерференции, возникающей при изучении предлогов второго иностранного (немецкого) языка русскоязычными обучающимися при условии изучения английского языка как первого

иностранного на основе применения когнитивно-коммуникативного и контрастивного подходов;

- определить условия, способствующие эффективной реализации модели преодоления интерференции, возникающей при изучении предлогов второго иностранного (немецкого) языка русскоязычными обучающимися (при условии изучения ими английского языка как первого иностранного), на основе применения когнитивно-коммуникативного и контрастивного подходов.

В соответствии с первой задачей исследования была представлена всесторонняя характеристика понятия «интерференция» применительно к процессу изучения предлогов второго иностранного (немецкого) языка русскоязычными студентами при условии изучения ими английского языка как первого иностранного. Было выявлено, что эффективность преодоления интерференции обеспечивается посредством проведения комплексного сравнительно-сопоставительного анализа наиболее типичных случаев употребления предлогов в родном (русском), первом иностранном (английском) и втором иностранном (немецком) языках на основе учета передаваемых предлогами отношений (пространственных, временных, причинных, целевых и др.).

Вторая задача исследования предполагала разработку модели преодоления интерференции в процессе изучения предлогов второго иностранного (немецкого) языка, которая включала в себя теоретический компонент (проведение теоретического сравнительно-сопоставительного анализа функционирования предлогов в родном (русском), первом иностранном (английском) и втором иностранном (немецком) языках с целью создания у студентов бакалавриата необходимой когнитивной базы); технологический (операционный) компонент (комплекс упражнений, включающий в себя языковые, а также речевые упражнения, предусматривающие употребление предлогов второго иностранного (немецкого) языка на уровне свободного владения; методический компонент

(компонент, предусматривающий самостоятельное создание студентами методических материалов для обучающихся школ).

Анализ проблемы преодоления интерференции позволил выявить наиболее эффективные подходы – когнитивно-коммуникативный и контрастивный, которые способствуют успешной реализации предлагаемой методики.

В качестве основных критериев и показателей эффективности разработанной модели были выявлены следующие:

- теоретический критерий: показатель №1 – знания об особенностях функционирования предлогов в родном (русском) языке, показатель №2 – знания об особенностях функционирования предлогов в первом иностранном (английском) языке, показатель №3 – знания об особенностях функционирования предлогов во втором иностранном (немецком) языке, показатель №4 – методические знания, обеспечивающие эффективное обучение употреблению предлогов в изучаемых языках;

- технологический (операционный) критерий: показатель №1 – умения употреблять предлоги изучаемого второго иностранного (немецкого) языка в соответствии с функциями, передаваемыми ими, с применением опор, показатель №2 – умения употреблять предлоги изучаемого второго иностранного (немецкого) языка в соответствии с функциями, передаваемыми ими, без применения опор;

- методический критерий: показатель №1 – умение предвидеть и исправлять возможные ошибки, возникающие под влиянием интерференции родного (русского) языка и первого иностранного (английского) языка при изучении второго иностранного (немецкого) языка, показатель №2 – умение создавать учебно-методические средства, обеспечивающие адекватное применение предлогов изучаемого второго иностранного (немецкого) языка в конкретных коммуникативных ситуациях.

Третья задача исследования предполагала разработку алгоритма преодоления интерференции в процессе изучения предлогов второго иностранного (немецкого) языка. Данный алгоритм включает в себя следующие шаги: постановку цели и планирование результатов с использованием системы адекватных методических средств; соотношение языкового опыта в родном (русском), первом иностранном (английском) и втором иностранном (немецком) языках; объяснение особенностей функционирования лингвистического материала (особенностей передачи различных отношений, выражаемых предлогами) в родном (русском), первом иностранном (английском) и втором иностранном (немецком) языках, и его применение в речи представителями различных языковых культур изучаемых иностранных языков (английского и немецкого); выбор адекватных приемов, методов и средств обучения, способствующих преодолению интерференции, возникающей при изучении второго иностранного (немецкого) языка; вовлечение обучающихся в активную практическую учебную деятельность (на основе применения опор); вовлечение обучающихся в активную творческую отработку предоставленного лингвистического материала (без применения опор); создание будущими бакалаврами методических материалов для обучающихся школ; рефлексия и оценивание результатов деятельности студентов.

В соответствии с четвертой задачей исследования были выявлены условия, обеспечивающие эффективность предлагаемой методики: сохранение последовательности этапов, предлагаемых алгоритмом, применение системы опор, погружение обучающихся в аутентичную среду, погружение обучающихся в педагогическую деятельность, рефлексивно-корректировочная деятельность.

Данное исследование затрагивает лишь некоторые аспекты преодоления интерференции в процессе изучения предлогов второго иностранного (немецкого) языка бакалаврами педагогического образования, обучающимися по направлению

подготовки педагогическое образование (44.03.05). Представляется значимым для проведения дальнейших исследований изучение следующих аспектов данной проблемы: возможности применения инновационных подходов в процессе преодоления грамматической интерференции; использование инновационных технологий и активных методов обучения в процессе преодоления различных видов интерференции на различных этапах обучения иностранному языку [Ильина 2018].

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абубакарова Б. М. Новые подходы к проведению контрастивных исследований неродственных языков / Б. М. Абубакарова // Инновационный контекст развития методики преподавания иностранных языков, филологии и межкультурной коммуникации: материалы науч.-практ. конф. с междунар. участием (г. Санкт-Петербург, 06–07 ноября 2012 г.) / Ред. В.А. Маевская (отв. ред.) и др. – СПб: Изд-во С.-Петерб. гос. эконом. ун-та, 2013. – С. 194–199.
2. Агапов Е. Н. Использование фоновых знаний студентов при изучении иностранного языка / Е. Н. Агапов // Медицинский журнал Западного Казахстана. – Актобе: Изд-во Западно-Казахстанского государственного медицинского университета им. Марата Оспанова. – 2008. – № 2 (18). – С. 87–88.
3. Аксененко Б. Н. Предлоги английского языка / Б. Н. Аксененко. – М.: Изд-во лит. на иностр. яз., 1956. – 320 с.
4. Алимов В. В. Явление лингвистической интерференции при изучении специального перевода (на примере русского, английского и французского языков в военном, техническом и юридическом переводе): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Вячеслав Вячеславович Алимов. – М., 1998. – 196 с.
5. Ариян М.А. Основы общей методики преподавания иностранных языков. Теоретические и практические аспекты: учебное пособие / М.А. Ариян, А.Н. Шамов. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. – 224 с.
6. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка: учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / И. В. Арнольд. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Высшая школа, 1986. – 295 с.
7. Бабенкова О. С. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к реализации воспитательного аспекта иноязычного образования на основе эпистемического подхода / О. С. Бабенкова, Н. А. Тарасюк // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного

университета. – 2018. – №1(45). [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.scientific-notes.ru/pdf/050-022.pdf> (дата обращения: 12.12.2019).

8. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методическое пособие / В.И. Байденко. – М.: Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 2006. – 72 с.

9. Барышников Н.В. Обучение иностранным языкам и культурам: методология, цель, метод / Н.В. Барышников // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 9. – С. 2–9.

10. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (нем. на базе англ.) / И. Л. Бим. – М.: Вентана-Граф, 1997. – 40 с.

11. Бим И.Л. Некоторые исходные положения теории учебника иностранного языка / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 3. – С. 3–8.

12. Бим И.Л. Немецкий язык. Базовый курс. Концепция, программа / И.Л. Бим. – М.: Новая школа, 1995. – 128 с.

13. Блох М.Я. Теоретическая грамматика английского языка. Учебник для студентов филол. фак. ун-тов и фак. англ. яз. педвузов. - М.: Высш. школа, 1983.- 383 с.

14. Большев Л. Н. Таблицы математической статистики / Л.Н. Большев, Н.В. Смирнов. – М.: Наука, 1983. – 416 с.

15. Бороздина И. С. Пространство как основная категория бытия в языковом отражении / И. С. Бороздина // Теория языка и межкультурная коммуникация. – 2012. [Электронный ресурс]. URL: <http://tl-ic.kursksu.ru/pdf/012-001.pdf> (дата обращения: 5.01.2017).

16. Бороздина И. С. Формы и содержание языкового представления пространственных отношений / И. С. Бороздина // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2008. – №4 (17). – С. 138–144.

17. Бочкарева Т. С. Основы теории изучаемого языка. Теоретическая грамматика английского языка. Лексикология: методические указания к практическим занятиям / Т. С. Бочкарева, В. В. Мороз. – Оренбург: ГОУ ОГУ, 2004. – 83 с.

18. Варенинова Ж.Б. Обучение английскому произношению с опорой на специфику фонетических баз изучаемого и родного языков [Текст]: / Ж.Б. Варенинова // Иностранные языки в школе. – 1994. – №5. – С. 36.

19. Введенская Л. А. Этимология: учеб. пособие / Л. А. Введенская, Н. П. Колесников. – СПб.: Питер, 2004. – 221 с.

20. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) - М.: Изд-во МГУ, 1969.- 160 с.

21. Войнова А.В. Стратегии и приемы совершенствования социокультурной компетенции студентов бакалавриата на занятиях по второму иностранному языку // Высшее образование сегодня. 2013. №11. С. 21-24.

22. Воронец С.М. Формирование профессиональной культуры преподавателя иностранных языков С.М. Воронец // Иностранные языки в школе. – 2017. – № 12. – С. 38–41.

23. Выготский Л. С. Психология развития. Избранные работы / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во «Юрайт», 2019. – 281 с.

24. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Изд. центр «Академия», 2007. – 336 с.

25. Гальскова Н.Д. Современная система обучения иностранным языкам: понятия и особенности / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2018. № 5. С. 2-12.

26. Гальскова Н.Д. Цель обучения иностранным языкам в новейший период развития методики как науки / Н.Д. Гальскова, М.Г. Демина, К.М. Манукян // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 5. – С. 2–11.

27. Гальскова Н.Д., Василевич А.П., Акимова Н.В. Методика обучения иностранным языкам. – Ростов н/Д.: Феникс, 2017. – 350 с.
28. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пространство исследования / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2017. – № 3. – С. 2–9.
29. Гасанова Р. Г. Методика преодоления интерференции в условиях многоязычия (на примере аварского, русского и английского языков): дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Раисат Гасановна Гасанова. – Москва, 2012. – 141 с.
30. Гасанова Р.Г. Методические основы преодоления интерференции в условиях многоязычия / Р.Г. Гасанова // Среднее профессиональное образование. – М., №1, 2012. – С. 64-68.
31. Гасанова Р.Г. Основные принципы методики преодоления интерференции в условиях многоязычия / Р.Г. Гасанова // Среднее профессиональное образование. – М., №1, 2012. – С. 53-57.
32. Гнатюк О. А. Грамматическая интерференция при русско-испанском двуязычии / О. А. Гнатюк // Вестник московского государственного областного университета. Сер. Лингвистика. – 2014. – №3. – С. 64–69.
33. Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М.: Педагогика, 1977. – 136 с.
34. Грачева Л.Е. Изучение фонетической интерференции в условиях искусственного триязычия // Языковые контакты и интерференция. Под ред. Комарова А.П. - Алма-Ата: Изд-во КазГУ, 1984. - С. 19-30.
35. Гречухина З. З. Многозначность предлогов и способы ее представления / З. З. Гречухина // Гуманитарные исследования. – Астрахань: Изд-во Астраханск. гос. ун-та. – 2010. – № 4 (36). – С. 70–79.

36. Дерябина Н. В. Принципы организации совместной деятельности преподавателя и студента в процессе обучения / Н. В. Дерябина // Социогуманитарный вестник. – Кемерово: Изд-во Кемеровск. ин-та (филиала) ВГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова», 2013. – № 1 (10). – С. 14–17.

37. Дружинина М.В. Реализация коммуникативного подхода в обучении немецкому языку // Иностранные языки в школе. 1999. – №2. с. 67-69.

38. Дьяконова М. К. Принцип аутентичности как один из факторов успешности овладения вторым иностранным языком / М. К. Дьяконова // Роль науки и образования в модернизации современного общества: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. (г. Оренбург, 19 дек. 2019 г.). – Уфа: ООО «Аэтерна», 2019. – С. 57–60.

39. Жинкин Н.И. Механизм речи. - М., 1958. - 370 с.

40. Завьялова В. Практический курс немецкого языка: Для начинающих. – 6 изд-е, перераб. и доп. / В. Завьялова, Л. Ильина. – М.: Лист Нью, 2003. – 880 с.

41. Зайцева С.Е. Реализация принципа профессиональной направленности средствами английского языка в условиях вуза на основе учебно-ролевых игр / С. Е. Зайцева // Современный взгляд на будущее науки: Сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. (г. Уфа, 10 апреля 2014 г.). – Уфа: НЦ «Аэтерна», 2014. – С. 37–41.

42. Зеленькова А. А. Современные образовательные технологии преподавания иностранного языка в контексте новых ФГОС / А. А. Зеленькова // Актуальные вопросы в научной работе и образовательной деятельности: сб. науч. тр. по матер. Междунар. науч.-практ. конф. – Тамбов: Изд-во Консалтинговая компания «Юком», 2014. – С. 61–62.

43. Зимняя И. А. Самоконтроль как компонент речевой деятельности и уровни его становления / И. А. Зимняя, И. К. Китросская, К. А. Мичурина // Иностраный язык в школе. – 1970. – № 4. – С. 52–57.
44. Зубова И. Н. Лингвометодические основы современных требований к обучению иностранным языкам / И. Н. Зубова // Вестник Югорского государственного университета. – Ханты-Мансийск: ЮГУ, 2006. – Вып. 5. – С. 38–44.
45. Игнатова М. Н. Основные принципы преодоления грамматической интерференции в процессе соизучения нескольких языков на основе рационального подхода / М. Н. Игнатова // Преподаватель XXI век. – 2014. – №4. – С. 156–161.
46. Игнатова М. Н. Условия преодоления грамматической интерференции в процессе изучения немецкого языка как второго иностранного на базе английского языка как первого иностранного / М. Н. Игнатова, Н. А. Тарасюк // Наука и мир. – 2014. – Т. 2. – № 12 (16). – С. 107–110.
47. Ильина И. В. Реализация современного высшего образования в условиях инноваций: Монография / И. В. Ильина, Н. А. Тарасюк. – Курск: Учитель, 2018. – 166 с.
48. Исаева О. Н. Система обучения иностранным языкам как фактор конкурентоспособности современного университета (из опыта РГУ им. С.А. Есенина) / О. Н. Исаева // Тенденции развития высшего образования в современном мире: сб. матер. междунар. науч.-практ. конф. / Под ред. Г.А. Берулава (г. Сочи, 10 сент. 2019 г.). – Сочи: Изд-во Междунар. инновац. ун-та, 2019. – С. 89–92.
49. Карлинский А.Е. Основы теории взаимодействия языков и проблема интерференции. Автореф.дис...д-ра фил.наук. - Киев, 1980. -48 с.

50. Квасных Г. С. Межпредметные связи как принцип интеграции процесса обучения / Г. С. Квасных // Вектор науки тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, Психология. – 2013. – № 1 (12). – № 105–107.

51. Колесников А. А. Профориентационное обучение иностранным языкам в школе и вузе: от теории к технологии / А. А. Колесников. – Рязань: Изд-во Рязанск. гос. ун-та им. С.А. Есенина, 2018. – 400 с.

52. Колесникова Т.И. О некоторых трудностях в понимании немецких текстов / Т. И. Колесникова // Преподавание языковых дисциплин в высшей школе: традиции и инновации: матер. межрегион. круглого стола (г. Владимир, 07 июня 2017 г.) / Редкол.: О. А. Морохова (предс.) и др. – Владимир: Изд-во Владимирск. юрид. ин-т Федеральной службы исполнения наказаний, 2017. – С. 54–57.

53. Корж Т. Н. Принципы иноязычного профессионально-ориентированного обучения с позиций когнитивно-коммуникативного подхода / Т. Н. Корж // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2017. – Т. 6. – №20. – С. 37–45.

54. Коряковцева Н.Ф. Основные положения современной концепции лингвистического образования // Современное лингвистическое образование: перспективы развития: коллективная монография / Коряковцева Н.Ф., Гальскова Н.Д., Гусейнова И.А. – М.: МГЛУ, 2018. – С. 10-34.

55. Кремер Р.Н. Обучение речевым грамматическим навыкам немецкого языка учащихся узбеков в условиях межъязыковой интерференции. // Пути преодоления лексико-грамматической интерференции при обучении иностранным языкам в узбекской школе. - Ташкент, 1981. -С. 47-56.

56. Кубрякова Е. С. В поисках сущности языка: Когнитивные исследования / Е. С. Кубрякова. – М.: Знак, 2012. – 208 с.

57. Кузнецова И.Н. Теория лексической интерференции: на материале французского языка [Текст] : автореф. дис. ... докт. филол. наук : 10.02.05 / И.Н. Кузнецова; МГУ - М., 1998. – 185 с.
58. Лapidус Б. А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе / Б. А. Лapidус. – М.: Высшая школа, 1986. – 143.
59. Лapidус Б.А. Обучение второму иностранному языку как специальности: Уч. пособие. - М., 1980. - 173 с.
60. Леонтьев А.А. Коммуникативность: пришло или прошло ее время? / А.А. Леонтьев // Иностранные языки в школе. 1991. No 5. с. 22-23.
61. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А.А. Леонтьев. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 448 с.
62. Леонтьев А.А. Принцип коммуникативности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам // Русский язык за рубежом, 1982 - №4. - С. 48-54.
63. Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В.Н. Ярцевой; Ин-т языкознания АН СССР. – М.: Сов. энцикл., 1990. 682 с. [Электронный ресурс]. – URL: <https://slovar.cc/rus/lingvist/1465836.html> (дата обращения: 23.01.2019).
64. Листвин Д.А. Полный курс немецкого языка / Д.А. Листвин. – М.: АСТ, 2015. – 510 с.
65. Лопарева Т.А. Механизмы функционирования многоязычия как основа формирования многоязычной компетенции бакалавров педобразования // Проблемы современного педагогического образования. 2016. №52(4). С. 83-90.
66. Лопарева Т.А. Самостоятельная работа в овладении вторым иностранным языком // Электронный научный журнал. 2020. №8(37). С. 136-139.

67. Майборода С. В. Коммуникативно-когнитивный подход в обучении связной речи иностранных студентов-медиков / С.В. Майборода // Педагогика высшей школы. – 2016. – №1. – С. 66-68.

68. Маляр Т.Н. Концептуализация пространства и семантика английских пространственных предлогов и наречий: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04 / Татьяна Николаевна Маляр. – М., 2002. – 390 с.

69. Маркосян А. С. Овладение вторым языком как теоретическая и лингводидактическая проблема: (На примере французского и армянского языков): дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Аида Суреновна Маркосян. – М., 2004. – 516 с.

70. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику: учебное пособие. – М.: ФЛИНТА, 2017. – 296 с.

71. Матиенко А. В. Предмет языкового тестирования с позиций когнитивно-коммуникативного подхода / А. В. Матиенко // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2011. – №2. – С. 278–281.

72. Матиенко А.В. Формирование языковой личности в процессе обучения контрольно-измерительной деятельности / А. В. Матиенко // Теоретическая и прикладная лингвистика. – 2016. – Т. 2. – №2. – С. 93–102.

73. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность: коллективная монография / А. А. Миролюбов и др.; под ред. А. А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2012. – 462 с.

74. Мещанинов И. И. Члены предложения и части речи / И. И. Мещанинов; отв. ред.: В. З. Панфилов, П.Я. Скорик; Академия наук СССР. Отделение литературы и языка. – Изд. 2-е. – Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1978. – 388 с.

75. Мильруд Р. П. Параметры аутентичного учебного текста / Р. П. Мильруд, Е. В. Носонович // Иностранный язык в школе. –1999.– № 1.– С. 11–18.

76. Михайлова О.Э. Справочник по грамматике немецкого языка с упражнениями / О.Э. Михайлова, Е.И. Шендельс. Изд-е 4-е, перераб. – М.: Просвещение, 1981. – 300 с.

77. Немченко В.Н. Грамматическая терминология: словарь-справочник / В.Н. Немченко. Изд. 1-е. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2011. – 592 с.

78. Новиков Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д.А. Новиков. – М.: МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.

79. Откупщиков Ю.В. К истокам слова. Рассказы о науке этимологии / Ю.В. Откупщиков. – СПб.: Авалон, 2005. – 356 с.

80. Павликова С. К. Личностно-ориентированный и коммуникативно-когнитивный подходы к формированию умений переводческой деятельности (на примере личностно-ориентированной и коммуникативно-когнитивной методики обучения переводу кентского университета (штат Огайо, США)) / С. К. Павликова // Педагогическое образование и наука. – М.: Некоммерческое партнерство «Международная академия наук педагогического образования». – 2018. – № 2. – С. 143–146. Павлова, Т.Л. Обучение фонетической стороне иноязычной речи как важный фактор формирования коммуникативной компетенции / Т. Л. Павлова // Концепт. – 2015. – №12. – С. 1–6.

82. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

83. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

84. Пассов Е.И. Образование как феномен и методика как наука: проблемы конвергенции / Е.И. Пассов. – Липецк: ООО «Издатель», 2016. – 160 с.

85. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: метод. пособие для препод. рус. яз. как иностр. / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М.: Русский язык; Курсы, 2010. – 568 с.

86. Пассов Е.И. Терминосистема методики как теории и технологии иноязычного образования. / Е.И. Пассов. – Кн. 9. – Серия «Методика как наука», – Елец, ООО «Типография», 2016. – С. 735

87. Перевезенцева Ю.С. Инновационные методы обучения в техническом вузе: контекстное обучение на занятиях по иностранному языку / Ю.С. Перевезенцева // Актуальные проблемы социальной коммуникации: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. – (г. Н. Новгород, 25 мая 2012 г.). –Н. Новгород: Изд-во Нижегородск. гос. технич. ун-та им. Р.Е. Алексеева, 2012. – С. 465–468.

88. Поляков О. Г. Самоконтроль в обучении английскому языку / О. Г. Поляков // Иностранный язык в школе. – 2005. – №7. – С. 48–52.

89. Поляков О.Г. Принципы обучения иностранному языку будущих учителей и факторы, способствующие их реализации / О.Г. Поляков // Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. памяти акад. РАО И.Л. Бим. – М.: Тезаурус, 2013. – С. 45–55.

90. Прибыльнова Е.М. Обучение грамматической стороне иноязычной речи на основе дифференцированного подхода к учащимся (основная школа, английский язык) / Дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Прибыльнова Екатерина Михайловна; ФГБОУ ВО «Московский государственный областной университет». – Москва, 2019. – 185 с.

91. Рейман Е. А. Английские предлоги: значения и функции: дис. ... докт. филол. наук: 10.02.04 / Екатерина Александровна Рейман. – Л., 1984. – 433 с.

92. Реформатский А. А. Введение в языковедение / А. А. Реформатский; под ред. В.А. Виноградова. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 536 с.

93. Реформатский А. А. О сопоставительном методе / А. А. Реформатский // Русский язык в национальной школе. – 1962. – № 5. – С. 23–33.

94. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
95. Розенцвейг, В. Ю. Проблемы языковой интерференции [Текст] / В.Ю. Розенцвейг // Новое в лингвистике. – 1972. - №6. – С.15.
96. Сафонова В.В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования // Язык и культура. No1 (25). 2014.
97. Селиверстова О. Н. Труды по семантике / О. Н. Селиверстова. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 960 с.
98. Синёва Ю. О. К вопросу обучения немецкому языку как второму иностранному / Ю. О. Синёва // Социальная компетентность. – Иркутск: Изд-во Иркутск. национ. исслед. технич. ун-т. – 2018. – Т. 3. – № 2 (8). – С. 81–85.
99. Скрипникова Т.И. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам: учебно-методическое пособие / Т.И. Скрипникова; Дальневосточный федеральный университет, Школа педагогики. – Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2017. – 137 с. [Электронное издание]. – URL: <http://uss.dvfu.ru/.....> (дата обращения: 19.09.2018).
100. Слостенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. – М.: Изд. центр "Академия", 2013. – 576 с.
101. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс: базовый курс: пособие для ст-тов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М.: АСТ: Астрель, 2009. – 220 с.
102. Солодилова И. А. Категория предлога в когнитивном аспекте изучения / И. А. Солодилова, И. В. Гуляева // Вестник башкирского университета. – Уфа: Изд-во Башкирск. гос. ун-та, 2019. – Т. 24. – № 1. – С. 115–123.

103. Сорокина С.С. Пути преодоления и предупреждения грамматической интерференции синтаксических подтипов в немецкой речи студентов I курса, языковых факультетов (на материале подтипа управления) Автореф.дис... канд.наук. - Л., 1974. - 26 с.

104. Сорокоумова В. Н. Формирование профессиональных знаний в аспекте когнитивно-коммуникативного подхода к обучению студентов-филологов / В. Н. Сорокоумова // Интеграция образования. – 2004. – №4. – С. 106–111.

105. Старкова Л. И. Проблема становления функционально-семантических свойств предлога / Л. И. Старкова // Вестник Нижневартского государственного гуманитарного университета. – 2011. – № 4 [Электронный ресурс]. – URL: <http://vestnik.nvsu.ru/arhiv/27/175.pdf> (дата обращения: 12.11.2013).

106. Сысоев П. В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании: учеб. пособие / П. В. Сысоев. – М.: Либроком, 2013. – 264 с.

107. Сысоев П.В. Пути проектирования модели непрерывной подготовки преподавателей иностранного языка / П. И. Сысоев // Иностранные языки в школе. Изд-во: Просвещение. – 2016. –№ 6. – С. 2-14.

108. Сысоев П.В. Когнитивные аспекты овладения культурой / П. И. Сысоев // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и культурная коммуникация. Изд-во: Моск. ун-та. – 2003. - №4. – С. 110-123.

109. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие для ст-тов / С. Г. Тер-Минасова. – М.: МГУ, 2004. – 62 с.

110. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. - М., 2004.

111. Трегубова Ю. А. Социолингвистический аспект интерференции при неконтактном двуязычии: на материале русского и английского языков: автореф.

дис .... канд. филол. наук: 10.02.19 / Юлия Алексеевна Трегубова. – Воронеж, 2008. – 23 с.

112. Трубачев О. Н. Труды по этимологии: Слово. История. Культура / О. Н. Трубачев. – М.: Языки славянских культур, 2004. – Т. 1. – 800 с.

113. Успенский, М.Б. Внешняя интерференция и межъязыковые сопоставления на уроках русского языка [Текст]: М.Б. Успенский // Русский язык в национальной школе. -1975. - №6. - С. 48-50. – Библиогр.: с. 48, 49.

114. Федеральный Государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриат), Приказ Министерства образования и науки № 40536 от 22.11.2017г. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/ProjFGOSVO3++/Bak3++/440305\\_B\\_3plus\\_22112017.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/ProjFGOSVO3++/Bak3++/440305_B_3plus_22112017.pdf)

115. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 19.02.2018) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 06.05.2018). – [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/)

116. Фролова В. А. Модель основной образовательной программы для региональной социально-экономической системы «образовательная организация высшего образования – работодатель» / В. А. Фролова, А. И. Фролов // Информационные системы и технологии. – Орел: Изд-во Орловск. гос. ун-та им. И.С. Тургенева. – 2016. – 2 (94). – С. 86–91.

117. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иностранной речи: (Подготовка переводчиков) / И. И. Халеева. – М.: Высшая школа, 1989. – 236 с.

118. Хомякова Н. П. Содержание обучения иностранному языку специальности с позиций теории контекстного обучения / Н. П. Хомякова //

Высшее образование в России. – М.: Изд-во Московск. политех. ун-та, 2010. – № 10. – С. 155–158.

119. Царькова В.Б. Речевые упражнения на немецком языке. - М., 1980.

120. Цыбулько Л.С. Когнитивно-коммуникативный подход в методике преподавания иностранных языков на современном этапе / Л. Цыбулько, С. Беспечная // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2018. – № 11–7(43). – С. 189–193.

121. Чубут Т. А. Методика контрастивного анализа национальной специфики семантики слова / Т. А. Чубут // Культура общения и ее формирование. Вып. 16. – Воронеж, 2006. – С. 53–56.

122. Шамо́в А.Н., Чернышов С.В. Методический анализ урока как средство профессионального становления учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2021. №1. С. 4-12.

123. Шамо́в А.Н., Чернышов С.В. Проектирование современных учебно-методических комплексов по методике преподавания иностранных языков: проблемы и перспективы // Вестник педагогических наук. 2020. №4. С. 54-66.

124. Шамо́в А.Н. Усвоение учебного материала в контексте когнитивного развития школьников // Иностранные языки в школе. 2017. №9. С. 2-10.

125. Шамо́в А.Н. Коммуникативно-когнитивный подход в обучении лексической стороне речи на уроках немецкого языка // Иностранные языки в школе. 2008. №4. С. 21-28.

126. Шамо́в А.В. Усвоение значений многозначного слова в немецком языке как когнитивно-познавательный процесс // Иностранные языки в школе. 2011. №6. С. 10-15.

127. Шомова Д. З. Явление интерференции родного и русского языков при контакте с иностранным языком / Д. З. Шомова // Вестник Югорского

государственного университета. – Ханты-Мансийск: ЮГУ, 2010. – Вып. 3(18). – С. 35–40.

128. Щепилова А. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному: Теоретические основы / А. В. Щепилова. – М.: ГОМЦ «Школьная книга», 2003. – 486 с.

129. Щепилова А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учеб. пособие для ст-тов вузов, обуч. по спец. 033200 «Иностр. яз.» / А. В. Щепилова. – М.: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2005. – 245 с.

130. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность: Сб. работ / Л. В. Щерба; ред. Л. Р. Зиндер, М. И. Матусевич; АН СССР. Отд-ние литературы и языка. Комис. по истории филол. наук. – Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1974. – 427 с.

131. Щукин А. Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы): учеб. пос. для преподавателей и студентов языковых вузов / А. Н. Щукин. – М.: ВК, 2012. – 335 с.

132. Benson C. Transfer: Cross-linguistic influence // *ELT Journal*. – 2002. – № 56/1. – P. 68–70.

133. Bloom B.S. a.o. Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning / B.S. Bloom. – N-Y.: McGraw-Hill, 1971. – 923 pp.

134. Bratoz S. Teaching English locative prepositions: A cognitive perspective / S. Bratoz // *Linguistica*. – 2014. – № 54. – С. 325–337.

135. Brown J.D. New ways of classroom assessment / J.D. Brown. – Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages, 2013. – XIII. – 384 p.

136. Celce-Murcia M. The Grammar Book / M. Celce-Murcia, D. Larsen-Freeman: 2nd Ed. – USA: Heinle and Heinle, 1999. – 856 p.

137. Cowan R. The teacher's grammar of English / R. Cowan // Cambridge University press. – 2008. – P. 147–169.

138. Duden-Deutsches Universalwörterbuch // Bibliographisches Institut und F.A. Brockhaus AG, 5. Aufl. Mannheim. PC – Bibliothek Express 2003. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Praeposition> (дата обращения: 18.10.2015).

139. Evans V., Tyler A. Applying Cognitive Linguistics to Pedagogical Grammar: The English Prepositions of Verticality // *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. – 2005. – № 5/2. – С. 11–42.

140. Grass S. Second language acquisition: an introductory course / S. Grass, J. Behney, L. Plonsky // Routledge. – 2013. – P. 252–292.

141. Guntermann G. An Analysis of Interlanguage Development Over Time / G. Guntermann // Part 1, por and para. – *Hispania*, 1992. – №75. – P. 177–187.

142. Hymes, D.H. On communicative competence / Dell Hymes // In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*, 1972. – p. 269-293

143. Jimenez-Catalan R.M. Frequency and Variability in Errors in the Use of English Prepositions / R.M. Jimenez Catalan. – *Miscelanea*. – 1996. № 17. – P. 171–187.

144. Krashen S. The power of reading: insights from the research / Stephen D. Krashen. – 2<sup>nd</sup> ed, 2004. – P. 1–28.

145. Lado R. Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers / R. Lado // University of Michigan Press: Ann Arbor, 1957 [Электронный ресурс]. – URL: [https://www.scirp.org/\(S\(i43dyn45teexjx455qlt3d2q\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1681306](https://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1681306) (дата обращения: 29.09.2019).

146. Lekova B. Language interference and methods of its overcoming in foreign language teaching / B. Lekova // *Trakia Journal of Sciences*. – 2010. № 8(3). – С. 320–324.

147. Nazarenko L. Methods of overcoming the language interference in the speech of Russian-speaking immigrants in the Czech Republic / L. Nazarenko // *Social and Behavioral Sciences*. – 2013. – № 93. – С. 1630–1633.

148. Newton J. Effects of Communication Tasks on the Grammatical Relations Marked by Second Language Learners / J. Newton, G. Kennedy // *System*. – 1996. № 24. – P. 309–322.
149. Nikirk M. Teaching millennial students / M. Nikirk // *Education Digest*, 2012. – №77(9). – C. 41–44.
150. Oxford Concise Dictionary of English Etymology. – Oxford: Oxford University Press, 1996. – 552 p.
151. Quirk R. Comprehensive Grammar of the English Language / R. Quirk, S. Greenbaum, G. Leech, J. Svartvik. – London: Longman and New York Longman Group UK ltd., 1985. – 685 p.
152. Quirk R.A. Grammar of Contemporary English / R.A. Quirk. – London, 1972. – P. 1030–1031.
153. Skeat W. The Concise Dictionary of English Etymology / W. Skeat. – Wordsworth Edition Limited, 2007. – 643 p.
154. Sweetser E.V. From Etymology to Pragmatics: Metaphorical and Cultural Aspects of Semantic Structure / E.V. Sweetser. – Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991. – 174 p.
155. Tyler A. The Semantics of English Prepositions: Spatial Scenes Embodied Meaning and Cognition / A. Tyler, V. Evans. – New York: Cambridge University Press, 2003. – 254 p.
156. Weinreich U. Languages in Contact: Findings and Problems. Mouton Publishers, 1979. – 149 p.
157. Wijaya D. Applying cognitive linguistics to teaching English prepositions in the EFL classroom / D. Wijaya, G. Ong // *Indonesian Journal of Applied Linguistics*. – 2018. – № 8(1). – C. 325–337.

## Поэтапный обзор методики преодоления интерференции в процессе изучения второго иностранного (немецкого) языка на примере одного занятия

### 1. Этап постановки цели и планирования результата с системой адекватных методических средств

Дополнительные задачи, решение которых направленно на эффективное преодоление интерференции в процессе изучения предлогов второго иностранного (немецкого) языка:

- создать условия для развития таких аналитических способностей учащихся, как умение анализировать, сопоставлять, сравнивать, обобщать познавательные объекты, делать выводы на основе использования сравнительно-сопоставительных таблиц;
- содействовать развитию самостоятельной познавательной деятельности на основе составления сравнительно-сопоставительной таблицы для предлога *vor*;
- условия для отработки навыков и умений использования немецких предлогов *hinter, neben, in, vor, zwischen* в чтении, аудировании, говорении и письме;
- содействовать развитию умений осуществлять рефлексивную деятельность.

### 2. Этап соотношения языкового опыта в родном и в изучаемых иностранных языках

Вопросы для обсуждения:

- Как часто вы опираетесь на английский и русский языки при выборе того или иного предлога в немецком языке? Помогает ли это вам?
- Можете ли вы перечислить некоторые сходства и различия в употреблении предлогов в русском, английском и немецком языка?

Немецкие предлоги (пространственное значение)	Английские предлоги	Русские предлоги
<i>hinter</i>	<i>behind</i>	<i>позади</i>
<i>neben</i>	<i>near</i>	<i>около, рядом с</i>
<i>in*</i>	<i>in</i>	<i>в, на</i>
<i>vor*</i>	<i>in front of</i>	<i>перед</i>
<i>zwischen</i>	<i>between</i>	<i>между</i>

**4. Этап объяснения особенностей функционирования лингвистического материала и его применение в речи представителями изучаемых иностранных языков (английского и немецкого)**

Значения немецкого предлога <i>in</i>	Значение английского предлога <i>in</i>
1. D (указывает на местонахождение – где?) в, на (чем-л.): <i>im Zimmer – в комнате</i> <i>im Norden – на севере</i>	1. указывает на местонахождение (где?): <i>in the bag – в сумке</i> <i>in Moscow – в Москве</i>
2. A (указывает на направление – куда?) в, на (что-л.): <i>ins Zimmer – в комнату</i> <i>in den Norden – на север</i>	2. указывает на время (когда?): <i>in October – в октябре</i> <i>in 1995 – в 1995</i>
3. D (указывает на время – когда?), в <i>im Herbst – осенью</i> <i>in der Nacht – ночью</i>	3. указывает на время со значением ‘через’: <i>in a week – через неделю</i> <i>in a year – через год</i>
4. D (указывает на время – за какой срок?) за, в: <i>in der letzten Zeit – за последнее время</i> <i>in der letzten drei Jahren – за / в последние три года</i>	4. указывает на время со значением ‘в, за, в течение’ при указании, в какой срок совершается действие: <i>the letter was written in an hour – письмо было написано за час</i>
5. D (указывает на время – через какой срок?): <i>heute in acht Tagen – через неделю</i> <i>in kurzer Zeit – вскоре</i>	5. Может быть наречием, которое употребляется в сочетании с глаголом движения и выражает направленность действия внутрь чего-либо (часто соответствует глагольной приставке в-: <i>to drive in – въезжать</i> <i>to come in – входить</i>
6. D (указывает на состояние), в : <i>in Ordnung – в порядке</i> <i>in guter Laune sein – быть в хорошем настроении</i>	
7. A (указывает на переход в какое-л. состояние), в, на: <i>in Ordnung bringen – привести в порядок</i> <i>in Verlegenheit geraten – попасть в затруднительное положение</i>	

8. D (указывает на область занятий, деятельности), <i>по</i> : <i>in Deutsch ist er gut</i> – по немецкому языку он успевае <i>Weltmeister im Schwimmen</i> – чемпион мира по плаванию	
9. D (указывает на способ образ действия) <i>в</i> , <i>по</i> : <i>im Ernst</i> – всерьез <i>in einem Zug</i> – одним глотком, залпом	

Значения русского предлога <i>в</i> при переводе на	
английский язык	немецкий язык
1. для обозначения места <i>in, at</i>	1. при обозначении места или направления <i>in (A), nach (D), in (D), an (D)</i>
2. при глаголах, обозначающих движение куда-л. <i>into, in</i>	2. для обозначения времени <i>in (D), an (D), um (A)</i>
3. при обозначении направления <i>to, into, for</i>	
4. при обозначении времени <i>in, on, at</i>	
5. при обозначении изменения состояния <i>to, into</i>	
6. в течение <i>in, within</i>	
7. при указании меры, цены и т.п. <i>at, of</i>	
8. при обозначении расстояния от чего-л. <i>at distance of</i>	
9. при обозначении качества, характера, состава чего-л. <i>in</i>	
10. со словом <i>раз</i> – при сравнении не переводится -	

Составьте подобного рода таблицы для немецкого предлога *vor* на основе использования справочного материала из словаря АБВУЛingvo.

Значения немецкого предлога <i>vor</i>	Значения немецкого предлога <i>in front of</i>
...	...
...	...

Значения русского предлога <i>перед</i> при переводе на	
английский язык	немецкий язык
...	...
...	...

#### 4. Этап выбора адекватных приемов и средств обучения

Дополнения к тексту Die Wohnung (с. 165) из учебника «Практический курс немецкого языка для начинающих» (В. Завьялова, Л. Ильина) + преподаватель записывает аудиофайл текста с внесенными в него изменениями.

In meiner Wohnung sind 3 Zimmer. In der Wohnung gibt es Gas, Zentralheizung, warmes und kaltes Wasser, Telefon.

Es gibt auch einen Müllschlucker im Treppenhaus.

Diese Straße liegt zwischen dem Park und der Schule. Auch liegt ein Flughafen neben meinem

Haus. Die Hausnummer sieht ihr neben der Haustür.

Типы упражнений, которые будут использованы на 5 и 6 этапах:

- подстановочные упражнения;
- трансформационные упражнения;
- комбинаторные упражнения;
- продуктивные упражнения;
- творческие упражнения.

#### 5. Этап вовлечения обучающихся в активную практическую учебную деятельность (на основе применения опор)

Setzen Sie die eingeklammerten Substantive ein. Übersetzen Sie die Redewendungen ins Englische und ins Russische (раскройте скобки и переведите словосочетания на английский и русский языки).

1. hinter (das Kino); 2. hinter (der Platz); 3. vor (die Post); 4. zwischen (die Bank und das Kaufhaus); 5. vor (das Hotel); 6. in (der Bahnhof); 7. neben (die Kirche); 8. hinter (die Apotheke); 9. vor (der Bahnhof); 10. in (der Park); 11. zwischen (der Markt und die Kirche); 12. neben (der Platz); 13. hinter (der Flughafen); 14. vor (das Kaufhaus); 15. in (die Stadt); 16. zwischen (das Kaufhaus und die Haltestelle); 17. neben (das Restaurant); 18. hinter (das Café); 19. in (der Flughafen); 20. zwischen (der Bahnhof und die Kirche).

*Setzen Sie eine passende deutsche Präposition ein. Übersetzen Sie die Sätze ins Englische und ins Russische (вставьте правильный немецкий предлог и переведите предложения на английский и русский языки).*

1. Ich wohne \_\_\_\_\_ der Haltestelle und der Bibliothek (zwischen).
2. \_\_\_\_\_ meiner Küche ist ein Schlafzimmer (vor).
3. \_\_\_\_\_ meinem Schlafzimmer gibt es ein komfortables großes Bett (in).
4. \_\_\_\_\_ dem Bett ist ein großer Bücherschrank (neben).
5. \_\_\_\_\_ Wohnzimmer steht ein Fernseher (im).
6. \_\_\_\_\_ dem Fernseher ist ein Fenster (hinter).
7. \_\_\_\_\_ meinem Haus ist es immer gemütlich und warm (in).
8. \_\_\_\_\_ meiner Küche steht eine Lampe zwischen dem Kühlschrank und dem Tisch (in).
9. \_\_\_\_\_ dem Eingang hängt ein Spiegel (vor).
10. \_\_\_\_\_ meinem Haus wurde ein großes Stadion gebaut (neben).
11. \_\_\_\_\_ meinem Stadtviertel gibt es viele neue Wohnhäuser (in).
12. \_\_\_\_\_ meinem Haus befindet sich ein großer Supermarkt (hinter).

*Hören Sie sich die Aufnahme zum Text an. Schreiben Sie die Präpositionen auf, die Sie im Text gehört haben (прослушайте аудиозапись к тексту и запишите предлоги, которые вы услышали в тексте).*

---



---



---

*Lesen Sie den Text, markieren Sie alle erwähnten Präpositionen. Unterstreichen Sie die Sätze mit den lokalen Präpositionen (прочитайте текст, выделите все предлоги, использованные в тексте, и подчеркните предложения, где использованы пространственные предлоги).*

## DIE WOHNUNG

Spät am Abend ruft mich Erika an und teilt mir ihre Freude mit: Sie und ihre Familie ziehen morgen in eine neue Wohnung ein! Ich gratuliere Erika und ihrer Familie.

„Danke, danke vielmals, liebe Birgit! Ich bin so glücklich!“, sagt Erika. — „Wie groß ist die Wohnung?“, frage ich. — „Oh, in meiner Wohnung sind 3 Zimmer. Es gibt natürlich auch eine Küche und ein Badezimmer. Die Wohnung ist ganz modern. In der Wohnung gibt es Gas, Zentralheizung, warmes und kaltes Wasser, Telefon. Es gibt auch einen Müllschlucker im Treppenhaus.“

Aber verzeih mir bitte, ich habe es eilig. Komm doch zu uns und du siehst alles selbst. Ich richte meine Wohnung ein und brauche deinen Rat und deine Hilfe beim Einrichten der Wohnung.“

„Und wo wohnst du jetzt eigentlich?“, rufe ich in den Hörer. „Ach, ja. Ich bin ganz außer mir vor Freude. Bitte, schreibe unsere Adresse auf. Seit morgen, Hebe Birgit, wohne ich in der Gartenstraße 17. Diese Straße liegt zwischen dem Park und der Schule. Auch liegt ein Flughafen neben meinem Haus.“

Die Hausnummer steht ihr neben der Haustür. Unsere Wohnung liegt im ersten Stock, den Fahrstuhl benutzt du also nicht. Hör mal, Birgit, Dieter Weber ist jetzt mein Nachbar, er wohnt auch in der Gartenstraße und ganz in der Nähe von mir! Jetzt aber Schluss, ich warte auf dich. Grüße bitte deinen Mann von mir. Auf Wiedersehen!“ „Wir kommen zusammen“, rufe ich. Aber sie gibt schon keine Antwort mehr. Ich lege den Hörer auch auf.

**6. Этап вовлечения обучающихся в активную творческую отработку предоставленного лингвистического материала (без применения опор)**

*Beschreiben Sie das Zimmer, das auf dem Bild dargestellt ist (опишите комнату, представленную на картинке).*





*Stellen Sie eine ausführliche Erzählung über Ihre Wohnung oder über den Stadtviertel, in dem Sie wohnen, zusammen (составьте подробный рассказ о своей квартире или о районе, в котором Вы живете).*

### **7. Этап вовлечения обучающихся в самостоятельную педагогическую деятельность**

*Посмотрите видеофрагмент урока иностранного языка. Напишите несколько рекомендаций по его улучшению с точки зрения эффективного преодоления интерференции. Предложите 1 сравнительно-сопоставительную таблицу и 2–3 упражнения для этой цели.*

<https://www.youtube.com/watch?v=gbcBTu-uZLA>



#немецкийязык #немецкийснуля  
урок немецкого языка по теме "die Schule"/"Школа" 6 класс

6,191 views • Nov 3, 2018

114 11 SHARE SAVE ...

 **Твой Учитель немецкого**  
11.4K subscribers

**SUBSCRIBE**

Кто хочет побывать у меня на обычном школьном уроке?  
Добро пожаловать! дети смотрят эти ролики <https://www.youtube.com/watch?v=ikmzJ...>  
<https://www.youtube.com/watch?v=43oIV...>

SHOW MORE

## 8. Рефлексивно-оценочный этап

Ответьте на следующие вопросы:

1. С какими из предложенных заданий Вы, на Ваш взгляд, справились лучше всего? Почему?

---



---



---



---



---

2. Какие задания вызвали у Вас затруднения? Почему?

---

---

---

---

3. Способствовала ли «условно-педагогическая» деятельность лучшему усвоению и отработке материала? Каким образом?

---

---

---

---

4. С какими трудностями Вы столкнулись на этапе «условно-педагогической» деятельности?

---

---

---

---

## Тест, отражающий знания об особенностях функционирования предлогов в русском языке (констатирующий этап)

**1. Являются ли предлоги членами предложения?**

- a. являются
- b. не являются

**2. По происхождению и строению предлоги подразделяются на ...**

- a. простые, сложные, составные
- b. пространственные, временные,

причинные, целевые и т.д.

- c. простые, сложные, составные
- d. наречные, глагольные, отыменные

**3. Большинство предлогов сочетаются с ...**

- a. одним падежом
- b. двумя падежами
- c. тремя падежами
- d. такую закономерность

проследить невозможно

**4. Какие предлоги сочетаются с большим количеством падежей?**

- a. временные
- b. пространственные
- c. причинные
- d. целевые

**5. В словосочетании «иметь в виду» выделенный фрагмент является ...**

- a. предлогом
- b. сочетанием существительного с предлогом

**6. В словосочетании «идти навстречу ветру» выделенный фрагмент является:**

- a. предлогом
- b. сочетанием существительного с предлогом

**7. Выберите вариант, в котором все предлоги написаны верно:**

- a. не смотря на, не взирая на, в след за
- b. несмотря на, невзирая на, вслед за
- c. несмотря на, невзирая на, в след за
- d. не смотря на, не взирая на, вслед за

**8. С каким падежом(ами) сочетается предлог «к»?**

- a. винительный, родительный падежи
- b. родительный падеж
- c. дательный падеж
- d. дательный, винительный падеж

**9. С каким падежом сочетаемость предлога нетипична?**

- a. винительный падеж
- b. творительный падеж
- c. дательный падеж
- d. именительный падеж

**10. Предлоги «из-за, из-под и т.д.» называют ...**

- a. парными
- b. двойными
- c. соединенными
- d. сдвоенными

### ПРИЛОЖЕНИЕ 3

#### Тест, отражающий знания об особенностях функционирования предлогов в английском языке (констатирующий этап)

1. We are hoping \_\_\_\_\_ a big improvement.

- a. **for**
- b. at
- c. on
- d. about

2. Our boss says he doesn't approve \_\_\_\_\_ the changes. He's totally against them.

- a. -
- b. **of**
- c. for
- d. to

3. The travel agency sells many different types of trips. It all depends \_\_\_\_\_ what you want.

- a. at
- b. in
- c. from
- d. **on**

4. They complained \_\_\_\_\_ the quality of the service.

- a. **about**
- b. for
- c. on
- d. from

5. After much debate, they consented \_\_\_\_\_ the price change.

- a. **to**
- b. about
- c. for
- d. at

6. The lawyers' fees amounted \_\_\_\_\_ more than \$20,000.

- a. for
- b. **to**
- c. on
- d. from

7. You must add an extra 1% to allow \_\_\_\_\_ shrinkage of stock.

- a. in
- b. at
- c. -
- d. **for**

8. After months of trying, we finally succeeded \_\_\_\_\_ persuading them.

- a. on
- b. **in**
- c. at
- d. to

9. Mary, Sid, and Tom shared the apples \_\_\_\_\_ each other.

- a. between
- b. **among**
- c. beside
- d. besides

10. The number seven is considered to be good luck \_\_\_\_\_ many people.

- a. **by**
- b. for
- c. with
- d. of

## ПРИЛОЖЕНИЕ 4

## Тест, отражающий знания об особенностях функционирования предлогов в немецком языке (констатирующий этап)

1. Bitte legen Sie das Buch \_\_\_\_\_ Tisch.
  - a. am
  - b. auf dem**
  - c. auf den
2. Der Weg \_\_\_\_\_ Hölle ist mit guten Vorsätzen gepflastert.
  - a. nach
  - b. zu
  - c. zur**
3. Seine Mutter leidet \_\_\_\_\_ Arthritis. Er muss ihr viel helfen.
  - a. an**
  - b. von
  - c. auf
4. \_\_\_\_\_ schlechtem Wetter werden wir uns in der Halle treffen.
  - a. Mit
  - b. Bei**
  - c. Am
5. Ja, diese Tram fährt \_\_\_\_\_ Universität.
  - a. zum
  - b. zur**
  - c. auf der
6. Er wartet \_\_\_\_\_ Bus.
  - a. am
  - b. auf dem
  - c. auf den**
7. Ludwig van Beethoven wurde 1770 \_\_\_\_\_ Bonn geboren.
  - a. zu**
  - b. auf
  - c. nach
8. Jörg freut sich \_\_\_\_\_ den Urlaub. In zwei Wochen reist er nach Hawaii.
  - a. über
  - b. auf**
  - c. an
9. Es gibt nichts Neues \_\_\_\_\_ Sonne.
  - a. unter die
  - b. vor der
  - c. unter der**
10. Elke arbeitet \_\_\_\_\_ ihrem neuen Buch. Es ist ein Roman.
  - a. durch
  - b. von
  - c. an**

**ПРИЛОЖЕНИЕ 5****Тест, отражающий знания об особенностях возникновения  
интерференции в процессе изучения иностранных языков  
(констатирующий этап)**

1. Можете ли Вы дать определение понятию «интерференция», которое используется в методике преподавания иностранных языков?
  - a. да
  - b. нет
  - c. в общих чертах
2. На Ваш взгляд, стоит ли уделять особое внимание проблеме преодоления интерференции на занятиях иностранного языка?
  - a. да
  - b. нет
  - c. затрудняюсь ответить
3. Выберите вид(ы) интерференции, которые могут возникнуть в процессе изучения иностранного языка:
  - a. фонетическая
  - b. семантическая
  - c. лексическая
  - d. грамматическая
  - e. орфографическая
  - f. стилистическая
  - g. социокультурная
4. На каких уровнях владения иностранным языком возможно возникновение интерференции?
  - a. начальный уровень
  - b. элементарный уровень
  - c. ниже среднего
  - d. средний
  - e. выше среднего
  - f. продвинутый
5. Опираетесь ли Вы на знания родного языка при выборе предлога в изучаемом иностранном языке?
  - a. да, часто
  - b. да, не часто
  - c. нет

6. Как часто Вы совершаете ошибки при использовании предлогов изучаемого иностранного языка?

- a. часто
- b. иногда
- c. редко
- d. не совершаю

7. Выберите методы обучения иностранным языкам, которые, на Ваш взгляд, являются наиболее подходящими для преодоления интерференции в процессе изучения предлогов иностранного языка?

- a. грамматико-переводной метод
- b. прямой метод
- c. аудиолингвальный метод
- d. аудиовизуальный метод
- e. устный (ситуативный) метод
- f. наглядный метод
- g. контрастивный метод
- h. коммуникативный метод обучения иноязычному говорению
- i. когнитивно-коммуникативный метод

8. Выберите виды упражнений, которые, на Ваш взгляд, являются наиболее подходящими для преодоления интерференции в процессе изучения предлогов иностранного языка?

- a. имитативные упражнения
- b. подстановочные упражнения
- c. трансформационные упражнения
- d. репродуктивные упражнения

9. Как часто Вы совершаете рефлексивную практику в процессе изучения иностранных языков?

- a. часто
- b. иногда
- c. редко
- d. никогда

10. Рефлексивная практика позволяет обучающимся определить:

- a. что заинтересовало
- b. что вызвало трудности
- c. почему было трудно
- d. что получилось
- e. что не получилось

## ПРИЛОЖЕНИЕ 6

**Количественная оценка уровня сформированности критериев и показателей, обеспечивающих  
эффективность процесса преодоления интерференции в ходе обучения употреблению предлогов  
второго иностранного (немецкого) языка студентов 3 курса  
(констатирующий и итоговый этапы эксперимента)**

Показатели	Контрольная группа						Экспериментальная группа						Chi-квadrat	
	Уровни сформированности показателей													
	Низкий		Средний		Высокий		Низкий		Средний		Высокий			
	Этап опытно-экспериментальной работы													
	Конст.	Итог.	Конст.	Итог.	Конст.	Итог.	Конст.	Итог.	Конст.	Итог.	Конст.	Итог.	Конст.	Итог.
<b>Теоретический критерий</b>														
1) знания об особенностях функционирования предлогов в русском языке	27	24	17	19	5	6	30	14	17	24	6	15	<b>0,09</b>	<b>6,92</b>
	55,1%	49,0%	34,7%	38,8%	10,2%	12,2%	56,6%	26,4%	32,1%	45,3%	11,3%	28,3%		
2) знания об особенностях функционирования предлогов в английском языке	20	14	21	25	8	10	24	5	23	31	6	17	<b>0,58</b>	<b>6,57</b>
	40,8%	28,6%	42,9%	51,0%	16,3%	20,4%	45,3%	9,4%	43,4%	58,5%	11,3%	32,1%		
3) знания об особенностях функционирования предлогов в немецком языке	32	27	14	17	3	5	37	14	13	23	3	16	<b>0,24</b>	<b>10,64</b>
	65,3%	55,1%	28,6%	34,7%	6,1%	10,2%	69,8%	26,4%	24,5%	43,4%	5,7%	30,2%		
4) методические знания, обеспечивающие эффективное преодоление интерференции при обучении	33	26	14	17	2	6	38	14	12	26	3	13	<b>0,55</b>	<b>7,92</b>
	67,3%	53,1%	28,6%	34,7%	4,1%	12,2%	71,7%	26,4%	22,6%	49,1%	5,7%	24,5%		

употреблению предлогов															
<b>Технологический (операционный) критерий</b>															
5) умение употреблять предлоги в соответствии с их функциями на основе применения опор	32	28	15	18	2	3	37	19	14	22	2	12	<b>0,24</b>	<b>7,38</b>	
	65,3%	57,1%	30,6%	36,7%	4,1%	6,1%	69,8%	35,8%	26,4%	41,5%	3,8%	22,6%			
6) умение употреблять предлоги в соответствии с их функциями без применения опор	35	30	13	17	1	2	39	22	13	22	1	9	<b>0,06</b>	<b>6,18</b>	
	71,4%	61,2%	26,5%	34,7%	2,0%	4,1%	73,6%	41,5%	24,5%	41,5%	1,9%	17,0%			
<b>Методический критерий</b>															
7) умение предвидеть и исправлять возможные ошибки	31	28	14	16	4	5	34	15	13	20	6	18	<b>0,42</b>	<b>11,58</b>	
	63,3%	57,1%	28,6%	32,7%	8,2%	10,2%	64,2%	28,3%	24,5%	37,7%	11,3%	34,0%			
8) умение создавать учебно- методические средства, способствующие эффективному изучению предлогов	35	27	12	17	2	5	38	17	14	22	1	14	<b>0,45</b>	<b>7,03</b>	
	71,4%	55,1%	24,5%	34,7%	4,1%	10,2%	71,7%	32,1%	26,4%	41,5%	1,9%	26,4%			

**Количественная оценка уровня сформированности критериев и показателей, обеспечивающих эффективность процесса преодоления интерференции в ходе обучения употреблению предлогов второго иностранного (немецкого) языка студентов 4 курса (констатирующий и итоговый этапы эксперимента)**

Показатели	Контрольная группа						Экспериментальная группа						Chi-квadrat		
	Уровни сформированности показателей														
	Низкий		Средний		Высокий		Низкий		Средний		Высокий				
	Этап опытно-экспериментальной работы														
Конст.	Итог.	Конст.	Итог.	Конст.	Итог.	Конст.	Итог.	Конст.	Итог.	Конст.	Итог.	Конст.	Итог.	Конст.	Итог.
<b>Теоретический критерий</b>															
1) знания об особенностях функционирования предлогов в русском языке	21	16	18	20	7	10	23	6	17	25	8	17	0,14	6,88	
	45,7%	34,8%	39,1%	43,5%	15,2%	21,7%	47,9%	12,5%	35,4%	52,1%	16,7%	35,4%			
2) знания об особенностях функционирования предлогов в английском языке	17	11	20	24	9	11	17	3	24	25	7	20	0,57	7,17	
	37,0%	23,9%	43,5%	52,2%	19,6%	23,9%	35,4%	6,3%	50,0%	52,1%	14,6%	41,7%			
3) знания об особенностях функционирования предлогов в немецком языке	26	21	15	18	5	7	29	10	15	22	4	16	0,23	7,79	
	56,5%	45,7%	32,6%	39,1%	10,9%	15,2%	60,4%	20,8%	31,3%	45,8%	8,3%	33,3%			
4) методические знания, обеспечивающие эффективное преодоление интерференции при обучении употреблению предлогов	26	21	16	18	4	7	26	10	17	25	5	13	0,10	6,80	
	56,5%	45,7%	34,8%	39,1%	8,7%	15,2%	54,2%	20,8%	35,4%	52,1%	10,4%	27,1%			

**Технологический (операционный) критерий**

5) умение употреблять предлоги в соответствии с их функциями на основе применения опор	23	17	18	21	5	8	25	7	16	26	7	15	<b>0,49</b>	<b>6,79</b>
	50,0%	37,0%	39,1%	45,7%	10,9%	17,4%	52,1%	14,6%	33,3%	54,2%	14,6%	31,3%		
6) умение употреблять предлоги в соответствии с их функциями без применения опор	27	22	15	19	4	5	28	13	17	21	3	14	<b>0,24</b>	<b>6,64</b>
	58,7%	47,8%	32,6%	41,3%	8,7%	10,9%	58,3%	27,1%	35,4%	43,8%	6,3%	29,2%		
<b>Методический критерий</b>														
7) умение предвидеть и исправлять возможные ошибки	25	21	15	17	6	8	29	9	14	23	5	16	<b>0,38</b>	<b>8,33</b>
	54,3%	45,7%	32,6%	37,0%	13,0%	17,4%	60,4%	18,8%	29,2%	47,9%	10,4%	33,3%		
8) умение создавать учебно- методические средства, способствующие эффективному изучению предлогов	26	20	15	19	5	7	27	9	17	25	4	14	<b>0,21</b>	<b>7,28</b>
	56,5%	43,5%	32,6%	41,3%	10,9%	15,2%	56,3%	18,8%	35,4%	52,1%	8,3%	29,2%		