

Министерство просвещения Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический  
университет»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

**Е.Б. Быстрой, М.Г. Заседателева**

**СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ  
ТЕХНОЛОГИИ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ ПРИ  
ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

*Учебное пособие*

**Челябинск**

**2020**

**УДК 378.147**  
**ББК 74.268.1Нем-923**  
**Б 95**

**Быстрой, Е.Б.** Современные образовательные технологии, используемые при обучении иностранным языкам [Текст]: учебное пособие / Е.Б. Быстрой, М.Г. Заседателева. – Челябинск : Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2020. – 218 с.

ISBN 978-5-93162-360-3

Учебное пособие посвящено изложению особенностей применения образовательных технологий при изучении иностранных языков в рамках системно-деятельностного подхода, в нем рассматриваются теоретические вопросы технологий обучения, а также прикладные аспекты реализации основных педагогических технологий.

В учебном пособии приводятся словарные дефиниции термина педагогическая технология. В пособии подробно описываются следующие педагогические технологии: технология развития критического мышления, проектная технология, технология обучения по станциям, игровая технология.

Пособие адресовано студентам, обучающимся по направлению подготовки бакалавров и магистров «Педагогическое образование», а также учителям иностранных языков, преподавателям и слушателям факультетов и институтов повышения квалификации учителей иностранного языка.

#### **Рецензенты:**

С.Г. Молчанов, доктор педагогических наук, профессор (ЮУрГГПУ);  
Н.А. Шаламова, кандидат педагогических наук, доцент (УралГУФК)

ISBN 978-5-93162-360-3

Учебное пособие подготовлено при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева» по договору на выполнение научно-исследовательских работ от 06.04.2020 г. №МК-20-04-16/9 «Технологические основы применения аутентичных материалов в процессе формирования вторичной языковой личности: межкультурно-интерактивный аспект».

© Быстрой Е.Б., Заседателева М.Г., 2020  
© ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2020

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	4
Глава 1. Системно-деятельностный подход при изучении иностранных языков.....	7
1.1 Особенности системно-деятельностного подхода при изучении иностранных языков.....	9
1.2 Методические принципы системно-деятельностного подхода....	47
1.3 Требования ФГОС к изучению иностранного языка в средней школе.....	51
Вопросы к главе 1.....	60
Глава 2. Образовательные технологии, применяемые в рамках системно-деятельностного подхода.....	70
2.1 Понятие образовательной технологии.....	70
2.2 Основные качества современных образовательных технологий...	76
2.3 Технология развития критического мышления через чтение и письмо.....	78
2.4 Проектно-исследовательская технология.....	89
2.5 Технология обучения по станциям.....	104
2.6 Игровые технологии.....	114
Вопросы к главе 2.....	171
Заключение.....	178
Библиографический список.....	179
Приложения.....	184

## **ВВЕДЕНИЕ**

Великая цель образования – не только знания,  
но прежде всего действия  
*Н.И. Мирон*

Современное развитие образования характеризуется сменой парадигм, переходом от парадигмы обучения к парадигме учения. В условиях современной школы методика преподавания переживает сложный период, связанный с изменением целей образования, с введением Федерального государственного образовательного стандарта, построенного на системно-деятельностном подходе. Все эти обстоятельства требуют новых педагогических исследований в области методики преподавания предметов, поиска инновационных средств, форм и методов образования и воспитания, связанных с разработкой и внедрением в образовательный процесс современных образовательных и информационных технологий.

Доминирующими принципами сферы современного образования являются гуманизация и личностная ориентация, что позволяет говорить об изменившихся ценностях педагогической практики в плане развития содержания и технологического оснащения образовательного процесса в соответствии с меняющейся социокультурной средой. Таким образом, творчески работающий, активно «ищущий» преподаватель нуждается в осмыслении новых общечеловеческих, национально-культурных, нравственных целей образования в их синтезе, в осознании перспективных теоретических представлений и инновационных идей, стимулирующих практику современной школы. Для того, чтобы считать себя настоящим педагогом сегодня, недостаточно иметь способности к культурному саморазвитию и творческому сотрудничеству с детьми. Важно ориентироваться в тех инновационных процессах, которые, хотя бы на уровне теоретических изысканий, послужат основой для создания своей

собственной концепции, своего взгляда на профессиональную деятельность учителя [Олешков, 2012: 3].

Не следует забывать и о том, что информационный взрыв и современные темпы прироста научной информации, которую нужно успеть передать обучающимся за время обучения, побуждают преподавателей всех уровней искать выход из создавшегося положения и ликвидировать цейтнот за счет новых педагогических приемов. Одним из таких приемов является интенсификация учебной деятельности как передача большего объема учебной информации обучаемым при неизменной продолжительности обучения без снижения требований к качеству знаний. Для успешной интенсификации учебного процесса следует разрабатывать и внедрять научно обоснованные методы руководства познавательным процессом, мобилизующие творческий потенциал личности ученика. Следовательно, педагог сегодня – это не только отличный преподаватель, но и исследователь, способный оригинально формулировать и решать стоящие перед педагогической практикой задачи на технологическом уровне [Олешков, 2012: 3].

Важность овладения основами технологизации образовательного процесса объясняется несколькими факторами. Во-первых, для современного образования характерна тенденция к реализации системного подхода в решении педагогических проблем, относящихся к проектированию процесса обучения, к разработке технологии обучения предмету, к созданию авторской педагогической системы и конструированию деятельности обучающихся на уроке по усвоению новых понятий. Во-вторых, технологии обучения существенно активизируют процесс овладения знаниями, умениями, навыками, создают условия для творческой деятельности обучаемых на уроке. В-третьих, возрастает потребность в специалистах, способных разрабатывать модели, проекты, программы обучения, технологии обучения предмету. Деятельность

педагогов общеобразовательной школы в области педагогических технологий особую важность приобретает в новых социально-экономических условиях, связанных с модернизацией и технологизацией образовательного пространства, с введением Федеральных государственных образовательных стандартов [Олешков, 2012: 3].

Таким образом, основная цель образовательной деятельности как социального феномена сегодня не может быть достигнута вне «технологического» поля – той сферы профессиональной педагогической деятельности, которая соответствует современным научным воззрениям.

Данное учебное пособие поможет бакалаврам, магистрам, учителям-практикам разобраться в сложных вопросах содержания основных методических понятий системно-деятельностного подхода, выяснить, как изменилось толкование основных методических категорий в новой образовательной парадигме, описываются основные методические принципы системно-деятельностного подхода, требования ФГОС к преподаванию иностранного языка в средней школе.

В учебном пособии приводятся дефиниции термина «образовательная технология», представлены основные качества современных образовательных технологий. Кроме этого в учебном пособии подробно на конкретных примерах описываются образовательные технологии, применяемые на современном уроке иностранного языка.

## ГЛАВА 1. СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В конце XX века наступило время оптимизации, интенсификации и дифференциации нового качественного образовательного пространства. Осмысление нового образовательного пространства вбирает в себя, прежде всего, понимание человека как автора и создателя окружающей деятельности, оценивающего смысл своего бытия. Как отмечалось выше, на смену старой знаниевой образовательной парадигме пришла новая, основанная на формировании и развитии помимо знаний, умений и навыков, компетенций и приобретении человеком опыта деятельности. Новый подход в образовании первоначально получил название компетентностный. В XXI веке, благодаря разработкам зарубежных и отечественных ученых, в зарубежной методической литературе новый подход в образовании получает название *деятельностный*, в отечественной – *системно-деятельностный* [Мишланова, Заседателева, 2013: 30].

Системно-деятельностный подход служит основой реализации основной образовательной программы общего образования и предполагает ориентацию на достижение основного результата – развитие личности обучающегося на основе универсальных учебных действий познания и освоения мира, признание решающей роли содержания образования и способов организации образовательной деятельности и учебного сотрудничества в достижении целей личностного и социального развития обучающихся.

Новый подход предполагает новую парадигму специального знания, что определяет изменение понимания традиционных методических понятий, появление новых. Системно-деятельностный подход, внедряемый в настоящее время в практику преподавания иностранных языков,

направлен, в первую очередь, на формирование разного рода компетенций субъекта социальной деятельности, поэтому одним из основных терминов системно-деятельностного подхода будет термин *компетенция* [Мишланова, Заседателева, 2013: 30-31].

В настоящее время термину и методической категории *компетенция* отводится центральное место в документах, описывающих системно-деятельностный подход в методике преподавания иностранных языков. Было замечено, что методическая категория *компетенция* тесно связана с другими методическими категориями и во многом их определяет. Категория *компетенция* является основополагающей при современной трактовке таких методических категорий, как *субъект, объект, цель, содержание, учебная задача, деятельность и стратегии ее выполнения, а также оценка и результат учебной деятельности*. Появилась и новая категория – *уровни владения языком* [Мишланова, Заседателева, 2013: 30-31].

В помощь учителям-практикам, разработчикам курсов, ответственным за составление учебных программ и планов, авторам учебников и составителям учебных пособий, специалистам в области профессиональной подготовки учителей, экзаменационным комиссиям в Европе была издана монография «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка», которая отражает итоги многолетней работы экспертов стран Совета Европы, в том числе и представителей России, над различными аспектами изучения иностранных языков. В данной монографии содержатся основные концепции, отражающие современные подходы к изучению любых неродных языков на различных этапах и ступенях образования и в различных условиях. В ней дается целостное описание системы компетенций, которые должны стать необходимым результатом полноценного овладения иностранным языком, а также раскрываются



уровни владения языком и необходимый инструментарий, позволяющий обучающемуся самостоятельно определить свой уровень владения языком [Мишланова, Заседателева, 2013: 30-31].

Монография «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка» помогает понять, какие компетенции необходимы современному человеку, изучающему иностранные языки, а также оказывает неоценимую помощь специалистам в осознании изменений толкования основных методических категорий системно-деятельностного подхода.

### **1.1 Особенности системно-деятельностного подхода при изучении иностранных языков**

Изучая зарубежную и отечественную методическую литературу, посвященную описанию системно-деятельностного подхода в образовании, было замечено, что при системно-деятельностном подходе происходит изменение содержания многих методических понятий. Попробуем изложить, как изменилось толкование основных методических понятий при изменении подхода со знаниевого на системно-деятельностный.

Начнем с определения актуального в настоящее время подхода. Данный подход является компонентом системы обучения языку, «выступает в качестве самой общей методологической основы обучения, характеризуя существующие точки зрения на предмет обучения (язык) и возможности овладения им в процессе обучения» [Щукин, 2006: 95].

Принятый в настоящее время подход является деятельностным (системно-деятельностным), поскольку в нем пользователи и изучающие язык рассматриваются как «**субъекты социальной деятельности**», то есть как члены социума, решающие **задачи** (не обязательно связанные с

языком) в определенных условиях, в определенной ситуации, в определенной сфере деятельности» [Общеввропейские компетенции, 2003: 8]. Под решением **задачи** понимаются **действия**, производимые одним человеком или группой людей, каждый из которых стратегически использует свои специфические компетенции для достижения определенного **результата**» [там же: 8]. В данном определении системно-деятельностного подхода можно выделить следующие методические категории: *субъект, деятельность, задача, результат*.

Рассмотрение методической категории *субъект* начнем с дефиниции ключевого термина. Под *субъектом* понимается «1) **человек**, познающий внешний мир (объект) и воздействующий на него в своей практической деятельности; 2) **человек** как носитель каких-либо **свойств; личность**» [Словарь иностранных слов, 1986: 478]. В данной дефиниции можно выделить следующие термины: *человек, личность, свойства личности*. Под *свойством* понимается «качество, признак, составляющий отличительную особенность кого-чего-н.» [Ожегов Толковый словарь русского языка, 1995: 694]. В настоящее время основной отличительной особенностью каждого человека является набор компетенций. Напомним, что «компетенции представляют сумму знаний, умений и личностных качеств, которые позволяют человеку совершать различные действия» [Общеввропейские компетенции, 2003: 8].

Таким образом, понятие *субъект* включает в себя как участников учебного процесса при изучении иностранных языков, так и характеристики изучающего иностранные языки или владеющего иностранными языками.

Необходимо отметить, что в традиционном понимании под участниками учебного процесса понимаются две основные стороны: обучающий и обучаемый, преподаватель и обучающийся [Щукин, 2006: 250-260]. В традиционном понимании преподаватель обучает, значит, он

активен, обучающийся подвергается обучению, следовательно, он пассивен. Системно-деятельностный подход к обучению позволяет превратить ученика из пассивного объекта педагогического воздействия в активного субъекта учебно-познавательной деятельности [Ялалов, 2007: 4; Пассов, 2007: 14], но ученик не является единственным участником учебного процесса: «В процесс обучения иностранным языкам вовлечено много сторон: сами обучающиеся, преподаватели, экзаменаторы, авторы учебников, соответствующие руководители» [Общеввропейские компетенции, 2003: 8]. При этом, основным субъектом социальной деятельности является именно обучающийся: в соответствии с принятым системно-деятельностным подходом предполагается, что изучающий язык постепенно становится пользователем языка.

Помимо этого, системно-деятельностный подход «позволяет учитывать весь диапазон личностных характеристик человека как субъекта социальной деятельности, в первую очередь, когнитивные, эмоциональные и волевые ресурсы» [Общеввропейские компетенции, 2003: 8], а также добавить и определенный уровень развития общих и коммуникативных компетенций. Следовательно, организовывать преподавание и изучение языков можно только, ориентируясь на потребности, мотивацию, личностные характеристики и возможности обучающихся. На основании этого компетенции относятся к личностным характеристикам человека как субъекта деятельности.

Компетенции изучающего иностранный язык или пользователя делятся на общие и коммуникативные. При использовании языка или при его изучении человек совершает действия, в процессе выполнения которых он развивает как общие, так и коммуникативные компетенции.

Анализ монографии «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка» позволил нам представить общие компетенции в виде схемы (см. рисунок 1).

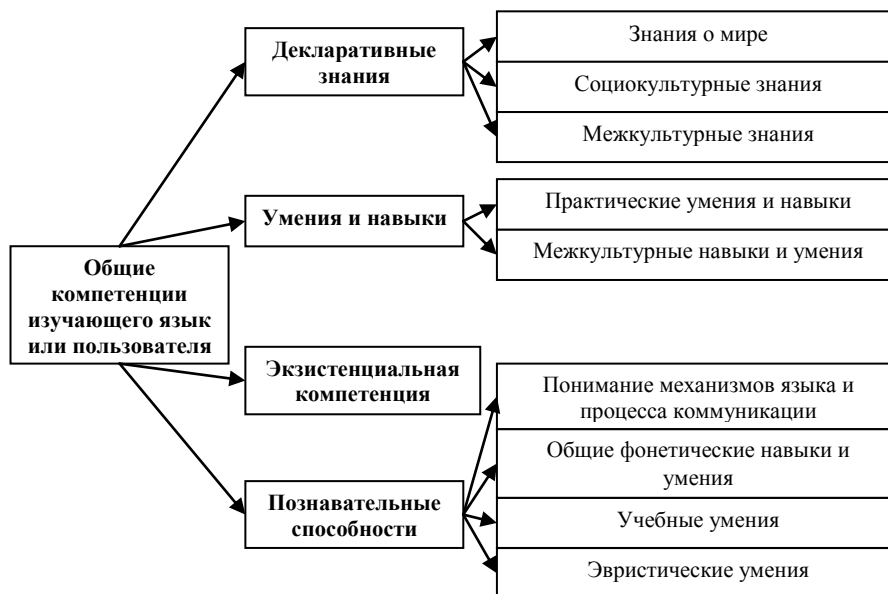


Рисунок 1 – Общие компетенции изучающего язык или пользователя

Как видно из данной схемы, *общие компетенции* включают в себя: *декларативные знания, умения и навыки, экзистенциальную компетенцию и познавательные способности. Декларативные знания* подразумевают: *знания о мире, социокультурные знания, межкультурные знания. Знания о мире – страноведческие знания, знания географических реалий своей страны, знания основных понятий и отношений; социокультурные знания – знания о повседневной жизни, знания об условиях жизни, знания о межличностных отношениях, знания системы ценностей, убеждений и отношений, знания языка жестов, знания правил этикета, знания выполнения ритуалов в странах изучаемых языков. Межкультурные знания* включают: *знание и понимание сходств и различий между культурами родной страны и страны изучаемого языка, знание и понимание регионального и социального разнообразия обеих стран* [Общеввропейские компетенции, 2003: 10-12].

Умения и навыки делятся на *практические умения и навыки, межкультурные умения и навыки. В свою очередь, под практическими умениями и навыками* подразумеваются *навыки общественной жизни, навыки и умения повседневного поведения, профессиональные навыки и умения, навыки и умения, связанные с проведением досуга.*

Под межкультурными навыками и умениями – *способность соотносить свою собственную и иноязычную культуры, восприимчивость к различным культурам, умение выступать в роли посредника между представителями своей и иноязычной культуры, умение преодолевать сформировавшиеся стереотипы* [Общевропейские компетенции 2003: 10-12].

Экзистенциальная компетенция включает *взгляды и отношения, мотивацию, ценности, убеждения, тип познавательной способности, личностные качества* [Общевропейские компетенции 2003: 10-12].

Познавательные способности подразумевают *понимание механизмов языка и процесса коммуникации, общие фонетические навыки и умения, учебные умения и эвристические умения*. [Общевропейские компетенции 2003: 10-12].

Помимо общих компетенций, у субъекта социальной деятельности развиваются и коммуникативные компетенции. Представим их на рисунке 2.

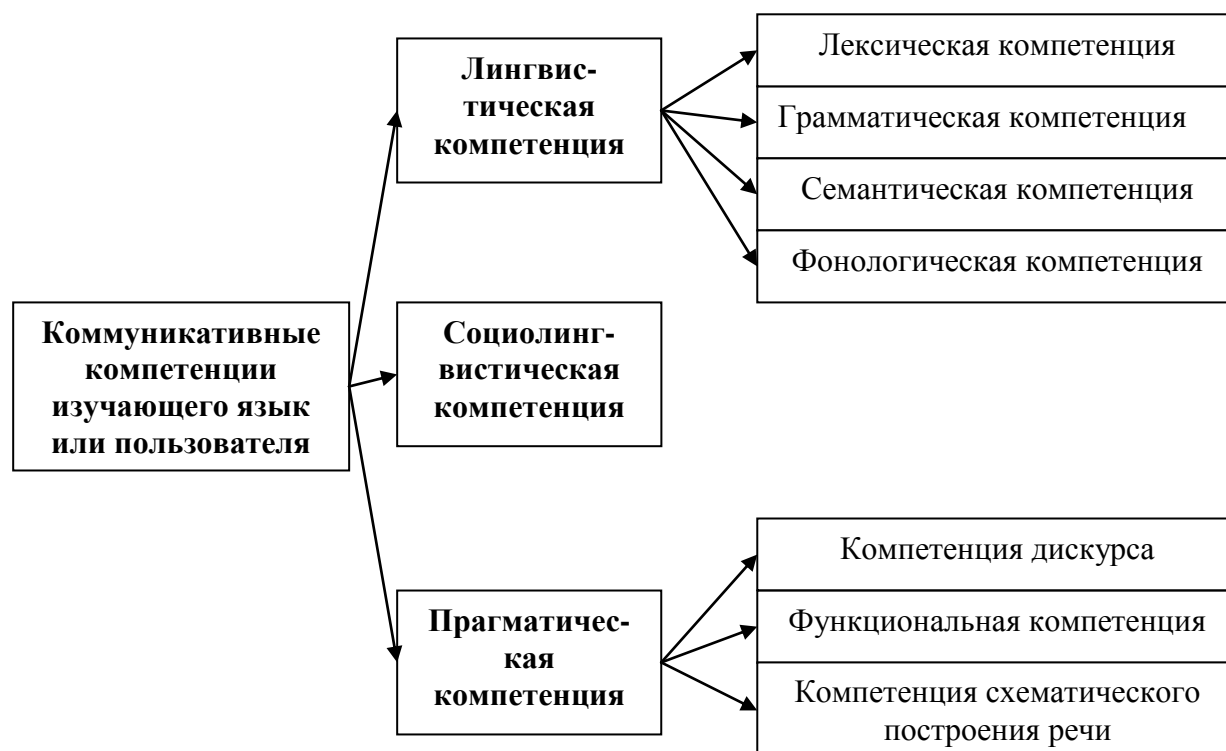


Рисунок 2 – Коммуникативные компетенции изучающего язык или пользователя

Социолингвистическая компетенция подразумевает знание лингвистических маркеров социальных отношений, знание норм вежливости, знание выражений народной мудрости, знание регистров общения, способность распознавать языковые особенности диалектов [Общеввропейские компетенции, 2003: 12-13].

Прагматическая компетенция включает компетенцию дискурса, функциональную компетенцию, компетенцию схематического построения речи [Общеввропейские компетенции, 2003: 12-13].

Напомним, что с компетенциями субъекта социальной деятельности тесно связаны и индивидуальные характеристики когнитивного, эмоционального и лингвистического характера.

Под когнитивными факторами подразумеваются осведомленность, организационные и коммуникативные умения, учебные умения и стратегии, умения межкультурного общения, умения преодолевать трудности обработки информации. Эмоциональная характеристика включает самооценку, включенность и мотивацию, состояние субъекта, отношение; лингвистические факторы – грамматическую правильность, лексическую правильность, точность построения, беглость речи, гибкость, связность, уместность речи [Общеввропейские компетенции, 2003: 156-159].

Итак, изучающего иностранные языки или пользователя иностранными языками как субъекта социальной деятельности отличают: общие и коммуникативные компетенции, а также когнитивные, эмоциональные и лингвистические характеристики.

Рассмотрение методической категории *объект* начнем с рассмотрения дефиниции ключевого термина. Словари дают следующее толкование: «*объект* – 1) существующий вне нас и независимо от нашего сознания внешний мир, являющийся предметом познания, практического воздействия субъекта; 2) предмет, явление, на который направлена к.-л.

деятельность» [Словарь иностранных слов, 1986: 341]. Ввиду того, что в рассматриваемых нами документах речь идет о деятельности, направленной на изучение иностранного языка, то вполне логично предположить, что объектом изучения будет иностранный язык. Но, по мнению исследователей, только знание языковых средств и способов их употребления в речи недостаточно для того, чтобы осуществлять общение. Американский языковед Э. Сепир утверждал, что «язык не существует вне культуры, т.е. вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни» [Сепир, 1993: 185]. Следовательно, невозможно изучать язык вне культуры, так как в процессе общения язык и культура тесно связаны. Изучение иностранного языка предполагает не только овладение новым языковым кодом, но и присущим его носителям традициями, навыками, обычаями, достижениями культуры. Таким образом, «культура – это один из объектов обучения (наряду с языком, речью, речевой деятельностью)» [Щукин, 2006: 136].

Заметим, что методическая категория *объект изучения/обучения* тесно связана с такой методической категорией, как *содержание иноязычного образования*. А.Н. Щукин считает, что содержание обучения находится «в зависимости от объекта обучения (усвоения) языка» [Щукин, 2006: 124]. Объект обучения (teaching) представлен у него следующими составляющими: язык (language), речь (speech), речевая деятельность (speech activities) и культура (culture). Объект усвоения (learning) следующими: знания (knowledge), навыки (habits), умения (skills) и межкультурная коммуникация (intercultural competence) [там же: 124].

Е.И. Пассов, рассматривая содержание иноязычного образования как методическую категорию, заметил, что «содержанием иноязычного образования является иноязычная культура» [Пассов, 2007: 18]. Иноязычная культура как содержание является объектом овладения, так как, не овладев содержанием, нельзя достичь цели. Поэтому правомерно

говорить о «процессе овладения иноязычной культурой» и о «владении иноязычной культурой» и разных уровнях этого владения [Пассов, 2007: 18].

Таким образом, иноязычная культура становится объектом овладения и владения как изучающего иностранные языки, так и пользователя. Заметим также, что понятие *иноязычная культура* очень широко. В «Общевропейских компетенциях» отмечается, что «язык является не только основной составляющей культуры, но и средством, ключом к пониманию культуры» [Общевропейские компетенции, 2003: 5].

В настоящее время в условиях многоязычия речь идет об овладении несколькими иностранными языками и, следовательно, об овладении различными культурами. Это значит, что в настоящее время на первый план выступает формирование многоязычной компетенции. Заметим, что «культурная компетенция человека, совокупность культур, доступных для данного человека (национальная, региональная, социальная), не просто существуют рядом друг с другом. Они сравниваются, противопоставляются и активно взаимодействуют, образуя обогащенную, интегрированную поликультурную компетенцию, частью которой является многоязычная компетенция, взаимодействующая с другими компетенциями» [Общевропейские компетенции, 2003: 5-6].

Таким образом, для развития личности с развитой многоязычной и поликультурной компетенцией от самой личности требуется овладение иноязычной культурой, а «перед системой обучения иностранным языкам ставится задача постижения концептуальных систем разных культур» [Пермякова, 2007: 42]. Следовательно, в качестве объекта иноязычного образования выступает иноязычная культура, и при овладении даже какой-то ее частью у субъекта формируется культурная компетенция, которая далее при изучении двух или нескольких иностранных языков перерастает



в обогащенную, интегрированную поликультурную компетенцию, частью которой является многоязычная компетенция.

Методическая категория *уровни владения языком* впервые была описана в зарубежной методической литературе. Данная категория напрямую связана с категорией *компетенция*. Используя категорию *уровни владения языком*, можно «получить более четкое представление о возможных достижениях обучающихся на различных этапах», «оценить знания, навыки и умения», «оценить эффективность деятельности обучающихся, направленной на достижение тех или иных целей на определенном этапе обучения», «сформулировать более реальные и понятные цели учебного процесса», «более эффективно организовать продолжительные периоды обучения, разбив их на этапы с учетом достижений обучающихся, обеспечивая преемственность между этапами и взаимосвязь между программой и учебными материалами» [Общеввропейские компетенции, 2003: 15-16].

Введение такой категории, как *уровень владения языком*, позволяет добавить к характеристике субъекта деятельности еще определение уровня владения языком. Под *уровнями владения языком* понимается «степень сформированности указанных компетенций, которая оценивается с точки зрения эффективности процесса речевого общения, реализации способности осуществлять коммуникацию в различных ситуациях с учетом беглости речи, ее гибкости, уместности использования языковых средств и речевого материала» [Общеввропейские компетенции, 2003: 21]. Как видно из данной дефиниции, термин *уровни владения языком* определяется через термин *степень сформированности компетенций*. Приведем еще одну дефиницию рассматриваемого термина: «Под *уровнем владения языком* понимается степень сформированности коммуникативной компетенции, позволяющая решать на изучаемом языке экстралингвистические задачи общения в соответствии с условиями

коммуникации и с использованием необходимых для этого знаний, речевых навыков и умений» [Щукин, 2006: 56]. Из приведенной дефиниции следует, что термин *уровни владения языком* определяется через термин *степень сформированности коммуникативной компетенции*.

Выше было замечено, что при изучении иностранных языков происходит развитие не только общих и коммуникативных компетенций, но и многоязычной и поликультурной компетенций субъекта. При этом, как подчеркивается в документах, характеризующих системно-деятельностный подход, при изучении нескольких иностранных языков они могут быть развиты неравномерно для каждого языка в отдельности. Именно поэтому важна следующая схема овладения иностранными языками: «При овладении языком речь идет о движении не только по вертикали, но и по горизонтали, т.е. обучающийся должен овладеть широким спектром видов коммуникативной деятельности» [Общеввропейские компетенции, 2003: 16]. Поясним, что под «вертикальным измерением» понимаются расположенные в порядке возрастания уровни владения языком, а под «горизонтальным измерением» – параметры коммуникативной деятельности и коммуникативной компетенции [Общеввропейские компетенции, 2003: 15].

Современная методика преподавания иностранных языков предполагает, что уровень развития компетенций учитывается как при формулировке задач для осуществления какой-либо деятельности, так и при определении уровня владения языком, более того, уровень развития компетенций зависит от предыдущего жизненного опыта человека, а «участие в коммуникативных актах (в том числе и специально созданных учебных ситуациях общения), в свою очередь, способствует дальнейшему развитию компетенций обучающегося» [Общеввропейские компетенции, 2003: 103].

В настоящее время выделяются шесть уровней владения языком. Данная шестиуровневая система широко используется и принята целым рядом институтов, выдающих соответствующие сертификаты об уровне владения языком. Хотя, как отмечается в «Общевропейских компетенциях», количество уровней, выделяемых пользователем, зависит от целей, задач и планируемых результатов, но далее указывается, что нельзя чрезмерно дробить систему на подуровни [Общевропейские компетенции, 2003: 9].

В монографии «Общевропейские компетенции» при описании уровней владения языком даны дескрипторы, позволяющие не только оценить, на каком уровне находится изучающий язык, но и определить учебные цели для каждого изучающего язык [Общевропейские компетенции, 2003: 9].

Таким образом, разработанная система уровней позволяет более тщательно планировать учебный процесс, получить более четкое представление о возможных достижениях обучающихся на различных этапах, а также сформулировать более реальные и понятные цели учебного процесса. Используя систему уровней, можно более эффективно организовать продолжительные периоды обучения, обеспечить преемственность между этапами и взаимосвязь между программой и учебными материалами. Параметры владения языком помогут оценить не только эффективность деятельности обучающихся по достижению тех или иных целей на определенном этапе обучения, но и знания, навыки и умения, полученные вне рамок формального образования. С помощью общих параметров владения языком можно легко сопоставить цели, уровни, материалы, тесты и достижения, относящиеся к разным образовательным системам и контекстам обучения. Система уровней может оказаться полезной инспекторам государственных органов

образования и упростить сотрудничество между различными секторами образования [Общеввропейские компетенции 2003: 15-16].

Авторы монографии отмечают, что «Рассматривая вертикальное измерение данной схемы, не следует забывать, что процесс изучения языка является непрерывным и носит индивидуальный характер. Невозможно найти двух пользователей, обладающих абсолютно одинаковой коммуникативной компетенцией (будь то родной или иностранный язык) [Общеввропейские компетенции, 2003: 16].

Как следует из вышеизложенного, методическая категория *уровни владения языком* включает в себя две системы: систему описания каждого уровня и систему измерений. Таким образом, для организации процесса изучения иностранного языка и оценки степени владения им разработана система, включающая шесть крупных уровней. Условно это можно представить на схеме, изображенной на рисунке 3.

*Система уровней владения языком* (рисунок 3) первоначально разделяется на три уровня: *A – элементарное владение, B – самостоятельное владение, C – свободное владение*. В свою очередь, каждый их вышеназванных уровней разделяется далее на два подуровня. Итак, уровень *A – элементарное владение* разделяется на: *A1 – уровень выживания, A2 – предпороговый уровень*. Уровень *B – самостоятельное владение* включает следующие уровни: *B1 – пороговый уровень, B2 – пороговый продвинутый уровень*, а уровень *C – свободное владение* следующие: *C1 – уровень профессионального владения, C2 – уровень владения в совершенстве*.

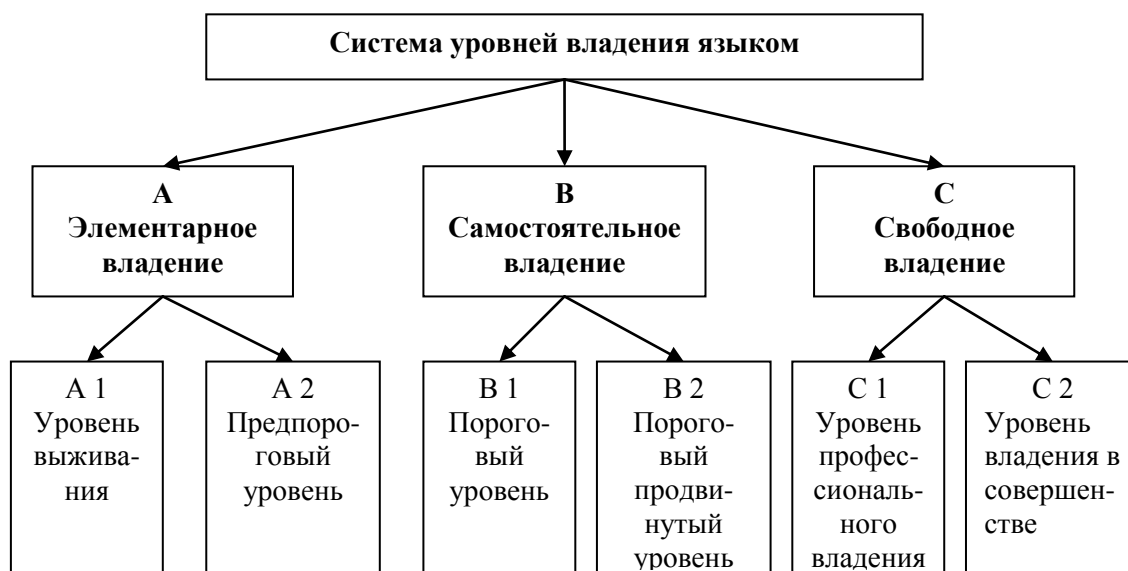


Рисунок 3 – Система уровней владения языком

Авторы «Общевропейских компетенций» указывают на то, что «введение общеевропейской системы уровней владения языком не ограничивает возможности разных педагогических коллективов по разработке и описанию своей системы уровней и модулей обучения» [Общевропейские компетенции, 2003: 24]. Они предполагают, что система уровней и формулировки дескрипторов с течением времени будут меняться по мере накопления опыта в странах-участницах проекта. Так, в настоящее время уже выделяют дополнительные уровни: A2+, B1+, B2+. Данные дополнительные уровни называются следующим образом: A2+ – *предпороговый усиленный уровень*, B1+ – *пороговый усиленный уровень*, B2+ – *пороговый продвинутый усиленный уровень*.

Следует остановиться еще на таком термине, как *дескриптор*. В «Общевропейских компетенциях» разработаны градуированные дескрипторы для лингвистической, прагматической и социолингвистической компетенций. Дескрипторы:

- соотносятся с общеевропейскими уровнями владения языком;
- характеризуются краткостью и ясностью формулировок;

- необходимы для описания конкретных достижений обучающегося (в области изучения неродного языка) и постановки дальнейших целей в процессе получения среднего образования, обучения во взрослом возрасте;
- представляют банк четко сформулированных критериев оценки уровня владения иностранным языком.

Такой фонд может быть использован при разработке различных шкал оценки [Общеввропейские компетенции, 2003: 38].

В зависимости от цели использования авторы монографии различают три вида шкал: шкала, ориентированная на пользователя языка; оценочная шкала; шкала, ориентированная на разработчиков тестов.

Цель шкалы, ориентированной на пользователя языка, – показать типичное или вероятное языковое поведение человека на любом уровне. В данном случае формулировки имеют позитивный характер и дают информацию о том, что обучающийся может делать даже на самых низких уровнях. Данные шкалы носят общий характер и предлагают один дескриптор на один уровень [Общеввропейские компетенции, 2003: 39].

Оценочные шкалы определяют процесс оценки. Формулировки, как правило, отражают ожидаемый уровень качества речи. Здесь имеется в виду суммарная оценка определенного аспекта речи. Эти шкалы отражают то, насколько хорошо обучающийся владеет языком, и часто имеют отрицательную формулировку [Общеввропейские компетенции, 2003: 40].

Дескрипторы шкал, ориентированных на разработчиков тестов, представлены как коммуникативные задачи, которые обучающийся должен выполнить в ходе тестирования. Цель шкал данного типа – способствовать разработке тестов для соответствующих уровней. Данные шкалы будут иметь еще большую ценность, если в них будет говориться не только о том, что обучающиеся могут делать, но также и о том, насколько хорошо они могут это делать. Предполагается, что дескрипторы данной шкалы можно использовать как для оценки, так и для самооценки.

Дескрипторы для самооценки будут более эффективными, если в них указывается, насколько хорошо обучающийся должен уметь выполнять задачи на разных уровнях [Общеввропейские компетенции, 2003: 40-42].

Таким образом, дескрипторы, описывающие *уровни владения языком*, могут быть использованы для описания каждого уровня в целом и по какому-либо виду речевой деятельности в частности, что важно для определения целей, составления программ, написания учебников и подбора материала. Дескрипторы могут быть использованы и для составления шкал оценивания.

Методическая категория *цель* тесно связана со всеми вышеописанными методическими категориями. Данная методическая категория относится к числу базовых категорий методики. От постановки цели будет зависеть «выбор содержания, методов, средств, организационных форм обучения» [Щукин, 2006: 106]. Таким образом, «цель обучения языку есть заранее планируемый результат деятельности по овладению языком, достигаемый с помощью различных приемов, методов и средств обучения» [Щукин, 2006: 106]. Заранее планируемый результат можно сформулировать как цель, в методике обучения иностранным языкам для этого существует термин *постановка цели*.

Традиционно считалось, что «цели обучения определяются потребностями общества, заинтересованного в подготовке всесторонне образованного человека, хорошо владеющего избранной им специальностью» [Щукин, 2006: 106].

При системно-деятельностном подходе процесс определения цели трактуется иначе. Итак, «цели изучения и преподавания языков должны определяться, исходя из потребностей обучающихся и общества, на основе задач, действий и процессов, необходимых для реализации этих потребностей, а также соответствующих компетенций и стратегий, которые необходимы обучающимся в процессе коммуникации»

[Общеввропейские компетенции, 2003: 130]. Таким образом, не только потребности общества, но и потребности субъекта социальной деятельности должны учитываться при формулировке цели. В этом также состоит отличие новой парадигмы знания от прежней, следовательно, понятие *цель* получает новое толкование.

Равно как и для того, чтобы стать «компетентным пользователем языка», обучающийся должен овладеть «определенными компетенциями, умением применять компетенции на практике, умением пользоваться адекватными стратегиями для практического применения компетенций» [Общеввропейские компетенции, 2003: 130].

Как отмечает А.Н. Щукин, «практическая цель обучения имеет разное содержательное выражение и разные уровни реализации в зависимости от этапа и профиля обучения. Цели обучения могут быть *избирательными* (овладение одним из видов речевой деятельности) и *комплексными* (овладение средствами языка и видами речевой деятельности в разных видах и формах)» [Щукин, 2006: 111].

В «Общеввропейских компетенциях» цель обучения определяется как «достижение компетентности в языке» [Общеввропейские компетенции, 2003: 8]. Но данная цель является глобальной, ее также можно рассматривать и как конечную цель обучения. Нами уже упоминалось, что в современных условиях становится особенно важно формирование и развитие многоязычной, поликультурной компетенции. И как отмечается в «Общеввропейских компетенциях», в настоящее время цель «языкового образования изменяется», теперь овладение несколькими иностранными языками, взятыми отдельно друг от друга, не является целью. «Целью становится развитие такого лингвистического репертуара, где есть место всем лингвистическим умениям», образовательные учреждения должны предлагать «широкий выбор языков для изучения» и обеспечивать обучающимся «возможность развивать многоязычную



компетенцию» [Общеввропейские компетенции, 2003: 4]. В этом же документе отмечается, что такая методическая категория, как *уровни владения языком*, поможет не только дать «более четкое представление о возможных достижениях обучающихся на различных этапах», но и «сформулировать более реальные и понятные цели учебного процесса», отмечается, что «на каждом уровне ставится определенная цель» [Общеввропейские компетенции 2003: 15, 43]. И, тем не менее, «при постановке целей обучения необходимо, в первую очередь, исходить из конкретного образовательного контекста, не применяя механически таблицы уровней владения языком» [Общеввропейские компетенции, 2003: 131].

В настоящее время существуют различные подходы к формулировке целей обучения. Более полно это изложено в «Общеввропейских компетенциях». Здесь описаны пять подходов к целям обучения:

1) в качестве цели рассматривается развитие общих компетенций обучающихся, с акцентом на тот или иной компонент. В таком случае достижение конкретной цели, соотнесенной с определенным этапом обучения, типом компетенции, будет способствовать формированию и дальнейшему развитию многоязычной и поликультурной компетенции. Работа по достижению цели может рассматриваться как часть общего учебного процесса;

2) в качестве цели рассматривается расширение и диверсификация коммуникативной языковой компетенции. Обучение должно быть направлено на достижение гармоничного сочетания всех составляющих коммуникативной компетенции. Рассматривая коммуникативную языковую компетенцию как единую многоязычную и поликультурную компетенцию (включая варианты родного и иностранного языков), можно утверждать, что в определенных образовательных контекстах на определенных исторических этапах основной целью обучения

иностранным языку на деле становилось совершенствование владения родным языком;

3) в качестве цели рассматривается более успешное овладение видами речевой деятельности: восприятием, порождением, интеракцией, медиацией. Все виды деятельности должны развиваться во взаимосвязи, при этом допустимо уделять особое внимание какому-либо конкретному виду;

4) в качестве цели рассматривается оптимальное функционирование в определенной общей сфере общения: общественной, профессиональной, образовательной или личной. В таком случае изучение иностранного языка призвано помочь человеку в работе, учебе или повседневной жизни в другой стране;

5) в качестве цели может рассматриваться совершенствование или расширение набора стратегий, а также выполнение конкретных задач, связанных с организацией обучения одному или двум языкам и изучением других культур [Общеввропейские компетенции, 2003: 133-136].

Вследствие этого программы обучения могут быть:

– *глобальными*, всесторонне развивающими умения и коммуникативную компетенцию обучающегося;

– *модульными*, развивающими умения в определенной области для конкретной цели;

– *взвешенными*, акцентирующими развитие умений в отдельных областях, в результате чего в некоторых областях умения достигают более высокого уровня, чем в других;

– *частичными*, асимметричными, развивающими только определенные умения и виды деятельности, игнорируя остальные [Общеввропейские компетенции, 2003: 6].

В документе «Фундаментальное ядро содержания общего образования» цель изучения иностранных языков в российской школе

формулируется следующим образом: «Основная цель изучения иностранных языков в школе – формирование у школьников иноязычной коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка» [Фундаментальное ядро содержания общего образования, 2010: 16].

Как видим, в методике существуют различные подходы к формулировке целей обучения. Необходимо заметить, что от того, что мы выберем в качестве основной цели обучения, будут зависеть содержание, методы, средства и организационные формы обучения, это «дает основание относить цели к числу базисных категорий методики и одновременно к одному из ведущих компонентов системы обучения» [Щукин, 2006: 106]. Определение цели будет зависеть не только от подходов к формулировке целей обучения, но и от конкретного образовательного контекста, который включает: *потребности обучающихся; потребности общества; задачи, действия и процессы, необходимые для реализации потребностей; соответствующие компетенции и стратегии, необходимые обучающимся в процессе коммуникации.*

Таким образом, мы видим, что обучение становится антропоцентричным. Эффективность обучения «зависит от мотивации индивидуальных характеристик обучающихся, а также от имеющихся человеческих и материальных ресурсов». А соблюдение принципа антропоцентричности «неизбежно приведет к значительному разнообразию целей обучения и еще большему разнообразию методов и учебных материалов» [Общеввропейские компетенции, 2003: 139].

С методической категорией *цель* напрямую связана методическая категория *задача*. Главный акцент в толковании методической категории *задача* делается «на успешном ее выполнении» [Общеввропейские

компетенции, 2003: 154], поэтому *задача* «определяется как целенаправленное действие, необходимое для получения конкретного результата, как то: решение проблемы, выполнение обязательств или достижение поставленной цели» [Общеввропейские компетенции, 2003: 9].

Считаем целесообразным остановиться на понимании термина *задача*. Заметим, что в методике преподавания иностранных языков понятие *задача* тесно связано с понятием *цель*, одно понятие определяется через другое. Под *задачами* обучения в методике понимается «объективное отражение целей обучения применительно к конкретному этапу и условиям занятий» [Щукин, 2006: 111]. В «Общеввропейских компетенциях» «*задача* определяется как целенаправленное действие, необходимое для получения конкретного результата» [Общеввропейские компетенции, 2003: 9]. В приведенной дефиниции содержится указание на связь понятия *задача* с понятиями *деятельность*, *результат*. В то же время в дефиниции содержится указание на *выполнение задачи*.

Вполне очевидно, что компетенции формируются, развиваются в течение учебного процесса, под которым понимается как привычный процесс взаимодействия учителя и ученика, так и самостоятельное изучение языка учеником. В рамках системно-деятельностного подхода учебный процесс понимается также как решение разного рода задач в деятельности с использованием определенных стратегий. В «Общеввропейских компетенциях» читаем: «В ситуациях общения и обучения могут решаться задачи, имеющие как языковой, так и неязыковой характер. Решение этих задач осуществляется в процессе речевой деятельности и требует от человека достижения определенного уровня коммуникативной компетенции. Особое значение при этом приобретает владение коммуникативными и учебными стратегиями. Решение этих задач предполагает переработку устных и письменных текстов в процессе восприятия и порождения высказываний, интеракции и

медиации» [Общеввропейские компетенции, 2003: 14]. Из этого контекста понятна схема учебного процесса.

При этом отмечается, что пользователи и изучающие язык решают задачи (не обязательно связанные с языком) в определенных условиях, в определенной ситуации, в определенной сфере деятельности [Общеввропейские компетенции, 2003: 8]. Таким образом, выбор языковых средств определяется контекстом. Понятие *контекст использования языка* включает в себя: сферы коммуникации, ситуации, условия и ограничения, ментальный контекст пользователя / изучающего язык и ментальный контекст собеседника.

Остановимся сначала на таком понятии, как *сфера общения*, поскольку от него будет зависеть и характер задачи. Заметим, что «каждый акт использования языка осуществляется в контексте определенной ситуации, входящей в одну из сфер общественной деятельности», а выбор «сфер деятельности, в которых придется действовать обучающимся, имеет огромное значение для отбора ситуаций, целей, задач, тем и текстов в процессе преподавания, составления тестов и планирования учебной деятельности. В целях мотивации обучающемуся необходимо при отборе сфер коммуникации обеспечить сбалансированный учет настоящих и будущих потребностей обучающихся» [Общеввропейские компетенции, 2003: 47].

В «Общеввропейских компетенциях» указывается на то, что «число сфер применения языка не ограничено, поскольку любая определенная сфера деятельности может вызвать интерес того или иного человека, пользующегося языком и стать основой курса» [Общеввропейские компетенции, 2003: 47]. Тем не менее, в учебных целях можно выделить основные сферы коммуникации. Применительно к практической цели изучения языков различают общественную (социокультурную), личную, образовательную и профессиональную сферы общения. Под общественной

сферой понимается повседневное социальное взаимодействие людей. Общественная сфера дополняется личной сферой, включающей семейные отношения человека и его личные занятия в свободное время. Профессиональная сфера включает все аспекты профессиональной деятельности. Образовательная сфера связана с ситуациями обучения, нацеленного на приобретение специальных знаний и умений [Общевропейские компетенции, 2003: 14].

В рамках различных сфер общения выделяются различные темы общения, которые являются предметом дискурса, разговора, размышлений или сочинений, составляют основу определенных коммуникативных действий. В «Общевропейских компетенциях» представлена классификация тематических категорий с их последующим делением на темы, подтемы и «специфические понятия» [Общевропейские компетенции, 2003: 53-54].

Напомним, что к контексту использования языка относят и ситуации, возникающие в каждой из сфер общения. Ситуации могут быть описаны «в следующих терминах: место и время; общественные институты и организации, структура и правила функционирования которых определяют в большой степени обычный ход развития событий; участники коммуникации и их социальная роль по отношению к пользователю / обучающемуся; предметы (одушевленные и неодушевленные), окружающие говорящего / обучающегося; происходящие события; действия, выполняемые участниками общения; тексты, которые используются в данной ситуации» [Общевропейские компетенции, 2003: 48].

Коммуникация проходит во внешних условиях, которые накладывают на пользователя / изучающего язык и его / ее собеседников определенные ограничения. Условия можно разделить на физические условия (для устной речи и для письменной речи); социальные условия;

временные ограничения; другие ограничения (финансовые, стрессовые ситуации и др.).

К контексту использования языка относится и ментальный контекст пользователя / изучающего язык. Заметим, что организация внешнего контекста не зависит от индивидуума. Эта организация настолько сложна, что отдельный индивидуум не в состоянии не только влиять на внешний контекст, но и полностью его воспринять. Поэтому вводится понятие ментальный контекст пользователя / изучающего язык [Общеввропейские компетенции, 2003: 52].

Говоря об акте коммуникации, необходимо принимать во внимание и партнера (партнеров) по общению. «Потребность в коммуникации предполагает наличие «коммуникативного пробела», который может быть заполнен полным или частичным совпадением ментальных контекстов обучающегося и его собеседников» [Общеввропейские компетенции, 2003: 53].

В «Общеввропейских компетенциях» отмечается, что «в повседневной жизни человеку приходится решать разнообразные задачи личного, общественного, образовательного и профессионального характера» [там же: 153]. Таким образом, характер задачи зависит от характера сферы общения. Выполнение задач предполагает формирование определенных компетенций, обеспечивающих осуществление целенаправленных действий, которые позволяют достичь желаемых результатов в какой-либо сфере коммуникации. Задачи могут быть различны по своему характеру и опираться в разной степени на речевую деятельность.

В зарубежной методической литературе различают реальные, конечные и «репетиционные» задачи. Как указывается в «Общеввропейских компетенциях», отбор таких задач «осуществляется исходя из потребностей обучающихся в их личной жизни, а также в

общественной, профессиональной или образовательной сферах» [там же: 153]. В данном документе выделяют также «педагогические» задачи, «основывающиеся на взаимодействии партнеров и социальных принципах, а также на том, что обучающиеся отвлекаются от действительности и используют для выполнения задач иностранный язык». Педагогические задачи косвенно связаны с задачами из реальной жизни и с потребностями обучающегося, «они направлены на развитие коммуникативной компетенции и основаны на знаниях об учебном процессе вообще и изучении языков в частности» [там же: 153].

Целью коммуникативных педагогических задач является «активное вовлечение обучающихся в содержательное общение» [там же: 153]. Данные задачи «актуальны, сложны, но выполнимы», они «дают заметный результат» [там же: 153].

Коммуникативные педагогические задачи «включают в себя «метакоммуникативные» подзадачи, т.е. общение по поводу выполнения задачи и язык, используемый в ходе ее выполнения» [там же: 153]. Неотъемлемой частью поставленных задач в процессе изучения языка является и участие обучающегося в выборе задачи, ее выполнении и оценке [там же: 153-154].

Коммуникативными являются как «учебные задачи, моделирующие реальную жизнь, так и сугубо педагогические», «так как для достижения коммуникативной цели учащиеся должны понять задачу, обсудить ее выполнение и выразить свое понимание» [там же: 154]. Акцент в задачах делается «на успешном их выполнении, соответственно главное внимание уделяется тому, как обучающиеся реализуют свои коммуникативные намерения» [там же: 154].

Выполнение задачи напрямую связано с деятельностью субъекта. Очевидно, что при системно-деятельностном подходе методическая категория *деятельность* является основополагающей.



Основы деятельностного подхода в образовании были заложены в работах зарубежных и отечественных педагогов и психологов (С.Л. Рубинштейн, А.А. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Ж. Пиаже, Д. Буннер, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер и др.), которые рассматривали деятельность в качестве основы и движущей силы развития личности. Психологические и педагогические исследования выявили закономерную связь между воспитанием, обучением и развитием, эффект их слияния как «воспитывающего и развивающего обучения», «воспитания, основанного на знании и сознании» [Выготский, 1999]. Они установили, что обучение и воспитание, опираясь на достигнутый (актуальный) уровень развития, должны «забегать вперед развития» (Л.С. Выготский), опережать его, создавая «зону ближайшего развития», поэтому продвигаясь с учеником (воспитанником) в этой зоне, необходимо стимулировать его познавательную и практическую активность и самостоятельность.

При изучении иностранного языка речевая деятельность является составляющей деятельности изучающего язык. А.А. Леонтьев высказал следующее мнение: «Речевая деятельность в психологическом смысле этого слова, имеет место лишь в тех, сравнительно редких, случаях, когда целью деятельности является само порождение речевого высказывания, когда речь, так сказать, самоценна» [Леонтьев, 1974: 25]. Далее он замечает, что «речь – это обычно не замкнутый акт деятельности, а лишь совокупность речевых действий, имеющих собственную промежуточную цель, подчиненную цели деятельности как таковой» [там же: 25]. «Речевое действие, как и любое действие, представляет собой своего рода взаимодействие общих характеристик деятельности и конкретных условий и обстоятельств ее осуществления», «может осуществляться на базе различных речевых операций» [там же: 26]. Главными структурными компонентами речевого действия являются компоненты, обозначенные

А.А. Леонтьевым как «звено ориентировки», «звено планирования или программирования», «реализация в языковом коде» [там же: 26-28]. Л.С. Выготский называет четыре фазы речевого действия. Под речевой деятельностью им понимается «вид деятельности, который характеризуется предметным мотивом, целенаправленностью, состоит из нескольких последовательных фаз – ориентировки, планирования, реализации речевого плана, контроля» [Выготский, 1999: 49].

В качестве «звена ориентировки» в рамках системно-деятельностного подхода может служить определение уровня владения языком, уровня развития компетенций, а также определение потребностей, мотивации, личностных характеристик и возможностей обучающихся. «Звено планирования» в методике преподавания иностранных языков предполагает постановку цели, задач.

И.А. Зимняя в качестве основных характеристик деятельности называет следующие: «наличие побудительно – мотивационной части (потребность – мотив – цель); предмет деятельности; соответствие предмета деятельности и ее мотива; наличие продукта или результата деятельности»; планируемость, структурность, целенаправленность (целесообразность)» [Зимняя, 1974: 69].

В монографии «Общеввропейские компетенции» под речевой деятельностью понимается «практическое применение коммуникативной компетенции в определенной сфере общения в процессе восприятия и/или порождения устных и письменных текстов, направленное на выполнение конкретной коммуникативной задачи» [Общеввропейские компетенции, 2003: 8]. Из данной дефиниции следует, что методическая категория *речевая деятельность* тесно связана с методической категорией *задача*. В «Общеввропейских компетенциях» подчеркивается, что выполнение задачи – очень сложный процесс, который «зависит от стратегического взаимодействия различных компетенций обучающегося и характеристик

задачи. Чтобы справиться с задачей, владеющий языком/обучающийся активирует общие и коммуникативные стратегии, являющиеся наиболее эффективными для выполнения задачи». В зависимости от своих потребностей, возможностей и учебного стиля владеющий языком/обучающийся «адаптирует, согласовывает и корректирует задачи, цели, условия и ограничения» [там же: 8]. Важно и то, что «при выполнении задачи человек выбирает, взвешивает, активирует и координирует компоненты компетенций, необходимых для планирования, контроля-анализа, исполнения, при необходимости, исправления для достижения коммуникативной цели. Общие и коммуникативные стратегии являются связующим звеном между различными компетенциями обучающегося и успешным выполнением задачи» [там же: 14-15]. Отсюда следует и тесная связь методической категории *деятельность* и категории *компетенция*.

Подтверждение тесной связи методических категорий *компетенция* и *деятельность* мы находим и в следующем контексте: «Коммуникативная компетенция реализуется пользователем в различных видах речевой деятельности, связанных с восприятием, порождением, интерактивными действиями и медиацией. Вся речевая деятельность осуществляется как в устной, так и в письменной форме» [там же: 13]. Выше указывалось, что категория *деятельность* тесно связана и с категорией *задача*. Для того чтобы «выполнить коммуникативные задачи, пользователи должны участвовать в коммуникативной деятельности и уметь применять коммуникативные стратегии» [там же: 58].

Под *стратегиями* понимаются «средства, которые применяет пользователь языка для мобилизации и сбалансирования своих ресурсов, активизации навыков и умений с тем, чтобы справиться с конкретной ситуацией общения и успешно решить определенную коммуникативную задачу наиболее полным и в то же время экономным и доступным путем в соответствии со своей целью» [там же: 59]. Приведенная дефиниция

содержит указание на тесную связь категории *стратегии* с категориями *субъект, задача, цель*. Необходимо учесть, что «прогресс в изучении языка особенно четко проявляется в способности обучающегося участвовать в реальной коммуникативной деятельности и пользоваться коммуникативными стратегиями». Поэтому их называют «основанием для определения уровня владения языком», а «шкала уровней» соотносится «с различными аспектами видов речевой деятельности и стратегий» [там же: 59].

На наш взгляд, необходимо привести толкование термина *коммуникация*: «акт общения, связь между двумя или более индивидами, основанные на взаимопонимании; сообщение информации одним лицом другому или ряду лиц» [Словарь иностранных слов 1986: 240]. Таким образом, термин *коммуникация* объясняется через термин *общение*. В методике обучения иностранным языкам данные термины синонимичны. От термина *коммуникация* образован термин *иноязычная коммуникативная компетенция*. Анализ методической литературы показал, что в отечественной методической литературе употребляется термин *общение*, а в зарубежной – *коммуникация*.

Говоря о речевой деятельности, необходимо подчеркнуть, что ее основу составляют *восприятие* и *порождение* устных и/или письменных высказываний, так как они являются неотъемлемой частью процесса *интеракции*.

*Восприятие* включает в себя чтение про себя и понимание радио / телевизионных сообщений. Оно имеет большое значение для учебного процесса: без восприятия невозможно понимание лекций и учебных материалов, чтение специальной и справочной литературы, документов.

*Порождение* устных и письменных высказываний, таких как сообщения, доклады в устной или письменной форме, играет важную роль в образовательной и профессиональной сферах. Оно обладает особой

социальной значимостью, так как об авторе можно судить по качеству написанного им текста или устного выступления, по беглости речи.

Под *интеракцией* понимают устный и/или письменный обмен информацией между двумя и более людьми, в ходе которого процессы восприятия и порождения могут чередоваться либо (при устном общении) накладываться друг на друга. Как отмечается в «Общеввропейских компетенциях», «собеседники зачастую говорят и слушают друг друга одновременно, и даже если строго соблюдается очередность высказываний, слушающий, как правило, пытается предугадать общий смысл адресованного ему высказывания и заранее сформулировать свой ответ» [Общеввропейские компетенции, 2003: 13]. Именно поэтому для того, чтобы овладеть интеракцией, недостаточно просто научиться восприятию и порождению высказываний.

Следует остановиться еще на одном виде речевой деятельности. Устная и/или письменная *медиация* призвана обеспечить обмен информацией между людьми, которые не могут общаться напрямую. Здесь речь идет об устном или письменном переводе, обобщении, записи полученной информации с целью передачи ее другому человеку, который не имеет возможности ознакомиться с текстом оригинала. Медиация имеет большое значение для нормального функционирования различных языковых сообществ в процессе их взаимодействия [там же: 13].

Выше изложенное наглядно представлено в таблице, приведенной в Profile deutsch [Profile deutsch, 2005: 58] (см. табл. 1).

В таблице 1 представлены четыре вида коммуникативной деятельности: *интеракция*, *порождение*, *восприятие* и *медиация*, каждый из которых имеет две формы: письменную и устную.

Таблица 1 – Виды коммуникативной деятельности

Коммуникативная деятельность	Форма	Виды деятельности
Интеракция (взаимодействие)	устная письменная	аудирование и говорение (устный диалог) чтение и письмо (письменный диалог)
Продуктивные виды речевой деятельности (порождение)	устная письменная	монолог письмо
Рецептивная деятельность (восприятие)	устная письменная	аудирование чтение
Медиация	устная письменная	устный перевод письменный перевод

Приведем примеры некоторых видов коммуникативной деятельности:

1) устное порождение речи (говорение): *чтение написанного текста вслух; речь, основанная на контексте, написанном тексте или визуальных пособиях; исполнение отрепетированной роли; неподготовленная речь; пение;*

2) письменное порождение речи (письмо): *заполнение бланков и анкет; написание статей для журналов, газет, информационных бюллетеней; написание объявлений; написание отчетов, докладных записок; написание рабочих справочных записок; написание диктантов; написание сочинений и творческих работ; написание личных и деловых писем;*

3) слуховое восприятие (аудирование): *прослушивание объявлений по громкоговорителю; прослушивание/просмотр радио- и телепрограмм, записей, кинофильмов; восприятие сообщения в аудитории; прослушивание случайных разговоров;*

4) зрительная рецептивная деятельность (чтение): *чтение в целях общей ориентации по проблеме; чтение с целью получения информации;*

*чтение с последующим выполнением инструкций; чтение ради удовольствия;*

5) диалог (устная интеракция): *процесс заключения сделки; случайный разговор; неформальное обсуждение; формальное обсуждение; дискуссия; интервью; переговоры; совместное планирование; практическое целевое сотрудничество;*

б) письменный диалог (письменная интеракция): *письменный диалог посредством записок, памяток; письменный диалог посредством переписки; письменный диалог в процессе согласования текстов договоров, контрактов, коммюнике; участие в компьютерных конференциях on-line и в автономном режиме;*

7) устная медиация: *синхронный перевод; последовательный перевод; неформальный перевод для иностранцев в своей стране, для соотечественников за рубежом, в формальных и неформальных ситуациях для друзей, членов семьи, клиентов, гостей из-за рубежа, обозначений, меню, объявлений;*

8) письменная медиация: *перевод, максимально приближенный к оригиналу; художественный перевод; реферирование как на Я2 (языке оригинала), так и при переводе с Я1 на Я2 и наоборот; пересказ [Общеввропейские компетенции, 2003: 58-89].*

Понятно, что для того, чтобы выполнить коммуникативные задачи, пользователи или изучающие язык должны участвовать в коммуникативной деятельности и уметь применять при этом коммуникативные стратегии. Прогресс в изучении языка особенно четко проявляется в способности обучающегося участвовать в реальной коммуникативной деятельности и пользоваться коммуникативными стратегиями. Именно поэтому они являются основанием для определения

уровня владения языком, а шкала уровней соотносится с различными аспектами видов речевой деятельности и стратегий [там же: 59].

В монографии «Общеввропейские компетенции» подчеркивается, что использование коммуникативных стратегий может рассматриваться как «применение метакогнитивных принципов: *предварительное планирование, исполнение, контроль и исправление* к различным видам коммуникативной деятельности: восприятию, интеракции, порождению и медиации» [там же].

Очевидно, что вышеперечисленные принципы стратегий имеют свои особенности по отношению к различным видам речевой деятельности. Удобнее всего их представить в таблице (см. табл. 2).

Таблица 2 – Коммуникативные стратегии, используемые при осуществлении различных видов речевой деятельности

Коммуникативные стратегии	Коммуникативная деятельность			
	Продуктивные виды речевой деятельности (порождение): говорение письмо	Восприятие: аудирование чтение	Интеракция: устный диалог письменный диалог	Медиация: устный перевод письменный перевод
<b>Планирование</b>	репетирование; учет особенностей аудитории; обращение к справочным материалам; корректировка задачи; корректировка высказывания по содержанию	общее прогнозирование: выбор направления; активация сценария; формирование ожиданий	прогнозирование (выбор праксеограммы); определение информационных расхождений и расхождений во мнениях собеседников (условия успешной коммуникации); выявление предсказуемых элементов; планирование шагов	развитие фоновых знаний; выявление опор; подготовка глоссария; учет потребностей собеседника; выбор размера переводческой единицы



Продолжение таблица 2

Коммуникативные стратегии	Коммуникативная деятельность			
	Продуктивные виды речевой деятельности (порождение): говoreние письмо	Восприятие: аудирование чтение	Интеракция: устный диалог письменный диалог	Медиация: устный перевод письменный перевод
<b>Исполнение</b>	компенсация; опора на имеющиеся знания; попытка построить высказывание	выявление ключевых опор и вывод смысла	взятие слова; взаимодействие: межличностное; взаимодействие: понятийное; реакция на неожиданное; просьба о помощи	прогнозирование: перевод последнего отрезка текста и поступающей информации в режиме реального времени; запоминание вариантов, эквивалентов перевода; ликвидация разногласий
<b>Контроль</b>	контроль успеха; исправление ошибок; самостоятельное исправление ошибок	проверка гипотезы: соотнесение ключевых опор со сценарием	контроль: схема, праксеограмма; контроль: эффект, успех	проверка соответствия исходного и полученного текстов; проверка употребительности
<b>Исправление</b>		пересмотр гипотезы	обращение за разъяснениями; предоставление разъяснений; восстановление коммуникации	использование словарей, тезаурусов; консультации с экспертами, источниками

В данной таблице наглядно видно, что стратегии выполнения задач зависят от вида речевой деятельности, все их можно разделить на четыре группы: стратегии, связанные с планированием; стратегии, связанные с исполнением; стратегии, связанные с контролем, и стратегии, связанные с исправлением.

Необходимо отметить, что стратегии *порождения* текстов и высказываний на иностранном языке подразумевают мобилизацию ресурсов, балансирование между различными компетенциями. Используя сильные и скрывая слабые стороны своих компетенций, обучающийся приводит имеющиеся возможности в соответствие с характером задач.

Стратегии *восприятия* включают в себя идентификацию контекста в общем плане, а также связанные с этим контекстом знания о мире, что приводит к активации соответствующего сценария.

В процессе взаимодействия постоянно применяются стратегии *продуктивной и рецептивной* речевой деятельности. Применяются также когнитивные стратегии и стратегии взаимодействия (которые называют стратегиями дискурса и сотрудничества), связанные с управлением взаимодействием.

Стратегии *медиации* отражают способы, которые позволяют путем использования ограниченных ресурсов перерабатывать информацию и определять эквивалент значения [там же: 65-89].

В монографии «Общеввропейские компетенции» подчеркивается, что выполнение задачи – очень сложный процесс, который «зависит от стратегического взаимодействия различных компетенций обучающегося и характеристик задачи. Чтобы справиться с задачей, владеющий языком / обучающийся активизирует общие и коммуникативные стратегии, являющиеся наиболее эффективными для выполнения задачи» [там же: 155]. В зависимости от своих потребностей, возможностей и учебного стиля владеющий языком/обучающийся «адаптирует, согласовывает и корректирует задачи, цели, условия и ограничения» [там же: 155]. Важно и то, что «при выполнении задачи человек выбирает, взвешивает, активизирует и координирует компоненты компетенций, необходимых для планирования, контроля-анализа, исполнения, при необходимости, исправления для достижения коммуникативной цели.

Общие и коммуникативные стратегии являются связующим звеном между различными компетенциями обучающегося и успешным выполнением задачи» [там же].

Заметим, что в монографии «Общеввропейские компетенции» помимо описания видов, форм коммуникативной деятельности, примеров того или иного вида деятельности и стратегий выполнения задач даются дескрипторы, описывающие как некоторые виды деятельности, так и отдельные стратегии.

В монографии указывается и на то, что наряду с речевой деятельностью существует и невербальная коммуникация, под которой подразумеваются действия, сопровождающие языковую деятельность, паралингвистическое поведение и паратекстуальные элементы. Действия, сопровождающие языковую деятельность, включают: *указывания, демонстрацию действия; хорошо видимые действия*. Паралингвистическое поведение включает: *язык жестов (жесты, мимика, поза, движение глаз, прикосновения, проксемика; экстралингвистические звуки; просодические характеристики (качество голоса, высота, громкость, длина)*. Паратекстуальные элементы включают: *иллюстрации, схемы, таблицы, диаграммы, графики; типографические элементы*.

«Реализация в языковом коде» (А.А. Леонтьев) предполагает этап контроля, оценки. Следовательно, методические категории *контроль, оценка* также будут связаны с вышеназванными категориями системно-деятельностного подхода.

Рассмотрим дефиниции данных терминов. Под *контролем* в методической литературе понимается «определение уровня владения языком, достигнутого обучающимися за определенный период обучения» [Щукин, 2006: 295]. Термин *оценка* определяется как «оценка умений человека пользоваться языком» [Общеввропейские компетенции, 2003: 172]. Необходимо заметить, что понятие *оценивание* шире, чем понятие

оценка. Но как отмечается в «Общеввропейских компетенциях», «все оценки – это форма оценивания, однако, в языковой программе оценивается не владение изучаемым языком, а некоторые другие аспекты, например, эффективность конкретных методов или материалов, тип и качество дискурса, успешность сотрудничества между учителем и учеником, эффективность обучения и т.д.» [там же].

Системно-деятельностный подход предполагает оценивание компетенций, для чего разработаны оценочные шкалы, которые помогут оценить «эффективность деятельности обучающихся, направленной на достижение тех или иных целей на определенном этапе обучения» [там же: 15].

В монографии «Общеввропейские компетенции» называются 13 типов оценки [там же: 178]. Удобнее всего представить их в таблице (см. табл. 3).

Таблица 3 – Типы оценки

№ п/п	Оппозиционные аспекты оценки	
1.	Оценка усвоения	Оценка владения
2.	Соотнесение с нормами (СН)	Соотнесение с критериями (СК)
3.	Оценка владения, соотнесенная с критериями	Спектр-оценка
4.	Промежуточная оценка	Итоговая оценка
5.	Формативная оценка	Суммарная оценка
6.	Непосредственная оценка	Косвенная оценка
7.	Оценка речевого поведения	Оценка лингвистической компетенции
8.	Субъективная оценка	Объективная оценка
9.	Определение уровня обучающегося по контрольному листу самооценки	Определение уровня обучающегося по речевому поведению
10.	Оценка-впечатление	Направленное суждение
11.	Общая оценка	Аналитическая оценка
12.	Серийная оценка	Категориальная оценка
13.	Внешняя оценка	Самооценка

Одним из типов оценки является *самооценка*. Именно *самооценке* в настоящее время уделяется большое внимание. И это одно из основных отличий системно-деятельностного подхода от знаниевого в методике

преподавания иностранных языков. Одной из форм самооценки является «Европейский языковой портфель», который позволяет обучающимся «документально фиксировать свое продвижение к многоязычию путем документальной презентации своего учебного опыта в различных языках», он «призван способствовать тому, чтобы обучающиеся регулярно осуществляли самооценку уровня владения изучаемыми иностранными языками» [там же: 19-20]. Заметим, что Европейский языковой портфель включает в себя три взаимосвязанных компонента: *лингвистический паспорт*, *лингвистическую биографию* и *досье*. *Лингвистический паспорт* содержит сведения о владении иностранными языками, сертификатами и дипломами, а также об имеющемся опыте межкультурного общения. В *лингвистической биографии* фиксируются успехи по овладению иностранными языками, анализируется личный опыт в изучении языков и знакомства с жизнью и культурой изучаемых языков, планируются дальнейшие образовательные стратегии. В *досье* представлены работы, отражающие достигнутый уровень компетенции.

Любая деятельность предполагает наличие определенного результата. Остановимся на дефиниции термина *результат*. Под *результатом* понимается «то, что получено в завершение какой-нибудь деятельности, работы, итог» [Ожегов, Толковый словарь русского языка, 1995: 663]. Понятие *результат* является одним из основных понятий методики преподавания иностранных языков. Напомним, что, давая дефиницию термина *цель*, авторы монографии использовали термин *результат*, определяли *цель* как *планируемый результат деятельности по овладению языком*.

При системно-деятельностном подходе «продуктом (результатом) овладения иноязычной культурой является интегрированное сложное умение управлять всей деятельностью человека в диалоге культур и основой для дальнейшего самосовершенствования в самообразовании»

[Пассов, 2007: 22]. «Интегрированное сложное умение» есть не что иное, как компетенция. Так завершается полный цикл работы над формированием (развитием) компетенции. Таким образом, методическая категория *компетенция* является центральным звеном, связывающим все категории в одну цепочку, которая наглядно представляет сценарий работы субъекта социальной деятельности над развитием компетенций. Наглядно это можно представить на схеме (см. рис. 4).

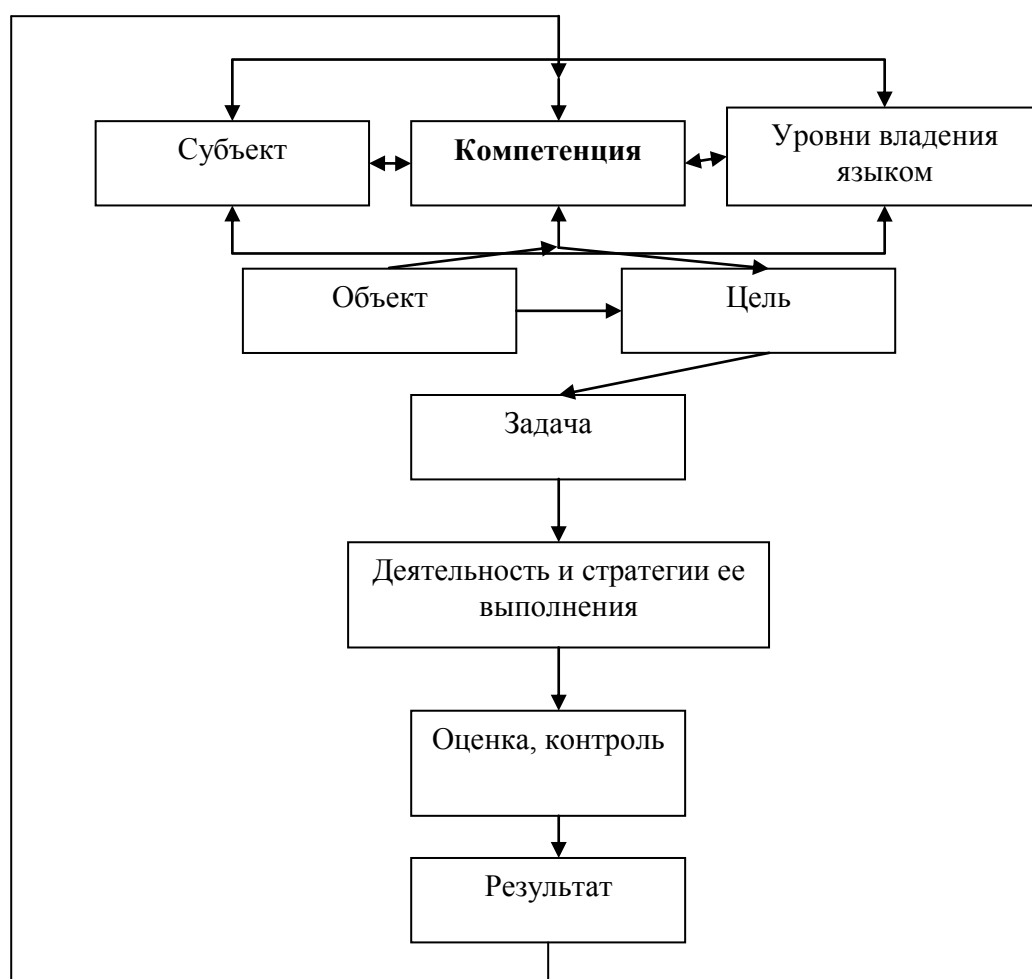


Рисунок 4 – Сценарий развития компетенций субъекта

Напомним этот сценарий: сначала необходимо принять во внимание потребности, мотивацию, личностные характеристики и возможности обучающихся, а также уровень развития компетенций субъекта. Далее поставить цель, определить задачи. Этап работы над выполнением задач

включает деятельность субъекта и использование стратегий для выполнения поставленных задач. Затем наступает этап контроля, оценки, самооценки. Результат работы – выполнение задач, развитие компетенций. На этом заканчивается сценарий. Но учебный процесс заключается в постоянном выполнении задач, следовательно, последующие задачи будут также выполняться по описанному сценарию. При успешном выполнении задач уровень владения компетенциями у субъекта постепенно будет повышаться.

Описанный сценарий работы над развитием компетенций характерен для внедряемого в настоящее время в методику преподавания иностранных языков системно-деятельностного подхода.

## **1.2 Методические принципы системно-деятельностного подхода**

Системно-деятельностный подход в образовании выдвинул на передний план следующие методические принципы: ориентация на развитие компетенций, ориентация на деятельность, ориентация на ученика, активизация деятельности ученика, ориентация на интерактивные формы обучения, автономное обучение, ориентация на межкультурный аспект обучения, ориентация на многоязычие и ориентация на выполнение поставленных задач [DLL6, 2013: 26]. Среди перечисленных принципов центральное место занимает **принцип ориентации на деятельность**. В монографии «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка» указывается, что «пользователи и изучающие язык рассматриваются как субъекты социальной деятельности, то есть как члены социума, решающие задачи в определенных условиях, в определенной ситуации, в определенной сфере деятельности» [Общеввропейские компетенции, 2003: 8]. Вследствие этого во многих

программах обучения иностранному языку в средней и высшей школе на первый план ставится принцип ориентации на деятельность.

Применение принципа ориентации на деятельность на уроках иностранного языка означает, что обучающиеся должны быть в состоянии действовать в аутентичных ситуациях общения. Это подразумевает, что обучающиеся должны обладать определенным уровнем развития лексических и грамматических компетенций [DLL6, 2013: 27].

С принципом ориентации на деятельность тесно связан **принцип ориентации на развитие компетенций**. Каждый урок иностранного языка нацелен на развитие определенных компетенций. На таком уроке должен быть проведен и контроль того, в каком объеме после определенного времени обучающиеся владеют указанными в целях урока компетенциями. Однако необходимо учитывать, что не все компетенции подлежат контролю. Так, развитие общих компетенций невозможно проверить на уроке иностранного языка. В основном подлежит контролю формирование и развитие лингвистической компетенции и ее составляющих, а также способность и готовность осуществлять устное и/или письменное общение.

Учитель иностранного языка, планирующий урок на основании принципа ориентации на развитие компетенций, должен четко представлять себе не только те компетенции, которые подлежат формированию и развитию на данном уроке, но и то, как, с использованием каких упражнений и заданий он достигнет данного результата. Принцип ориентации на развитие компетенций означает, что желаемый результат обучения должен быть сформулирован как дескриптор, т.е. должно быть описано, что обучающийся должен знать, что уметь, чем владеть на определенном уровне развития данной компетенции. Необходимо также представлять, как будет осуществляться контроль/самоконтроль развития той или иной компетенции. При этом обучающиеся



должны четко представлять себе, для чего они изучают тот или иной материал, выполняют то или иное задание, тест, контрольную работу и т.д. [DLL6, 2013: 28-29].

**Принцип активизации деятельности ученика** исходит из того, что обучающиеся, которые принимают участие в планировании и проведении самого урока, активны на уроках, глубоко и основательно занимаются предметом изучения, глубже перерабатывают материал, достигают лучших результатов. Активные обучающиеся задают вопросы, участвуют в проведении рефлексии на уроке, обмениваются мнениями, самостоятельно изучают и открывают для себя новые языковые структуры и пытаются сформулировать правило, могут самостоятельно провести контроль и самоконтроль выполненного задания. Активные обучающиеся работают над выполнением определенных задач мотивированнее и более сконцентрировано, тем самым развивают у себя понимание того, как можно и нужно изучать иностранный язык [там же: 29]. Применение принципа активизации деятельности ученика предполагает то, что обучающиеся, которые активно участвуют в учебном процессе, достигают лучших результатов обучения. Вследствие этого повышается мотивация обучающихся к овладению того или иного предмета.

**Принцип ориентации на интерактивные формы обучения** означает, что обучающиеся при выполнении различных заданий урока взаимодействуют друг с другом, учатся лучше понимать друг друга, они учатся выражать свои собственные мысли и свою собственную точку зрения, объяснять ее при необходимости другим. Они могут понимать тексты на иностранном языке и сами их создавать, они могут общаться с представителями различных культур. Учитывая данный принцип, учитель может предложить обучающимся на уроке различные формы взаимодействия обучающихся друг с другом, например, ролевую игру, а также использовать различные социальные формы взаимодействия

(парную, групповую, фронтальную работу) или сформулировать задания, к примеру, убеди своего одноклассника, выясни у своего одноклассника что-либо, проинформируй своего одноклассника о том, что ему незнакомо и т.д. [там же].

**Принцип автономного обучения** предполагает, что учитель должен научить обучающихся осознанно выполнять различные задания, понимая, для чего они выполняются, как их выполнение будет влиять на результат обучения. Применение данного принципа поможет более эффективно использовать имеющийся у обучающегося опыт в изучении иностранного языка и нацелить ученика на его дальнейшее изучение [там же: 30].

**Принцип ориентации на межкультурный аспект обучения** предусматривает, что языковая деятельность тесно связана с культурным контекстом, поэтому на уроке иностранного языка необходимо создавать такие ситуации обучения, чтобы обучающиеся знакомились с культурой изучаемого языка. На уроке обучающиеся должны понять общие черты и различия коммуникативных действий на родном и на иностранном языке, приобрести знания и коммуникативные стратегии, чтобы в дальнейшем суметь ориентироваться в культурной среде изучаемого языка [там же: 30].

**Принцип ориентации на выполнение поставленных задач** тесно связан с принципом ориентации на деятельность. Принцип ориентации на выполнение поставленных задач исходит из того, что обучающиеся постоянно выполняют поставленные перед ними задачи, не обязательно связанные с языком. На уроке иностранного языка применение данного принципа подразумевает то, что обучающиеся, выполняя задания, применяют языковые средства и правила, но в отличие, к примеру, от грамматических заданий, они не ставятся в фокус интересов обучающихся [там же: 30].

Соблюдая **принцип ориентации на многоязычие**, учитель должен учитывать предыдущий языковой опыт обучающихся, как опыт изучения

какого-либо другого иностранного языка, так и опыт изучения родного языка. Это поможет в изучении второго и всех последующих иностранных языков [там же].

Данные методические принципы не должны пониматься как отдельные принципы. Они представляют собой единое целое, дополняют друг друга. Соблюдение данных принципов поможет по-новому построить урок иностранного языка с соблюдением всех требований системно-деятельностного подхода.

### **1.3 Требования ФГОС к изучению иностранного языка в средней школе**

Главное предназначение ФГОС – определение и обеспечение устанавливаемых на федеральном уровне условий и требований, направленных на реализацию общественного заказа на воспитание нового, успешного и конкурентоспособного поколения граждан России.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) представляет собой систему трех взаимосвязанных требований, выполнение которых обязательно при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) был утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373, Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) – приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897.

ФГОС НОО / ООО – принципиально новые для российской школы документы. По сравнению со стандартами первого поколения их предмет, сфера действия значительно расширились и стали охватывать области образовательной практики, которые одновременно с единых системных позиций никогда ранее не нормировались.

В настоящее время ФГОС нормирует практически все важнейшие стороны работы школы, во многом определяет весь уклад школьной жизни.

В основе стандартов лежит системно-деятельностный подход, концептуально базирующийся на обеспечении соответствия учебной деятельности обучающихся их возрасту и индивидуальным особенностям.

Главный смысл разработки ФГОС заключается в создании условий для достижения стратегической цели развития российского образования – повышения его качества, достижения новых образовательных результатов, обеспечивающих готовность современной школы к удовлетворению образовательных потребностей личности, общества и государства.

Методологические и содержательные основы ФГОС изложены в «Фундаментальном ядре содержания общего образования» и «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», разработанных в ходе подготовки ФГОС.

Духовно-нравственное развитие гражданина России – это процесс последовательного расширения и укрепления ценностно-смысловой сферы личности, формирования способности человека сознательно выстраивать и оценивать отношение к себе, другим людям, обществу, государству, миру в целом на основе общепринятых моральных норм и нравственных идеалов, ценностных установок.

«Фундаментальное ядро содержания общего образования» – базовый документ, необходимый для создания базисных учебных планов, программ, учебно-методических материалов и пособий. Основным

назначением «Фундаментального ядра» в системе нормативного сопровождения стандартов является определение:

- системы базовых национальных ценностей, определяющих самосознание российского народа, приоритеты общественного и личностного развития, характер отношения человека к семье, обществу, государству, труду, смысл человеческой жизни;

- системы основных понятий, относящихся к областям знаний, представленным в средней школе;

- системы ключевых задач, обеспечивающих формирование универсальных видов учебной деятельности, адекватных требованиям стандарта к результатам образования.

Функциями ФГОС являются:

- обеспечение права на полноценное образование посредством стандарта гарантированных Конституцией Российской Федерации «равных возможностей» для каждого гражданина «получения качественного образования», т.е. уровня образования, представляющего необходимую основу для полноценного развития личности и возможности продолжения образования;

- обеспечение единства образовательного пространства страны за счет инвариантного содержания базисной части образовательного стандарта в условиях перехода к многообразию образовательных систем и типов учреждений образования;

- обеспечение духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся, становление их гражданской идентичности как основы развития гражданского общества;

- обеспечение преемственности основных образовательных программ дошкольного, начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования;

– содействие сохранению и развитию культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, обеспечение права на изучение родного языка, обеспечение возможности получения начального общего образования на родном языке, овладение духовными ценностями и культурой многонационального народа России;

– обеспечение дальнейшей демократизации образования и всей образовательной деятельности, в том числе через развитие форм государственно-общественного управления, расширение возможностей для реализации права выбора педагогическими работниками методик обучения и воспитания, методов оценки знаний обучающихся, воспитанников, обеспечение использования различных форм образовательной деятельности обучающихся, развития культуры образовательной среды образовательного учреждения;

– формирование критериальной оценки результатов освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования, деятельности педагогических работников, образовательных учреждений, функционирования системы образования в целом; обеспечение условий для эффективной реализации и освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования, в том числе обеспечение условий для индивидуального развития всех обучающихся, в особенности тех, кто в наибольшей степени нуждается в специальных условиях обучения, – одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Принципиальным отличием ФГОС ООО является его структура. ФГОС ООО включает три вида требований:

1) требования к структуре основных образовательных программ, в том числе требования к соотношению частей основной образовательной программы и их объему, а также к соотношению обязательной части

основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса;

2) требования к условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям;

3) требования к результатам освоения основных образовательных программ.

В соответствии с Законом РФ «Об образовании в РФ» (ст. 9) основные общеобразовательные программы:

- определяют содержание образования;
- направлены на решение задач формирования общей культуры личности, адаптации личности к жизни в обществе, на создание основы для осознанного выбора и освоения профессиональных образовательных программ;
- обеспечивают реализацию ФГОС с учетом типа и вида образовательного учреждения, образовательных потребностей и запросов обучающихся.

Основная образовательная программа общего образования содержит обязательную часть и часть, формируемую участниками образовательного процесса. Обязательная часть основной образовательной программы, например, начального общего образования составляет 80%, а часть, формируемая участниками образовательного процесса, – 20% от общего объема основной образовательной программы начального общего образования.

Разработка и утверждение образовательным учреждением основной образовательной программы осуществляется самостоятельно на основе примерной основной образовательной программы общего образования, которая разрабатывается в настоящее время в соответствии со структурой, утвержденной во ФГОСе.

Основная образовательная программа общего образования должна содержать следующие разделы:

- 1) пояснительная записка;
- 2) планируемые результаты освоения обучающимися основной образовательной программы;
- 3) базисный учебный план;
- 4) программа формирования универсальных учебных действий у обучающихся;
- 5) примерные программы отдельных учебных предметов;
- 6) примерная программа духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся;
- 7) примерная программа формирования культуры здорового и безопасного образа жизни;
- 8) примерная программа коррекционной работы;
- 9) система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы.

Рассмотрим базисный учебный план начального общего образования и примерные программы отдельных учебных предметов.

Базисный учебный план начального общего образования является важнейшим нормативным документом по введению и реализации ФГОСа, определяет максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, состав учебных предметов, распределяет учебное время, отводимое на освоение содержания образования по классам и учебным предметам. В целях обеспечения индивидуальных потребностей обучающихся учебный план предусматривает время:

- на увеличение учебных часов, отводимых на изучение отдельных обязательных учебных предметов;
- на введение учебных курсов, обеспечивающих различные интересы обучающихся, в том числе этнокультурные.



Количество учебных занятий за четыре учебных года не может составлять менее 2904 часов и более 3210 часов.

Основная образовательная программа начального общего образования реализуется образовательным учреждением, кроме учебного плана, и через внеурочную деятельность как важную составную часть содержания образования, увеличивающую его вариативность и адаптивность к интересам, потребностям и способностям школьников.

Внеурочная деятельность организуется по направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное) в таких формах, как экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики и т.д. Реализация основной образовательной программы начального общего образования осуществляется самим образовательным учреждением. При отсутствии возможности для реализации внеурочной деятельности образовательное учреждение в рамках соответствующих государственных (муниципальных) заданий, формируемых учредителем, использует возможности образовательных учреждений дополнительного образования детей, организаций культуры и спорта.

В период каникул используются возможности организаций отдыха детей и их оздоровления, тематических лагерных смен, летних школ, создаваемых на базе общеобразовательных учреждений и образовательных учреждений дополнительного образования детей.

В целях обеспечения индивидуальных потребностей обучающихся в образовательной программе начального общего образования предусматриваются учебные курсы, обеспечивающие различные интересы обучающихся, в том числе этнокультурные.

Примерные программы отдельных учебных предметов служат ориентиром для разработчиков соответствующих рабочих и авторских программ, позволяют на их основе определять акценты в реализации конкретных приоритетных содержательных линий, реализовывать этнокультурные традиции, включать дополнительные доступные обучающимся технико-технологические приемы, виды работ на основе одного из предложенных содержательных вариантов (тематического планирования) или составления собственного. В соответствии с ФГОСом примерные программы отдельных учебных предметов включают пояснительную записку, а также разделы, отражающие: личностные, метапредметные и предметные результаты освоения учебного предмета; основное содержание учебного предмета; примерное тематическое планирование с определением основных видов учебной деятельности обучающихся; описание материально-технического обеспечения образовательного процесса.

Программа формирования культуры здорового и безопасного образа жизни разрабатывается образовательным учреждением на основе примерной и обеспечивает формирование у детей заинтересованного отношения к собственному здоровью.

Примерная программа коррекционной работы разрабатывается при организации обучения и воспитания в образовательном учреждении детей с ограниченными возможностями здоровья.

Чтобы гарантировать достижение уровня образования, задаваемого стандартом, в его структуру введен компонент *требования к условиям реализации основных образовательных программ*, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям. Ответственность за выполнение этих требований должно взять на себя государство.

Третьим видом требований в соответствии с Законом РФ «Об образовании в РФ» являются требования к результатам освоения основных

образовательных программ. В настоящее время во многом меняется смысл самого понятия *образовательные результаты*.

Сегодня под образовательными результатами понимаются «приращения» в личностных ресурсах обучаемых, которые могут быть использованы при решении значимых для личности проблем. Личностные ресурсы можно разделить на мотивационные (ценностные ориентации, потребности, запросы, которые конкретизируются в мотивах деятельности), инструментальные или операциональные (освоенные универсальные способы деятельности), когнитивные (знания, обеспечивающие возможность ориентации в явлениях действительности, предметные умения и навыки).

Развитию мотивационных, инструментальных и когнитивных ресурсов личности соответствуют планируемые результаты образования: личностные, метапредметные и предметные. Личностные результаты являются фактором развития мотивационных ресурсов обучающихся, метапредметные – инструментальных, предметные – когнитивных.

Принципиальным отличием школьных стандартов основного общего образования является их ориентация на достижение не только предметных образовательных результатов, но, прежде всего, на формирование личности обучающихся, овладение обучающимися универсальными способами учебной деятельности, обеспечивающими успешность в познавательной деятельности на всех этапах дальнейшего образования.

## Вопросы к главе 1

**1) Среди предложенных ответов укажите верный:**

**1. Основная задача языкового образования определяется как:**

- 1) развитие языковой компетенции;
- 2) положительное развитие личности и ее самосознания в результате приобретения нового языкового и культурного опыта;
- 3) развитие общих компетенций.

**2. Под многоязычной и поликультурной компетенцией понимается:**

- 1) способность использовать языки как средство общения и принимать участие в межкультурной коммуникации;
- 2) способность к изучению нескольких иностранных языков;
- 3) владение несколькими иностранными языками.

**3. Для эффективного участия в коммуникации обучающимся необходимо овладеть:**

- 1) определенными социокультурными знаниями, компенсаторной компетенцией;
- 2) определенными знаниями грамматики, лексики, фонетики изучаемого иностранного языка, а также определенными умениями и навыками;
- 3) определенными компетенциями, умением применять компетенции на практике, умением пользоваться адекватными стратегиями для практического применения компетенций.

**4. Под термином «компетенция» понимается:**

- 1) знания, умения и навыки человека как субъекта деятельности;
- 2) сумма знаний, умений и личностных качеств, которые позволяют человеку совершать различные действия;
- 3) умения, навыки и личностные качества человека как субъекта деятельности.

**5. Компетенции изучающего или пользователя делятся на:**

- 1) всеобщие и коммуникативные;
- 2) экзистенциальные и коммуникативные;
- 3) общие и коммуникативные.

**6. Изучающего иностранные языки или пользователя иностранных языков как субъекта социальной деятельности отличают:**

- 1) общие и коммуникативные компетенции, когнитивные, эмоциональные и лингвистические характеристики;
- 2) общие и коммуникативные компетенции, знание менталитета народа страны изучаемого языка;
- 3) знания, умения и навыки человека как субъекта деятельности, а также знание страноведения страны изучаемого языка.

**7. Объектом иноязычного образования выступает:**

- 1) страноведение;
- 2) иностранный язык;
- 3) иноязычная культура.

**8. Система уровней владения языком позволяет фиксировать:**

- 1) достижения обучающегося на основании оценки за единый государственный экзамен;
- 2) достижения обучающегося в процессе обучения в соответствии с параметрами дескрипторов;
- 3) уровень обученности школьников на основании портфолио.

**9. Задачи должны быть:**

- 1) адекватны целям обучения;
- 2) адекватны видам речевой деятельности;
- 3) адекватны стратегиям выполнения задач.

**10. Коммуникативными являются:**

- 1) общеобразовательные, развивающие и воспитательные задачи;
- 2) учебные задачи, моделирующие реальную жизнь и педагогические задачи;

3) задачи, возникающие в ходе коммуникации.

**11. Устная интеракция включает:**

- 1) аудирование и говорение (устный диалог);
- 2) аудирование;
- 3) говорение.

**12. Письменная интеракция включает:**

- 1) письмо;
- 2) чтение;
- 3) чтение и письмо (письменный диалог).

**13. Устными продуктивными видами речевой деятельности являются:**

- 1) монолог;
- 2) диалог;
- 3) устный перевод.

**14. Письменными продуктивными видами речевой деятельности являются:**

- 1) письменный перевод;
- 2) письмо;
- 3) чтение.

**15. Устными рецептивными видами речевой деятельности являются:**

- 1) аудирование;
- 2) диалог;
- 3) монолог.

**16. Письменными рецептивными видами речевой деятельности являются:**

- 1) письменный перевод;
- 2) письмо;
- 3) чтение.

**17. Медиация включает:**

- 1) устный перевод;

- 2) устный перевод, письменный перевод;
- 3) письменный перевод.

**18. Коммуникативные стратегии включают:**

- 1) предварительное планирование, исполнение, контроль и исправление;
- 2) предварительное планирование, исполнение;
- 3) исполнение, контроль и исправление.

**19. Какой из перечисленных принципов не является собственно методическим принципом:**

- 1) принцип коммуникативности;
- 2) принцип учета индивидуально-психологических особенностей личности обучающихся;
- 3) принцип учета родного языка обучающихся.

**20. Что не может быть объектом контроля на занятиях по иностранному языку:**

- 1) уровень развития экзистенциальной компетенции;
- 2) уровень развития языковой компетенции;
- 3) уровень развития коммуникативной компетенции.

**2) Выберите один правильный ответ и аргументируйте свой выбор ссылкой на ФГОС общего образования (при необходимости на другие нормативные документы).**

**Сокращения:**

ООП – основная образовательная программа общеобразовательной организации

ООП НОО – основная образовательная программа начального общего образования

ООП ООО – основная образовательная программа основного общего образования

ООП СОО – основная образовательная программа среднего общего образования

ОО – общеобразовательная организация (общеобразовательное учреждение, школа)

№	Вопрос	Варианты ответов	Ссылки на документы федерального уровня
1	Сколько разделов включают в себя ФГОС НОО, ФГОС ООО и ФГОС СОО	а) три, б) четыре, в) пять	
2	Сколько разделов должно быть в основной образовательной программе ОО	а) три, б) четыре, в) пять	
3	Методологической основой ФГОС ООО является:	а) личностный подход, б) гуманитарный подход, в) системно-деятельностный подход	
4	ООП разрабатывается на основе:	а) соответствующего ФГОС, б) предложений администрации и учителей ОО, в) соответствующих ФГОС и примерной ООП	
5	ООП разрабатывается:	а) рабочей группой (педагогическим коллективом), состав которой определен директором ОО, б) учителем, в) администрацией	
6	Учитель осуществляет свою педагогическую деятельность в соответствии с:	а) своей авторской программой, б) Уставом ОО, в) программой по соответствующему предмету, разработанной на основе ООП	
7	ООП разрабатывается:	а) поэтапно на каждый	



		<p>класс (сначала для 5-го класса, потом для 6-го и т.д.),</p> <p>б) по уровням образования (начальный 1 – 4 класс, основной 5 – 9 класс; средний 10 – 11 классы),</p> <p>в) сразу на весь период обучения ребенка в школе (с 1 по 11 классы)</p>	
8	Каково должно быть соотношение обязательной части и части, формируемой участниками образовательного процесса в ООП ООО:	<p>а) 70% и 30%,</p> <p>б) 80% и 20%,</p> <p>в) 60% и 40%,</p> <p>г) 2/3 и 1/3</p>	
9	Каково должно быть соотношение обязательной части и части, формируемой участниками образовательного процесса в ООП СОО:	<p>а) 70% и 30%,</p> <p>б) 80% и 20%,</p> <p>в) 60% и 40%,</p> <p>г) 2/3 и 1/3</p>	
10	Как часто вносятся изменения в программу по отдельным учебным предметам, курсам:	<p>а) в соответствии с локальными документами ОО,</p> <p>б) по мере необходимости и желания учителя,</p> <p>в) по решению методического объединения учителей</p>	
11	В структуру программ по отдельным предметам и курсам информация из раздела ООП «Система условий реализации ООП»:	<p>а) входит,</p> <p>б) не входит</p>	
12	В структуру программ по отдельным предметам и курсам информация из раздела ООП «Программа	<p>а) входит,</p> <p>б) не входит</p>	

	развития (формирования) универсальных учебных действий»:		
13	Реализацию раздела ООП НОО «Программа формирования универсальных учебных действий» и ООП ООО (ФГОС СОО) «Программа развития универсальных учебных действий» должны осуществлять:	а) администрация ОО, б) классный руководитель, в) все учителя и классные руководители, г) учителя школы, д) родители, е) сами учащиеся	
14	Оценка результатов освоения ООП должна осуществляться:	а) в бальной системе, б) в пятибалльной системе, в) с использованием различных видов оценивания.	
15	Система оценивания результатов освоения ООП должна строиться на основе:	а) оценочной деятельности учителя, б) оценочной деятельности обучающихся, в) формирующего оценивания	
16	По результатам освоения ООП НОО, ООП ООО и ООП СОО оцениваются следующие индивидуальные достижения обучающихся:	а) предметные, метапредметные, личностные, включающие ценностные ориентации обучающегося и индивидуальные личностные характеристики; б) предметные и метапредметные; в) предметные	
17	Учебно-исследовательская и проектная деятельность обучающихся реализуются:	а) в рамках урочной деятельности, б) в рамках внеурочной деятельности, в) в рамках урочной и	

		внеурочной деятельности	
18	Учебно-исследовательская и проектная деятельность обучающихся должна реализовываться в рамках:	а) исследовательского проекта; б) исследовательского и социального проектов; в) исследовательского, социального, инженерного, прикладного, информационного, игрового, творческого и др. проектов	
19	Формы организации учебно-исследовательской и проектной деятельности:	а) творческие конкурсы; б) олимпиады, научные общества; научно-практические конференции; в) олимпиады, научные общества; научно-практические конференции, творческие конкурсы, национальные образовательные программы и др.	
20	Изучение второго иностранного языка в основной школе:	а) обязательно для всех обучающихся, б) по желанию, в) предлагается только для способных детей	
21	Внеурочная деятельность организуется:	а) по предмету, б) по направлениям развития личности, в) для одаренных детей	
22	Программа воспитания и социализации не включает в себя направления:	а) духовно-нравственного развития, б) экологической культуры, в) культуры и	

		здорового и безопасного образа жизни, г) коррекционной работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и инвалидами	
23	Индивидуальный учебный план обучающегося в соответствии ФГОС СОО:	а) должен быть разработан для каждого обучающегося, б) может быть разработан для развития потенциала обучающихся, в) может реализовываться в рамках внебюджетной деятельности ОО	
24	ОО может реализовывать в рамках ООП СОО:	а) только один профиль, б) один или несколько любых на выбор профилей, в) любое количество профилей при наличии необходимых условий профессионального обучения для выполнения определенного вида трудовой деятельности	
25	Общеобразовательная организация при недостатке необходимых кадровых условий для профессионального обучения и выполнения определенного вида трудовой деятельности:	а) не может разработать и утвердить ООП по любым направлениям обучения, б) может разработать и утвердить ООП по любым направлениям обучения при	

		определенных условиях, в) может разработать и утвердить ООП только по одному направлению обучения	
26	Педагогические работники ОО обязаны:	а) повышать квалификацию один раз в 5 лет, б) повышать квалификацию один раз в 3 года, в) непрерывно повышать свою квалификацию, г) повышать квалификацию накануне аттестации	
27	В чем основная роль учителя в разработке и реализации ООПООО:	а) разработка (корректировка) программы по учебному предмету, курсу; б) разработка/при необходимости корректировка и реализация программы по учебному предмету, курсу; в) реализация программы по учебному предмету, курсу, утвержденной директором ОО	

## **ГЛАВА 2. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, ПРИМЕНЯЕМЫЕ В РАМКАХ СИСТЕМНО- ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА**

### **2.1 Понятие образовательной технологии**

У Я.А. Коменского классический термин «дидактика» обозначает искусство обучать, великий педагог детально описывает то, что и как должен делать учитель, чтобы получить необходимый результат [Олешков, 2012: 4].

Сегодня, например, негативным фактором педагогической деятельности как раз и является недостижение поставленной цели, неполучение запланированных результатов. Причины этого могут быть самые разнообразные: от нереально поставленных целей до несовпадения желаний с возможностями.

К сожалению, современные установки на повышение качества знаний обучающихся и на развитие их мышления остаются лишь на уровне деклараций, практически не изменяя реального положения дел. Вследствие этого возникает масса практических вопросов:

- Как обеспечить гарантированность достижения целей?
- Как достичь запланированных результатов обучения?
- Как повысить эффективность образовательного процесса?

[Олешков, 2012: 4].

Поиски ответов на эти вопросы привели современную дидактику к неожиданному результату: необходимо «технологизировать» учебный процесс, то есть превратить обучение в некий алгоритм, своего рода производственно–технологический процесс, выполнение которого гарантирует достижение запланированных целей [Олешков, 2012: 4].

Важнейшей проблемой такого перехода явилась интеграция, взаимосвязь содержательной и процессуальной сторон обучения.

На современном уровне «инновационности» образование рассматривается как деятельность, которая определяется степенью развития деятельностных структур личности и одновременно «работает» на развитие деятельностных способностей. Активно используются понятия «учебная деятельность», «рефлексия», «мыследеятельность» и т.д. Не столько важно передать обучаемому определенный объем знаний, сколько помочь ему освоить виды деятельности, владея которыми, он сам в любой ситуации сможет получать необходимую информацию [Олешков, 2012: 4].

При деятельностном подходе задача «учить учиться» не может быть решена в рамках традиционной педагогики без «выхода» на технологический уровень. Кроме того, образовательный процесс начинает перестраиваться в направлении развития субъектности обучающегося, приоритета его самоорганизации, самодеятельности, самостоятельности.

Следует отметить, что процесс стандартизации Российского образовательного пространства, происходящий в течение последних десяти лет, начался без должной методологической подготовки, без осознания роли и функций педагогической технологии как инновационного понятия при переходе учебных заведений к работе в условиях образовательного стандарта [Олешков, 2012: 4].

По мнению ряда исследователей [Гузеев, 2001b; Левитес, 1998; Чернилевский, 2002; Юдин, 1997 и др.] это привело к ситуации, когда педагог оказался неподготовленным в данной области педагогических знаний, и большинство преподавателей высшей и средней школы не осознают различий между методикой и технологией.

Положение осложняется тем, что в современной педагогике термин «технология» употребляется весьма произвольно. Исследования в области педагогической технологии привели к многочисленным определениям этого понятия известными педагогами и методистами. С точки зрения В. Беспалько, Б. Блума, В. Журавлева, М. Кларина, Г. Моревой,

В. Монахова и других, педагогическая технология (или более узко – технология обучения) является составной (процессуальной) частью системы обучения, связанной с дидактическими процессами, средствами и организационными формами обучения. Именно эта часть системы обучения отвечает на традиционный вопрос «как учить» с одним существенным дополнением «как учить результативно». Ниже представлены некоторые определения педагогической технологии [Олешков, 2012: 6-7].

**Технология** – это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве (толковый словарь).

**Педагогическая технология** – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса (Б.Т. Лихачев).

**Педагогическая технология** – это содержательная **техника** реализации учебного процесса (В.П. Беспалько).

**Педагогическая технология** – это описание процесса достижения планируемых результатов обучения (И.П. Волков).

**Технология** - это искусство, мастерство, умение, совокупность методов обработки, изменения состояния (В.М. Шепель).

**Технология обучения** – это *составная процессуальная часть* дидактической системы (М.А. Чошанов).

**Педагогическая технология** – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для обучающихся и учителя (В.М. Монахов).



**Педагогическая технология** – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технологических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО).

**Педагогическая технология** означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М.В. Кларин).

**Педагогическая технология** является содержательным обобщением, вбирающим в себя смыслы всех вышеперечисленных определений различных авторов (источников) (К.Г. Селевко).

**Технология обучения** – способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами; представляет собой систему форм, методов и средств обучения, обеспечивающую наиболее эффективное достижение поставленных целей (А.Я. Савельев).

**Технология обучения** – система указаний, которые в ходе использования современных методов и средств обучения должны обеспечить подготовку специалиста нужного профиля за возможно сжатые сроки при оптимальных затратах сил и средств (А.Т. Молибога).

**Образовательная технология** – это совокупность образовательных структур учебных заведений, организационных мероприятий, методов, приемов, системных средств и психологических установок, направленных на передачу известных знаний, системное формирование осознания информации и эффективное усвоение знаний в процессе обучения или деятельности (В.Н. Бусурин, В.Н. Козлов).

**Технология обучения** – область знания, связанная с определением системы предписаний, обеспечивающих оптимизацию обучения (Дж. Брунер).

**Педагогическая технология** – это научно обоснованная система методов, способов, приемов и технических средств, обеспечивающая обучение с заданными показателями определенной категории обучающихся данному предмету в условиях, учитывающих временные и финансово-экономические ограничения (В.А. Сютанов).

**Педагогическая технология** – это научно обоснованный выбор характера операционного воздействия в процессе организуемого учителем взаимодействия с детьми, производимый в целях максимального развития личности как субъекта окружающей действительности (Т.Н. Шамова). [Олешков, 2012: 6-7]

Три подхода к определению понятия «образовательная технология» рассматриваются в «Глоссарии современного образования» (терминологический словарь):

- систематический метод планирования, применения, оценивания всего процесса обучения и усвоения знания путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования;

- решение дидактических проблем в русле управления учебным процессом с точно заданными целями, достижение которых должно поддаваться четкому описанию и определению (общепринятое определение 70-х годов);

- выявление принципов и разработка приемов оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, с помощью конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством применяемых методов.

В итоге, можно сделать вывод о том, что сам термин в своей сущности предполагает некое множество содержательных компонентов:

Технология – это искусство, мастерство, умение, совокупность методов обработки, изменения состояния.

Технология – это культурное понятие, связанное с мышлением и деятельностью человека.

Технология – это интеллектуальная переработка технически значимых качеств и способностей.

Технология – это совокупность знаний о методах осуществления каких-либо процессов.

Технология – это организованное, целенаправленное, преднамеренное педагогическое влияние и воздействие на учебный процесс.

Технология – это содержательная техника реализации учебного процесса.

Технология – это средство гарантированного достижения целей обучения.

Технология – это описание процесса достижения планируемых результатов обучения.

Технология – это проект определенной педагогической системы, реализуемой на практике.

Технология – это минимум педагогических экспериментов в практическом преподавании [Олешков, 2012: 7].

Таким образом, в обобщенном виде, педагогическая технология есть продуманная во всех деталях модель совместной учебной и педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению образовательного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для обучающихся и учителя. Педагогическая технология предполагает реализацию идеи полной управляемости процессами обучения и воспитания.

## 2.2 Основные качества современных образовательных технологий

**Структура образовательной технологии.** Из приведенных выше определений следует, что технология в максимальной степени связана с учебным процессом – деятельностью учителя и ученика, ее структурой, средствами, методами и формами. Поэтому в структуру педагогической технологии входят:

1. концептуальная основа;
2. содержательная часть обучения:
  - цели обучения - общие и конкретные;
  - содержание учебного материала;
3. процессуальная часть – технологический процесс:
  - организация учебного процесса;
  - методы и формы учебной деятельности школьников;
  - методы и формы работы учителя;
  - деятельность учителя по управлению процессом усвоения материала;
  - диагностика учебного процесса.

**Критерии технологичности.** Любая образовательная технология должна удовлетворять некоторым основным методологическим требованиям (критериям технологичности).

**Концептуальность.** Каждой образовательной технологии должна быть присуща опора на определенную научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей.

**Системность.** Образовательная технология должна обладать всеми признаками системы: логикой процесса, взаимосвязью всех его частей, целостностью.

**Управляемость** предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средствами и методами с целью коррекции результатов.

**Эффективность.** Современные образовательные технологии существуют в конкурентных условиях и должны быть эффективными по результатам и оптимальными по затратам, гарантировать достижение определенного стандарта обучения.

**Воспроизводимость** подразумевает возможность применения (повторения, воспроизведения) образовательной технологии в других однотипных образовательных учреждениях, другими субъектами.

**Технология и содержание образования.** В настоящее время в педагогике утвердилось представление о единстве содержательных и процессуальных компонентов образовательной системы: целей, содержания, методов, форм и средств обучения. В процессе совершенствования и вариаций педагогических технологий их компоненты проявляют различную степень консервативности: чаще всего варьируются процессуальные аспекты обучения, а содержание изменяется лишь по структуре, дозировке, логике. При этом содержание образования как сущностная часть образовательной технологии во многом определяет и ее процессуальную часть, хотя кардинальные изменения методов влекут глубокие преобразования целей, содержания и форм. Таким образом, процессуальная и содержательная части технологии образования адекватно отражают друг друга.

Между ними есть еще один опосредующий компонент – важнейшее дидактическое средство – школьный учебник, играющий важнейшую роль в определении содержания образования, процессуальной части технологии и в реализации их единства. В последние годы в нашей стране создано большое количество вариативных учебников, что в сочетании с

разнообразием выбора педагогических технологий теоретически делает возможным дальнейшее повышение качества образования.

**Технология и мастерство.** Одна и та же технология может осуществляться различными исполнителями более или менее добросовестно, точно по инструкции или творчески. В этом исполнении неизбежно присутствует личностная компонента мастера, определенная специфика, но определяющей является компонента, характеризующая закономерности усвоения материала, состав и последовательность действий обучающихся. Конечно, результаты будут различными, Однако близкими к некоторому среднему значению, характерному для данной технологии. Таким образом, технология работы опосредуется свойствами личности, но только *опосредуется*, а не определяется.

**Источники и составные части новых образовательных технологий.** Любая современная образовательная технология представляет собой синтез достижений педагогической науки и практики, сочетание традиционных элементов прошлого опыта и того, что рождено общественным прогрессом, гуманизацией и демократизацией общества. Ее источниками и составными элементами являются:

- социальные преобразования и новое педагогическое мышление;
- наука – педагогическая, психологическая, общественные науки;
- передовой педагогический опыт;
- опыт прошлого, отечественный и зарубежный;
- народная педагогика (этнопедагогика).

### **2.3 Технология развития критического мышления через чтение и письмо**

Все более значимым становится сегодня развивающий потенциал образовательных стандартов, обеспечивающий развитие системы образования в условиях изменяющихся запросов личности и семьи,

ожиданий общества и требований государства в сфере образования. Именно поэтому в России и были выработаны Федеральные государственные образовательные стандарты.

Принципиальным отличием новых Федеральных государственных образовательных стандартов является усиление их ориентации на результаты образования как системообразующий компонент конструкции стандартов. В отечественной психолого-педагогической науке разработана системно-деятельностная парадигма образования, постулирующая в качестве цели образования развитие личности обучающегося на основе освоения универсальных способов деятельности. В рамках системно-деятельностной парадигмы результаты общего образования должны быть прямо связаны с направлениями личностного развития и представлены в деятельностной форме.

Новые требования в большей степени касаются и иностранного языка как учебного предмета. Во главу угла ставится системно-деятельностный подход. В ситуациях общения и обучения могут решаться задачи, имеющие как языковой, так и неязыковой характер. Решение этих задач осуществляется в процессе речевой деятельности и требует от человека достижения определенного уровня коммуникативной компетенции. Особое значение при этом приобретает владение коммуникативными и учебными стратегиями. Решение этих задач предполагает переработку устных и письменных текстов в процессе восприятия и порождения высказываний, интеракции и медиации.

В рамках современного подхода в образовании к обучающимся предъявляются многочисленные требования, связанные с переработкой информации. Обучающимся необходимо осмысливать огромное количество источников, уметь анализировать их, выделять необходимые материалы для исследований и уметь использовать поступающую к ним информацию для решения своих профессиональных задач [Мишланова,

Заседателя, 2013]. Процессы анализа и переработки информации, так или иначе, связаны с различными видами мышления, в том числе с критическим мышлением. Именно поэтому в процессе обучения студентов следует уделять особое внимание проблеме формирования критического мышления.

При обучении иностранному языку проблема формирования критического мышления имеет свою специфику, поскольку у обучающихся необходимо сформировать умение анализировать литературу не только на русском, но и на иностранном языках. Национальная и региональная литература – ценнейший вклад в европейское культурное наследие, являющееся, по мнению Совета Европы, «ценным общим ресурсом, который следует охранять и развивать». Изучение литературы преследует не только и не столько эстетические, сколько образовательные, интеллектуальные, духовные и эмоциональные цели. Поэтому и не случайно наше обращение к теме «чтение аутентичных текстов».

Некоторые исследователи отмечают, что методика развития критического мышления на занятиях по иностранному языку может рассматриваться одним из важных факторов формирования иноязычной коммуникативной компетенции [Федотовская, 2005].

В методической литературе приводится достаточно много разнообразных определений данного понятия. Согласно одному из самых простых определений, передающих суть критического мышления, данный вид мышления предполагает «использование когнитивных техник и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата. Это определение характеризует мышление как нечто отличающееся контролируемостью, обоснованностью и целенаправленностью, – такой тип мышления, к которому прибегают при решении задач, формулировании выводов, вероятностной оценке и



принятии решений» [Халперн, 2000: 10]. Исходя из данного определения, можно отметить, что критическое мышление связано с когнитивными процессами. С процессами переработки и анализа информации с когнитивных позиций критическое мышление связывают и другие исследователи, описывая при этом критическое мышление как «интеллектуальный процесс концептуализации» [цит. по Федотовская, 2005]. Как известно, концептуализация определяется как один из важнейших процессов познавательной деятельности индивида, который заключается в осмыслении поступающей к нему информации и приводящий к образованию концептов в мозгу человека [Краткий словарь когнитивных терминов, 1996: 93].

Одним из известных исследователей, занимающихся проблемой формирования критического мышления, выделяются существенные характеристики данного вида мышления, отличающего его от других типов мышления. А именно, данный тип мышления является самостоятельным; информация является отправным, а отнюдь не конечным пунктом критического мышления; критическое мышление начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить; критическое мышление стремится к убедительной аргументации; критическое мышление есть мышление социальное [Кластер, 2002: 10].

Следует отметить, что важную роль в формировании критического мышления играют педагогические условия, которые предлагаются обучающимся. В качестве педагогических условий развития критического мышления могут быть предложены следующие: активное использование в обучении мультимедийных средств, информационных и телекоммуникационных технологий. Как показывает практика, использование информационных и компьютерных технологий значительно повышает мотивацию изучения иностранных языков, расширяет кругозор

обучающихся, помогает индивидуализировать процесс обучения [Мишланова, Филиппова, Заседателева, 2017: 10].

Одной из технологий развития критического мышления рассматривается технология развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП), разработанная зарубежными исследователями [Стил, Мередит, Темпл, Уолтер, 1997].

В рамках данной технологии мышление понимается как «процесс соотнесения внешней информации с имеющимися у человека знаниями, выработка решений о том, что можно принять, что необходимо дополнить, а что – отвергнуть» [Заир-Бек, Муштавинская, 2011: 5]. Структура данной технологии представлена в виде трех этапов: вызов, осмысление, рефлексия. На стадии вызова происходит актуализация имеющихся знаний по определенной теме и пробуждение познавательной активности. На этапе осмысления проходит активная работа с информацией, в ходе которой сопоставляется изученный материал с уже известными данными. На третьей стадии систематизируется новый материал, и определяются направления дальнейшего изучения темы [там же, 2011: 6].

При переносе на урок иностранного языка, а именно на литературное занятие, эти фазы будут звучать следующим образом: подготовительная (или предтекстовая), текстовая и послетекстовая фазы. Предтекстовая фаза (**Vor-Phase**) – это фаза перед прочтением текста, которая включает предтекстовые упражнения, целью которых является пробуждение и стимулирование мотивации к работе с текстами такого характера; актуализация личного опыта обучающихся путем привлечения знаний из других областей; активизация интеллектуальной деятельности и познавательных потребностей обучающихся; формирование прогностических умений и ориентация на запуск механизма вероятного прогнозирования, носящего деятельностный характер. В рамках этой фазы преподаватель вводит обучающихся в тему предъявляемого рассказа.

Целесообразно при этом рассказать об авторе, дать краткую характеристику времени написания рассказа. Перед прочтением текста необходимо также снять трудности, то есть объяснить некоторые понятия и слова, незнакомые обучающимся и невозможные для понимания из контекста.

Можно использовать следующие упражнения:

- Какие предложения подходят к ... теме? Отгадай!
- Что делает ребенок на картинке?
- Озаглавь картинку!
- Соедини немецкие слова с русскими!
- Опиши картинку!
- Придумай несуществующие веселые слова из тех, которые написаны здесь!
- Закончи предложение!
- Заполни ассоциограмму!
- Отгадай кроссворд по картинкам! Напиши ключевое слово!
- Нарисуй картинку по теме истории!
- Ответь на вопросы!

Под текстовой фазой (**Während-Phase**) понимается фаза, проводимая непосредственно после прочтения текста или во время чтения. Она включает в себя упражнения репродуктивно-продуктивного характера, направленные на формирование соответствующих умений вести беседу, опосредованную текстом и на творческую обработку текста. Используются следующие упражнения:

- Вставь пропущенные слова!
- К какой части текста принадлежат данные слова?
- Найдите конец предложения (начало предложения)!

- Сравни свои предположения о чем-либо с высказываниями из текста!
- Кому из героев рассказа принадлежат эти слова?
- Какие высказывания верны?
- Нарисуй главных персонажей рассказа!
- Найди в тексте предложения, в которых описывается (напр. главный герой) и выпиши их!
- Поставь предложения в правильном порядке!
- Что верно (неверно, в тексте не упоминалось)?
- Разгадай кроссворд по картинкам!
- Найди ошибки и исправь их!
- Разгадай кроссворд и выпиши ключевое слово!
- В «магическом квадрате спрятаны слова из текста. Какие? Найди в тексте предложения с данными словами!

Послетекстовая фаза (**Nach-Phase**) является заключительным этапом, включающим упражнения продуктивного характера, которые ориентированы на активное использование новых речевых средств в новых речевых ситуациях в естественном общении или в письменной форме. Можно использовать следующие упражнения:

- Прочитай текст по ролям со своим товарищем!
- Нарисуй иллюстрацию к тексту и напиши свои мысли о прочитанном!
- Кем из главных героев ты хотел бы быть? Что ты можешь рассказать от его имени?
- Нарисуй портрет (напр. бабушки) и расскажи о ней!
- Разыграй со своими друзьями сценку по рассказу!
- Напиши рассказ и нарисуй картинки к нему!
- Напиши письмо или стихотворение своему любимому!

- Предположи, как могла бы закончиться эта история!
- Создай комикс по прочитанному рассказу!
- Обоснуй свое мнение по данной проблеме!
- Сделай коллаж из картинок по содержанию текста и представь его товарищам!

Среди продуктивных упражнений наиболее интересными являются следующие: интервьюирование, ролевая игра, проект, обыгрывание прочитанного, составление коллажей и комиксов, написание писем главному герою или перенос описанных событий на себя. Упражнения этой фазы способствуют не только формированию собственной точки зрения на события и факты, описанные в текстах, но и развивают умение критически воспринимать предлагаемую авторами информацию [Заседателева, 2009: 11].

В качестве иллюстрации к вышеизложенному материалу о применении трехфазной структуры технологии развития критического мышления через чтение и письмо на занятиях по иностранному языку можно привести работу над рассказом Э. Дитл «Прабабушка». В данном рассказе автор повествует о своей бабушке, которой исполняется 95 лет. Поскольку бабушка находится в почтенном возрасте, она многое забывает и постоянно путает события и людей. С днем рождения ее приходит поздравить сам мэр города, которого бабушка принимает за водопроводчика. До самого конца рассказа она не изменяет своего мнения насчет водопроводчика, несмотря на объяснения мамы автора. Текст приводится в Приложении 1.

На первом этапе (Vor-Phase) работы с текстом предлагаются упражнения, пробуждающие или активизирующие интерес обучающихся к теме «семья». Это могут быть вопросы, ответы на которые заключаются в представлении своих членов семьи и взаимоотношений между ними, например:

1. *Woran oder an wen denkst du, wenn du mal nicht schlafen kannst?*

Wenn ich mal nicht schlafen kann, ...

2. *Denkst du manchmal an deine Familie? Zeichne deine Familie und stelle sie vor! Wen magst du besonders gern in deiner Familie? Wem hilfst du am liebsten?*

3. *Ein Junge stellt seine Familie vor. Kannst du erraten, wer wer ist?*

Die Tochter meiner Oma ist meine *Mutter*.

Die Tochter meiner Mutter ist meine \_\_\_\_\_ .

Der einzige Bruder meiner Schwester bin \_\_\_\_\_ .

Die Mutter meiner Mutter ist meine \_\_\_\_\_ .

Die Mutter der Mutter meiner Mutter ist meine \_\_\_\_\_ .

Der Sohn meines Opas ist mein \_\_\_\_\_ .

Der Vater meines Opas ist mein \_\_\_\_\_ .

Der Bruder meines Vaters ist mein \_\_\_\_\_ .

Die Tochter des Bruders meines Vaters ist meine \_\_\_\_\_ .

Die Tochter des Bruders meines Vaters ist meine \_\_\_\_\_ .

Die Tochter meiner Schwester ist die \_\_\_\_\_

meiner Mutter und die \_\_\_\_\_ meiner Oma.

(Urenkelin, Onkel, Vater, ich, Uropa, Enkelin, Cousine, Oma, Schwester, Uroma)

Дальнейшие упражнения могут быть связаны непосредственно с предлагаемым текстом, а именно, упражнения в виде вопросов, суть которых заключается в побуждении к высказываниям о предполагаемой внешности и деятельности главного персонажа, то есть в данном случае прабабушки, например: Die Geschichte von Erhard Dietl heißt „Die Uroma“. Wie stellst du dir sie vor? Beantworte folgende Fragen!

1. Wie alt könnte sie sein?

2. Wie könnte sie aussehen?

3. Was könnte sie tun?

#### 4. Wer könnte sie besuchen?

При выполнении данного задания обучающимся предлагается заполнить таблицу, причем первую колонку они заполняют, отвечая на вопросы, до прочтения текста, а вторую – после прочтения.

Vermutung	Textaussage
1.	
2.	
3.	
4.	

После выполнения данного задания учитель может рассказать об авторе и предложить обучающимся прочесть рассказ.

Во время второй фазы (Während-Phase), то есть во время прочтения текста, могут быть предложены упражнения, суть которых заключается в попытке сравнения предположений обучающихся о ходе истории до прочтения с высказываниями в тексте после прочтения, например: *Vergleiche deine Vermutungen mit den Aussagen im Text!*

Кроме этого могут быть даны упражнения, смысл которых заключается в определении автора тех или иных высказываний, например:

1. Wer könnte was in dieser Geschichte sagen? Schreibe in den Klammern!

- 1) „Ich gratuliere Ihnen, dass Sie so alt geworden sind!“ (Bürgermeister)
- 2) „Aber das ist doch der Herr Bürgermeister“. (\_\_\_\_\_)
- 3) „Er will dir gratulieren“. (\_\_\_\_\_)
- 4) „Wo bleibt denn der Klempner?“ (\_\_\_\_\_)
- 5) „Ich gratuliere Ihnen, dass Sie es schon fünfundneunzig Jahre hier im Ort ausgehalten haben!“ (\_\_\_\_\_)
- 6) „Sie hört schlecht“. (\_\_\_\_\_)
- 7) „Sie bringt immer alles durcheinander.“ (\_\_\_\_\_)
- 8) „Ich freue mich Sie zu sehen.“ (\_\_\_\_\_)

- 9) „Natürlich soll er reparieren.“ (\_\_\_\_\_)
- 10) „Warum geht der Mann schon wieder?“ (\_\_\_\_\_)
- 11) „Sicher hat er sein Werkzeug noch im Auto!“ (\_\_\_\_\_)
- 12) „Ich kann mich nicht mehr richtig mit einem kaputtem Wasserhahn waschen.“ (\_\_\_\_\_)

(Mama, Uroma, Bürgermeister)

Одним из упражнений может также рассматриваться выявление верного пересказа на основе прочитанного текста, например:

2. Welche Zusammenfassung ist richtig? Kreuze bitte an! Unterstreiche die Fehler in den falschen Zusammenfassungen!

1. Meine Uroma ist schon 95 Jahre alt. Zu ihrem fünfundneunzigsten Geburtstag ist der Klempner gekommen. Er wollte der Uroma gratulieren, ihr Blumen und Pralinen schenken und den Wasserhahn reparieren, denn die Uroma konnte sich mit einem kaputten Wasserhahn nicht mehr richtig waschen. Die Uroma freute sich. Der Klempner hat die Pralinen und die Blumen auf den Tisch gelegt, ihr die Hand geschüttelt und ist gegangen. Er hat sein Werkzeug im Auto gelassen.

2. Meine Uroma ist 95 Jahre alt. Zu ihrem fünfundneunzigsten Geburtstag sind der Bürgermeister und der Klempner gekommen. Sie wollten ihr gratulieren und Blumen und Pralinen schenken. Die Uroma hat gedacht, dass der Bürgermeister der Klempner ist und sagte dem Bürgermeister, er soll nach oben gehen und den verstopften Wasserhahn reparieren. Der Bürgermeister hat gemerkt, dass die Uroma schlecht hört und die Menschen durcheinander bringt.. Er legte die Pralinen auf den Tisch, schüttelte ihr die Hand und ging.

3. Meine Uroma ist schon uralt. Zu ihrem fünfundneunzigsten Geburtstag ist der Bürgermeister gekommen. Er wollte ihr gratulieren und Blumen und Pralinen schenken. Die Uroma hat aber gedacht, dass es der Klempner ist. Sie freute sich, denn sie konnte sich mit dem kaputten Wasserhahn nicht mehr richtig waschen. Die Uroma hat gesagt, dass der Herr nach oben gehen kann und den verstopften Wasserhahn reparieren soll. Der Bürgermeister hat dann komisch geschaut, aber die Mutter hat ihm erklärt, dass die Uroma schlecht hört. Dann hat er die Pralinen und die Blumen auf den Tisch gelegt, ihr die Hand geschüttelt und ist gegangen. Die Uroma hat nicht verstanden, wer sie besucht hat.



На последнем этапе (Nach-Phase) возможно использование упражнений в виде вопросов, мотивирующих непосредственно к рассказу о своей бабушке, а также к инсценированию прочитанной истории, например:

3. Hast du eine Uroma oder Oma? Male ihr Porträt und berichte über sie!

4. Hast du Lust, mit deinen Klassenkameraden die Geschichte nachzuspielen? Wer ist die Uroma, wer die Mama, wer der Bürgermeister? [Каргапольцева, Крек, Хлыбова, Шурыгина, 1999: 13-17].

Формированию критического мышления на занятиях по иностранному языку следует уделять особое внимание, поскольку критическое мышление способствует более полному осмыслению темы и заявленной проблемы. Кроме этого у обучающихся вырабатывается способность к анализу поступающей информации и формируется умение использовать ее для решения учебных и профессиональных задач.

## **2.4 Проектно-исследовательская технология**

Проектно-исследовательская технология как система интегрированных процедур в образовательном процессе включает многие известные методы и способы активного обучения, как то: метод проектов, метод погружения, методы сбора и обработки данных, исследовательский и проблемный методы, анализ справочных и литературных источников, поисковый эксперимент, опытная работа, обобщение результатов, деловые и ролевые игры и др. Ее изначальной формой является метод проектов, который успешно используется учителями-предметниками в современном процессе обучения [Олешков, 2012: 32].

Метод проектов стал применяться в XIX веке в США для обучения сельскохозяйственных рабочих, которые выполняли проект по определенной теме (например, «Как мистер Чейз стрижет своих овец

электрическими ножницами»). В процессе такой деятельности слушатели курсов получали не только теоретические знания, но и приобретали практические умения и навыки.

Джон Дьюи в начале XX века использовал метод проектов в прагматической педагогике для организации целесообразной деятельности детей с учетом их личных интересов. В 20-е годы в советской школе активно использовали метод проектов, но в 30-е школа была полностью переведена на традиционное обучение и был сделан вывод о том, что этот метод не дает глубоких знаний по предметам [там же, 2012: 32].

В зарубежной педагогике метод проектов развивался в рамках альтернативного образования (особенно в США). Он использовался Бертом Шлезингером в «Школе без стен» («School without walls»). На базе таких школ в 1987 году возникло новое направление в образовании – продуктивное обучение, базирующееся на проектном методе. Немецкие педагоги – основатели продуктивного обучения Ингрид Бем и Йене Шнайдер – считают, что сущность метода проектов – стимулирование интереса детей к обучению через организацию их самостоятельной деятельности, постановки перед ними целей и проблем, решение которых ведет к появлению новых знаний и умений. В продуктивном обучении метод проектов используется для развития творчества, познавательной активности, самостоятельности, построения индивидуальных образовательных маршрутов учащихся [Олешков, 2012: 32].

Чаще всего можно услышать не о проектном обучении, а о проектном методе, который более четко оформился в США к 1919 г. В России он получил широкое распространение после издания брошюры В.Х. Килпатрика «Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе» (1925) [Олешков, 2012: 32].

В основе метода лежат идеи Дьюи, Лая, Торндайка и других американских ученых, состоящие в следующем: с большим увлечением

ребенок выполняет только ту деятельность, которую он выбирает сам добровольно; деятельность строится не в русле учебного предмета; опора на ситуационные увлечения детей; истинное обучение никогда не бывает односторонним, важны и побочные сведения и др.

Исходный лозунг основателей системы проектного обучения: «Все из жизни, все для жизни». Поэтому проектный метод предполагал изначально использование окружающей жизни как лаборатории, в которой и происходит процесс познания. Карл Фрейд в своей книге «Проектный метод» (1997) под этим понятием подразумевает путь, по которому идут обучающие и обучаемые, разрабатывая проект. Он выделяет 17 отличительных черт проектного метода, например, такие, как: участники проекта подхватывают проектную инициативу от кого-либо из жизни; участники проекта договариваются друг с другом о форме обучения; участники проекта развивают проектную инициативу и доводят ее до сведения всех; участники проекта организуют себя на дело; участники проекта информируют друг друга о ходе работы; участники проекта вступают в дискуссии и т.д. [Олешков, 2012: 32].

**Цель проектного обучения** – создать условия, при которых обучающиеся: самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из разных источников; учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач; приобретают коммуникативные умения, работая в различных группах; развивают исследовательские умения (умения выявления проблем, сбора информации, наблюдения, проведения эксперимента, анализа, построения гипотез, обобщения); развивают системное мышление [Олешков, 2012: 32].

**Исходные теоретические позиции проектного обучения:**

1) в центре внимания – обучающийся, содействие развитию его творческих способностей;

2) образовательный процесс строится не в логике учебного предмета, а в логике деятельности, имеющей личностный смысл для обучающегося, что повышает его мотивацию в учении;

3) индивидуальный темп работы над проектом обеспечивает выход каждого обучающегося на свой уровень развития;

4) комплексный подход в разработке учебных проектов способствует сбалансированному развитию основных физиологических и психических функций обучающегося;

5) глубоко осознанное усвоение базовых знаний обеспечивается за счет универсального их использования в разных ситуациях [Олешков, 2012: 32-33].

Е.С. Полат [Современная гимназия 2000] считает, что в основе метода проектов лежит развитие познавательных, творческих навыков обучающихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. Метод проектов всегда предполагает решение проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, с другой – интегрирование знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. По определению проект – это совокупность определенных действий, документов, предварительных текстов, замысел для создания реального объекта, предмета, создания разного рода теоретического продукта. Это всегда творческая деятельность.

Организация проектной деятельности обучающихся включает в себя как индивидуальную, так и групповую работу. Можно определять метод проектов как совместную деятельность педагога, обучающихся по созданию прототипа, прообраза предполагаемого объекта (от *projectus* (лат.) – брошенный вперед).

Существуют разные подходы к классификации проектов. Е.С. Полат предложила следующие типологические признаки проектов, которые лежат в основе классификации:

1. По характеру доминирующей в проекте деятельности:
  - поисковая (поисковый проект);
  - исследовательская (исследовательский проект);
  - творческая (творческий проект);
  - ролевая (игровой проект);
  - прикладная (практико-ориентированная) (практико-ориентированный проект);
  - ознакомительно-ориентировочная (ориентировочный проект).
2. По предметно-содержательной области:
  - монопроект, в рамках одной области знаний;
  - межпредметный проект, на стыке различных областей.
3. По характеру координации проекта:
  - непосредственный (жесткий, гибкий);
  - скрытый (неявный, имитирующий участника проекта, характерно для телекоммуникационных проектов).
4. По характеру контактов (среди участников одной школы, класса, города, региона, страны, разных стран мира).
5. По количеству участников проекта (индивидуальный, парный, групповой, коллективный, массовый).
6. По продолжительности проекта (длительный, краткосрочный и т.п.) [Олешков, 2012: 33].

Немецкие педагоги И. Шнайдер и И. Бем [1999] предложили свою типологию. Они рассматривают проект как способ организации учебной, профессионально-ориентационной работы обучающихся в определенных временных рамках (учебные триместры, учебный год):

– внутришкольный проект – предполагает выполнение учебных заданий по индивидуальному образовательному маршруту с практической ориентацией и рассчитан на обучающихся, которые хотят ускорить окончание школы, выбирая учебные программы в соответствии со своими интересами;

– проект, выходящий за рамки школы, – для обучающихся, которые хотят получить предпрофессиональную подготовку;

– внешкольный проект – для выпускников школ, безработных или «трудных подростков», которые хотят принять участие в профессиональном образовании и могут быть приняты в проект через службы по трудоустройству и другие организации [Олешков, 2012: 33].

Любой проект в продуктивном обучении личностно-ориентирован, в то время как традиционная школа все еще работает на среднего ученика.

В Германии проекты продуктивного обучения предусматривают общественную работу участников: доклады на образовательно-политических мероприятиях, контакты со средствами массовой информации, пропаганду идей проекта через выставки и т.п.

Проекты в продуктивном обучении базируются на субъект-субъектном взаимоотношении между всеми участниками педагогического процесса. Учитель при таком подходе выступает консультантом, партнером, он не ведет ученика в обучении, а сопровождает его.

Анализ опыта немецких ученых показал, что подготовка и реализация проекта имеют определенные этапы.

1) *Этап ориентирования.* В зависимости от направления проекта (школьный, внешкольный, вновь образованный) этап длится 3-4 недели.

1. Фаза индивидуального и коллективного обсуждения. Здесь важно показать отличие продуктивного обучения от традиционного школьного обучения: приобретение нового опыта, возможность сделать «продукт» и при этом получать образование.

2. Фаза создания групп общения, в которых обсуждаются различные темы и могут быть введены новые формы работы. От педагогов требуется проведение интенсивной коллективной работы для создания атмосферы доверия.

3. Фаза анализа личного опыта.

2) *Этап разработки:*

1. фаза разработки индивидуальных задач;

2. фаза анализа личного опыта учащихся;

3. фаза разработки коллективных задач;

4. определение целей;

5. определение ресурсов.

3) *Этап реализации проекта:*

1. обсуждение и выбор методов исследования и поиска информации;

2. самостоятельная работа учащихся над задачами;

3. промежуточные обсуждения достигнутых результатов;

4. оформление проекта.

4) *Этап презентации результатов проекта:*

1. подготовка презентации;

2. защита проекта.

5) *Этап оценивания проекта:*

1. значимость и актуальность выдвинутых проблем, их адекватность изучаемой тематике; корректность используемых методов исследования и обработки получаемых результатов;

2. активность каждого участника проекта в соответствии с его индивидуальными возможностями;

3. коллективный характер принимаемых решений (при групповом проекте);

4. характер общения и взаимопомощи, взаимодополняемости участников проекта;
5. необходимая и достаточная глубина проникновения в проблему;
6. привлечение знаний из других областей;
7. доказательность принимаемых решений, умение аргументировать свои заключения, выводы;
8. эстетика оформления результатов проведенного проекта;
9. умение отвечать на вопросы оппонентов, лаконичность и аргументированность ответов [Олешков, 2012: 33-34].

Внешняя оценка проекта, как промежуточная, так и итоговая, очень важна, но она принимает различные формы в зависимости от множества факторов.

Немецкие исследователи считают, что при использовании метода проекта обучающиеся приобретают:

1. Умения, связанные с развитием интереса:
  - анализировать свои интересы;
  - определять новые интересы на основе развития прежних;
  - сопоставлять свои возможности и интересы;
  - отстаивать свои интересы.
2. Умение находить практические, интересные виды деятельности:
  - умение определять для себя познавательные виды деятельности;
  - умение задавать вопросы по интересующим видам деятельности.
3. Умение выбрать практический вид деятельности для себя:
  - подыскать потенциальные места практики;
  - исследовать их;
  - найти ответы на все интересующие вопросы о месте практики;
  - сделать обоснованный выбор места практики.
4. Умение исследовать условия практической деятельности:



- подмечать, формулировать и связывать практическую деятельность и условия, в которых она осуществляется;

- обсуждать практическую деятельность;

- находить возможности практической деятельности («ниши деятельности»).

5. Умение подготовиться к деятельности на практике:

- определить и обосновать свою работу на практике в контексте собственных интересов;

- четко определить цели своей деятельности;

- определить и обосновать свои конкретные шаги по осуществлению деятельности на практике.

6. Умение осуществить деятельность на практике:

- планировать свою практическую деятельность;

- целенаправленно осуществлять свою деятельность;

- находить ее плюсы и минусы.

7. Умение оценить результаты практики:

- уметь представить результаты практической деятельности;

- уметь оценить результаты, исходя из первоначальных целей.

8. Умение делать выводы из результатов практической деятельности:

- ставить цели будущей деятельности на основе приобретенного опыта;

- объяснить как положительный, так и отрицательный результаты;

- оценить и изменить свое поведение в соответствии с поставленными целями практической деятельности.

9. Умение установить личностное отношение к практической деятельности:

- осознать, оценить и принять во внимание значение практической деятельности в своем развитии, в индивидуальном образовательном маршруте и для выбора профессии.

10. Умение установить общественную ценность практической деятельности:

– осознать, оценить и принять во внимание значение деятельности для общества в целом.

11. Умение установить культурную ценность профессии:

– осознать, оценить и принять во внимание культурные аспекты практической деятельности.

12. Умение установить профессиональную ценность практической деятельности:

– осознать и принять во внимание профессиональный аспект практической деятельности [Олешков, 2012: 33-34]. .

Преподаватели на протяжении работы над проектом поддерживают школьников, отвечают на вопросы, делятся опытом и идеями. С обучающимися обсуждаются критерии защиты индивидуального проекта по параметрам:

- соответствие содержания заявленной теме;
- логика изложения;
- уровень самостоятельности;
- владение материалом;
- эстетика оформления;
- грамотность;
- эмоциональность;
- культура речи;
- подготовка компьютерной презентации и раздаточного материала.

Таким образом, обучающиеся, выполняя проект, приобретают не только необходимые знания, умения, навыки (в том числе и социальные), но развиваются как личности, получая необходимый заряд для самоопределения в будущей взрослой жизни.

**Правила** для учителя, решившего работать с помощью метода проектов:

1. Учитель сам выбирает, будет ли он работать с помощью метода проектов. Никто из администрации школы не может предписать ему это решение. При этом все члены школьного коллектива разделяют ответственность за его работу.

2. Учитель полностью отвечает за детей, участвующих в проекте, за их успех и за их безопасность.

3. Учитель доверяет ученикам, считает их равноправными участниками общей созидательной работы и постоянно подчеркивает своим поведением это доверие.

4. Учитель предоставляет детям возможности для самостоятельной работы. Он создает условия, чтобы можно было свободно и самостоятельно работать.

5. Учитель вырабатывает новую позицию, переходя от позиции лектора и контролера к позиции помощника, наставника.

6. Учитель следит за своей речью (не «Ты сделал это неправильно!», но «Почему ты это сделал так?»).

7. Учитель вмешивается в самостоятельную работу детей, только когда этого требуют обстоятельства или сами ученики об этом просят [Олешков, 2012: 35].

Условия, необходимые для работы над проектом:

1. В школе должны быть компьютерный класс с выходом в Интернет, обширная библиотека и центр документации, в любую минуту доступные ученикам и учителям.

2. Мебель в классах расставлена удобно для работы в группах.

3. Внутри и вне классного помещения есть уголки, где дети могут работать индивидуально или в небольших группах.

4. Ребята могут пользоваться коридорами. Там тоже есть рабочие уголки.

5. В каждом классе имеются часы.

6. В классах и других рабочих комнатах достаточно справочной литературы и материалов для самопроверки.

7. Учебные пособия и другие материалы отбираются в соответствии с их значимостью для самостоятельных занятий.

Важнейшим, конечно, является продуктивное и эффективное взаимодействие учителя и ученика (см. таблица 4).

Таблица 4 – Взаимодействие учителя и обучающихся в образовательном процессе [Олешков, 2012: 35-36]

Стадии	Деятельность учителя	Деятельность обучающихся
1. Разработка проектного задания		
1.1. Выбор темы проекта	Учитель отбирает возможные темы и предлагает их обучающимся	Обучающиеся обсуждают и принимают общее решение по теме
	Учитель предлагает обучающимся совместно отобрать тему проекта	Группа обучающихся совместно с учителем отбирает темы и предлагает классу для обсуждения
	Учитель участвует в обсуждении тем, предложенных обучающимися	Обучающиеся самостоятельно подбирают темы и предлагают классу для обсуждения
1.2. Выделение подтем в темах проекта	Преподаватель предварительно вычленяет подтемы и предлагает обучающимся для выбора	Каждый обучающийся выбирает себе подтему или предлагает новую
	Преподаватель принимает участие в обсуждении с обучающимися подтем проекта	Обучающиеся активно обсуждают и предлагают варианты подтем. Каждый обучающийся выбирает одну из них для себя (т.е. выбирает себе роль)
1.3. Формирование творческих групп	Преподаватель проводит организационную работу по объединению обучающихся, выбравших себе конкретные подтемы и виды деятельности	Обучающиеся уже определили свои роли и группируются в соответствии с ними в малые команды

Продолжение таблицы 4

<b>Стадии</b>	<b>Деятельность учителя</b>	<b>Деятельность обучающихся</b>
1.4. Подготовка материалов к исследовательской работе: формулировка вопросов, на которые нужно ответить, задание для команд, отбор литературы	Если проект объемный, то преподаватель заранее разрабатывает задания, вопросы для поисковой деятельности и литературу	Отдельные обучающиеся старших и средних классов принимают участие в разработке заданий. Вопросы для поиска ответа могут вырабатываться в командах с последующим обсуждением классом
1.5. Определение форм выражения итогов проектной деятельности	Преподаватель принимает участие в обсуждении	Обучающиеся в группах, а затем в классе обсуждают формы представления результата исследовательской деятельности: видеофильм, альбом, натуральные объекты, литературная гостиная и т.д.
2. Разработка проекта	Преподаватель консультирует, координирует работу обучающихся, стимулирует их деятельность	Обучающиеся осуществляют поисковую деятельность
3. Оформление результатов	Преподаватель консультирует, координирует их деятельность	Обучающиеся вначале по группам, а потом во взаимодействии с другими группами оформляют результаты в соответствии с принятыми правилами
4. Презентация	Преподаватель организует экспертизу (например, приглашает в качестве экспертов старших школьников или параллельный класс, родителей и др.)	Докладывают о результатах своей работы
5. Рефлексия	Оценивает свою деятельность по педагогическому руководству деятельностью детей, учитывает их оценки	Осуществляют рефлексию процесса, себя в нем с учетом оценки других. Желательна групповая рефлексия

Системы действий преподавателя и обучающихся. С целью выделения систем действий преподавателя и обучающихся предварительно важно определить этапы разработки проекта. К настоящему моменту сложились следующие стадии разработки проекта: разработка проектного задания, разработка самого проекта, оформление

результатов, общественная презентация, рефлексия. Раскроем сущность взаимосвязи обучающего и обучаемого (см. таблица 4).

Возможные темы учебных проектов разнообразны как и их объемы. Можно выделить по времени три вида учебных проектов: краткосрочные (2-6 ч); среднесрочные (12-15 ч); долгосрочные, требующие значительного времени для поиска материала, его анализа и т.д.

Критериями оценки являются достижение и цели проекта, достижение надпредметных целей (что представляется более важным), которые обеспечивают проектное обучение.

Результат. Если цели проекта достигнуты, то мы можем рассчитывать на получение качественно нового результата, выраженного в развитии познавательных способностей обучающегося и его самостоятельности в учебно-познавательной деятельности.

Ограничения в использовании технологии:

- низкая мотивация преподавателей к использованию данной технологии;
- низкая мотивация обучающихся к участию в проекте;
- недостаточный уровень сформированности у школьников умений исследовательской деятельности;
- нечеткость определения критериев оценки отслеживания результатов работы над проектом [Олешков, 2012: 36].

В качестве примера работы над проектом приведем работу над проектом «Что мы можем встретить в городе Челябинске из Германии, Швейцарии, Австрии?» Данный проект был среднесрочным. Тема была предложена преподавателем и поддержана обучающимися. На первом этапе работы над проектом из данной темы были выделены подтемы, например, продукты питания, автомобили, бытовая техника, одежда и т.д.

Далее согласно интересам обучающихся были сформированы творческие группы, определены задания для каждой из групп.

На втором этапе осуществлялась разработка проекта. Каждая группа работала по заранее составленному плану. Обучающиеся изучали рекламу товаров, отправились в магазины и на улицы города, делали фотографии, брали интервью у продавцов и покупателей. Преподаватель консультировал группы обучающихся по мере необходимости.

На третьем этапе обучающиеся оформляли результаты своего исследования, выбирали форму презентации.

Презентация проекта прошла на одном из занятий по немецкому языку, на которое были приглашены преподаватели иностранного языка и обучающиеся других классов. Форму презентации обучающиеся выбирали сами: презентация PowerPoint, плакат, показ моделей одежды, фотовыставка с комментарием, реклама товаров. Приглашенные преподаватели и обучающиеся во время презентации заполняли таблицу (таблица 5).

Таблица 5 – Оценивание презентации проекта

<b>Группа, имена участников</b>	<b>Качество презентации</b>	<b>Доступность доклада</b>	<b>Интеракция с классом</b>	<b>Чему я научился?</b>	<b>Вопросы</b>

На заключительном этапе прошло обсуждение результатов работы и презентации проекта сначала с приглашенными преподавателями и обучающимися, затем в группах и в целом в классе.

В Приложении 2 приводится описание работы над проектом «Портрет немецкой фирмы».

## 2.5 Технология «Обучение по станциям»

*Zeige mir, wie es geht. Tu es nicht für mich.  
Ich kann und will es selbst tun. Hab aber  
Geduld, meine Wege zu begreifen. Sie sind  
Vielleicht länger, vielleicht brauche ich mehr  
Zeit, weil ich mehrere Versuche machen will.  
Bitte beobachte mich nur und greife nicht ein.  
Ich werde üben. Ich werde meine Fehler, die  
ich mache, erkennen*

*Maria Montessori*

В условиях обучения при системно-деятельностном подходе наиболее актуальной становится технология развития умственной деятельности. Ее основными чертами выступают следующие: процессуально-целевая ориентация, относительная целостность, ориентация обучающихся на самостоятельное освоение нового опыта, развитие своих познавательных возможностей, представление процесса обучения как творческого поиска решения познавательных задач, познавательная рефлексия над результатом и процессом познания, активная позиция обучающегося в процессе обучения, позиция педагога – «партнер по работе». Всего этого можно достичь, применяя на уроках технологию «Обучение по станциям».

Технология «Обучение по станциям» заимствована из спорта, разработана в Англии Морганом и Адамсоном (1952 год). Первоначально спортсменам предлагалось выполнить ряд упражнений по этапам, очередность выполнения которых они могли выбирать сами.

При этом под станцией (этапом) обучения понимается отдельное задание, отдельная задача, которая ставится перед обучающимися в рамках обучения. «Обучение по станциям» представляет собой комбинированный



набор заданий различных учебных станций, которые обучающиеся выполняют в рамках определенной темы и в составлении которых они принимают непосредственное участие. Основную концепцию данной технологии можно сформулировать следующим образом: обучающиеся работают на отдельных учебных станциях самостоятельно, в свободной последовательности, самостоятельно выбирая форму выполнения задания (индивидуально, в парах, в группе).

«Обучение по станциям» отражает элементы исследовательской и игровой технологий. Обращаем внимание на то, что данная технология включает следующие элементы исследовательского метода обучения – организация познавательной деятельности обучающихся путем постановки учителем познавательных и практических задач, требующих самостоятельного творческого решения. Педагог консультирует, направляет работу обучающихся. Как любая игровая технология, технология «работы по станциям» имеет следующие этапы:

- введение в ситуацию (объяснение целей, задач, этапов работы, выдача маршрутных листов);
- проведение работы;
- оценка работы – обсуждение (промежуточных) результатов работы;
- подведение итогов – анализ работы.

Успешная работа на учебной станции будет способствовать развитию следующих целей:

- предоставление соответствующих условий развития для всех учащихся;
- стимулирование самостоятельной работы каждого ребенка;
- накопление опыта при освоении конкретного задания;
- создание условий, при которых обучающиеся самостоятельно выполняют задания;

- выстраивание отношений между обучающимися;
- совместное составление правил поведения.

Применение технологии «Обучение по станциям» будет способствовать тому, что обучающиеся учатся самостоятельно учиться и регулировать процесс обучения; у обучающихся вырабатываются социальная компетенция, коммуникативная компетенция; обучающиеся имеют возможность выбора оптимального для них способа усвоения материала. Таким образом, данная технология представляет собой наилучшую возможность содействовать индивидуальному развитию ребенка.

«Обучение по станциям» – одна из современных технологий, которая применяется в основном при проведении итогового контроля по какой-либо теме. Данная технология описана в монографиях Р. Бауера «Обучение по станциям» и К. Рауер, М. Зальценберга «Обучение по станциям».

В них указывается, что «Обучение по станциям» делает возможным подойти к процессу обучения более дифференцированно, так как при этом каждый ребенок работает по своему индивидуальному плану и в своем индивидуальном темпе. Перед началом работы каждый ученик получает лист с названием станций, которые ему необходимо пройти за определенное время, но при этом лишь он сам вправе решать, на какую станцию отправится сначала, а на какую, возможно, лишь на следующем уроке.

Задания, составленные с учетом интересов обучающихся, требований программы, имеют различную степень сложности, что также способствует тому, чтобы работа учеников была успешной. При работе с применением данной технологии учителю отводится роль наблюдателя. Но он в любой момент может и оказать помощь обучающимся. Что дает ему возможность индивидуально поработать с более слабыми обучающимися.

Кристиане Рауер и Мануэль Зальценберг в своей монографии «Обучение по станциям» выдвинули нижеследующие 13 тезисов, отражающих данную технологию:

1. Каждый ребенок выбирает свой собственный путь обучения.
2. Каждый ребенок работает в своем собственном темпе.
3. Каждый ребенок (по крайней мере, частично) сам определяет основные направления своей работы.
4. Каждый ребенок изучает и стратегии своего обучения, он апробирует различные техники обучения.
5. «Обучение по станциям» помогает развивать чувство самоконтроля, чувство ответственности за выполнение поставленной задачи.
6. Учитель во время такого урока имеет больше времени для наблюдения.
7. Учителю в данном случае принадлежит роль советника.
8. Постановка задач и материальное оснащение станций облегчают деятельностный подход к решению поставленных на станциях задач.
9. На некоторых станциях можно приготовить материал индивидуально для каждого ученика.
10. Часто на станциях имеется материал, позволяющий ученику провести контроль и самоконтроль выполненного им задания.
11. Задания на всех станциях должны быть различными как по их социальным формам, так и по обращению с учебным материалом.
12. Работа на станциях всегда посвящена какой-либо одной теме [Rauer, Salzenberg, 2000].

«Обучение по станциям» предполагает различные возможности участия школьников в планировании и организации урока.

Для организации работы по станциям не требуется специального оборудования или перестановки в кабинете. Но будет желательно, если

каждая станция будет оборудована отдельно. Каждая станция может располагаться на отдельной парте. В таком случае каждая парта должна быть оснащена табличкой с номером станции, правилами работы на станции, всем необходимым рабочим материалом (рабочими листами по количеству учеников в классе и, если необходимо, ножницами, клеем, цветной бумагой и т.д.). На видном месте должны быть и правила поведения обучающихся при работе на станциях. Необходимо предусмотреть и наличие корзины для мусора.

Для проведения успешной работы необходимо составить правила. Во время работы преподавателю необходимо добиваться сознательного выполнения данных правил всеми обучающимися. Целесообразно обсудить данные правила с обучающимися заранее. Правила могут быть вывешены в аудитории на видном месте.

Правила могут быть следующими:

1. Wir entscheiden uns für eine Arbeit und führen sie aus. (Мы решаем сами, с чего начать.)

2. Während der Arbeit sprechen wir leise und bewegen uns rücksichtsvoll in der Klasse. (Во время работы мы разговариваем тихо и бесшумно передвигаемся по классу.)

3. Wenn es Schwierigkeiten oder Fragen gibt, fragen wir leise um Hilfe. Zuerst die Mitschüler am Gruppentisch – dann erst den Lehrer. (Если у нас возникают вопросы, то мы задаем их тихо. Сначала – соседу за партой, а лишь затем – учителю.)

4. Wenn wir nicht mehr weiterwissen, setzen wir das Hilfe – Signal. Der Lehrer versucht dann möglichst schnell zu helfen. (Если мы не знаем, как выполнять задание, то просим о помощи учителя.)

5. Arbeitsmaterialien behandeln wir sorgfältig und stellen sie vollständig an ihren Platz zurück. (С рабочими материалами мы обращаемся бережно.)

6. Abfälle werfen wir in den Korb. (Обрезки бросаем в корзину для бумаг.)

7. Wenn wir fertig sind, kontrollieren wir die Arbeit genau. (Если мы выполнили работу, то проверяем ее.)

8. Lösungshilfen benutzen wir erst, wenn wir es selbst versucht haben! (Ключи используем лишь тогда, когда проверили сами.)

9. Wenn wir fertig sind, suchen wir eine neue Arbeit. Wir gehen wenn möglich zur nächsten freien Station. Sind alle Stationen belegt, warten wir leise an unserem Platz. Bitte nicht neben einer noch arbeitenden Station warten. (Если мы закончили работу на данной станции, то переходим на другую свободную станцию. Если все станции заняты, то тихо ждем на своем месте.)

10. Fertige Arbeitsblätter legen wir in unsere Mappen. (Листы с выполненными заданиями мы складываем в папку и сдаем ее учителю) [Rauer, Salzenberg, 2000].

Урок с применением технологии «Обучение по станциям» строится следующим образом: сначала проводится вводная беседа, объясняются цели, задачи, повторяются правила поведения. Далее каждый обучающийся получает маршрутный лист, преподаватель дает некоторые рекомендации, объясняет суть каждого задания. По окончании работы преподаватель подводит итоги, спрашивает о возникших в ходе работы проблемах. Обучающиеся рассказывают о своих успехах, проблемах.

Проиллюстрируем это на примере одного урока по теме «Домашние животные». К данному уроку были подготовлены 12 заданий, размещенных на 12 станциях.

## Stationenplan

Station Nr.		erledigt x
1.	Erstellt den richtigen Text	
2.	Vervollständige das Bild	
3.	Wer gehört zu den Haustieren?	
4.	Schreibe die Namen der Tiere	
5.	Die Arbeit an dem Text	
6.	Schreibe Wörter zu den Bildern	
7.	Wörterkiste	
8.	Male 3 Tiere, die du liebst	
9.	Was passt nicht in die Reihe?	
10.	Was passt nicht in die thematische Reihe?	
11.	Lückentext	
12.	Schreibe die Tiere und Geflügel, die mit diesen Buchstaben beginnen	

### Station 1.

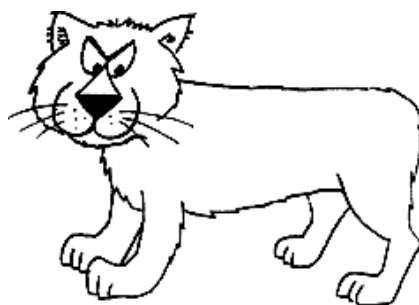
#### Erstellt den richtigen Text und schreibt ihn auf!

Das Vieh das sind Kuh Pferd Schwein Schaf Ziege das Geflügel das sind Hühner Enten Gänse

### Station 2.

#### Vervollständige das Bild!

(На листе бумаги начат рисунок какого-либо животного, но не все детали прорисованы, например, отсутствует хвост или лапа и т.п. Дети должны закончить рисунок)



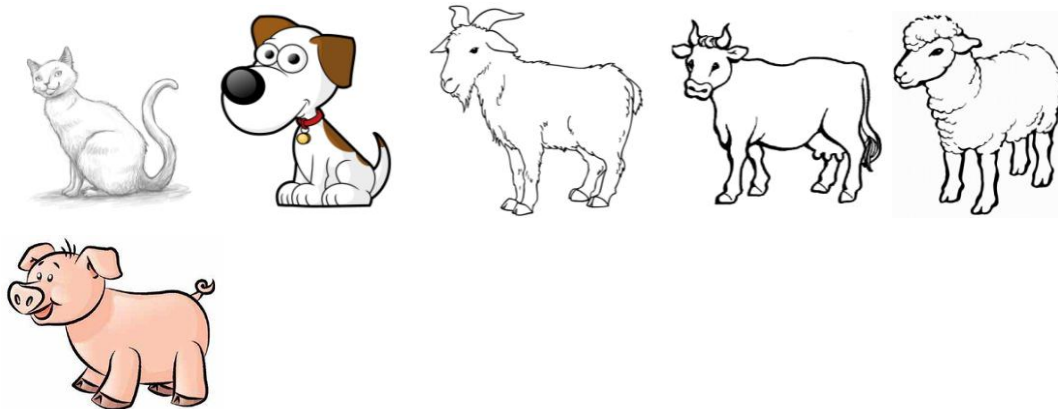
### Station 3.

**Wer gehört zu den Haustieren? Unterstreiche die Namen der Tiere!**

Die Kuh, der Tiger, das Zebra, die Ziege, der Bär, der Hahn

### Station 4.

**Schreibe die Namen der Tiere!**



### Station 5.

**Die Arbeit an dem Text.**

**Lies den Text!**

Alle unsere Haustiere sind nützlich. Die Kuh gibt uns Milch, Butter und Sahne. Die Hühner legen die Eier. Der Hund hütet das Haus. Die Katze fängt die Mäuse. Das Schaf gibt uns die Wolle. Das Pferd hilft eine schwere Arbeit machen.

**Ordne zu!**

die Katze	muht.
der Hund	meckert.
das Pferd	blökt.
das Schwein	miaut.
die Kuh	bellt.
die Ziege	wiehert.
das Schaf	grunzt.

**Station 6.**

**Schreibe Wörter zu den Bildern!**

		<div style="background-color: #f4a460; width: 100px; height: 15px; margin-bottom: 5px;"></div> <i>der Hund</i>
		<i>das Huhn</i>
		<i>das Schwein</i>
		<i>die Ente</i>
		<i>die Katze</i>
		<i>das Pferd</i>
		<i>das Schaf</i>
		<i>die Gans</i>
		<i>der Hahn</i>
		<i>die Kuh</i>

**Station 7.**

**Wörterkiste**

W	E	R	T	I	M	G	A	S	O	V	E	N	U	G	A	X	P
S	A	Q	R	P	S	Ä	M	A	S	C	H	I	N	E	M	U	K
V	O	R	G	F	I	M	O	G	E	F	A	Z	O	P	C	E	R
H	U	N	P	L	I	M	R	A	H	E	C	O	P	L	X	O	B
M	U	T	F	U	D	I	S	G	U	W	A	F	R	Ü	B	T	U
T	Z	I	E	G	E	B	H	A	H	N	E	K	E	G	A	L	K
O	K	O	R	N	R	A	T	N	N	I	A	V	N	E	V	E	U
L	A	N	D	W	I	R	T	S	C	H	A	F	T	L	I	C	H
T	U	L	A	B	N	U	H	C	A	B	O	D	E	N	E	M	R
W	O	E	M	Y	D	S	C	H	W	E	I	N	B	O	H	A	T
H	U	P	S	T	A	T	R	A	K	T	O	R	N	E	R	I	G
C	E	K	I	D	H	T	Z	F	A	H	Q	P	E	J	I	B	A

**Station 8.**

**Male 3 Tiere, die du liebst!**



### **Station 9.**

#### **Was passt nicht in die Reihe?**

1. Hase, Schaf, Pferd, Kuh, Ball, Gans.
2. Hahn, Huhn, Ziege, Buch, Schwein.

### **Station 10.**

#### **Was passt nicht in die thematische Reihe?**

- fressen Gras: das Schaf, die Maus, das Pferd, der Fisch, die Kuh, der Hund;
- können fliegen: die Katze, die Ente, die Kuh, der Hund, der Vogel, das Pferd;
- können schwimmen: das Schaf, die Ente, der Vogel, die Gans, die Ziege;
- haben vier Pfoten: der Hund, das Schaf, das Pferd, der Hahn, der Fisch.

### **Station 11.**

#### **Lückentext**

Muh, Muh, Muh -

So ruft im Stall die...-

Wir geben ihr das...,

Sie gibt uns Milch und ... .

(Kuh, Futter, Butter)

### **Station 12.**

#### **Schreibe die Tiere und Geflügel, die mit diesen Buchstaben beginnen:**

H...

P...

K...

S...

Приложение 3 содержит план урока с применением технологии «Обучение по станциям» по теме «Осень».

## 2.6. Игровые технологии

«...в игре человек испытывает такое же наслаждение от свободного обнаружения своих способностей, какое художник испытывает во время творчества»  
*Ф. Шиллер*

Современные процессы модернизации системы преподавания иностранных языков в Российской Федерации детерминировали необходимость поиска новых приемов и методов. Сегодня в высшей школе на занятия по иностранному языку приходят студенты, имеющие значительно более высокие требования к используемым методам и приемам обучения, чем ранее, так как возрастает роль коммуникативной компетенции, позволяющей молодым людям общаться с представителями других культур, а также в сфере своей профессиональной деятельности.

Обучение иностранному языку студентов зачастую ведется на формальном уровне. Все это приводит к снижению мотивационной заинтересованности студенчества в изучении иностранного языка, а использование устаревших приемов и методов работы по формированию речевых умений и навыков приводит к несоответствию уровня профессиональной подготовки специалистов требованиям федеральных образовательных стандартов высшего образования, в которых акцентируется значимость овладения иностранным языком, которое является одним из залогов конкурентоспособности молодого специалиста на рынке труда.

Особую значимость применение игровых технологий приобретает в процессе подготовки учителей иностранного языка, так как выпускники факультета иностранных языков, обучающиеся с использованием игровых технологий, смогут в своей будущей профессиональной деятельности

использовать их в процессе формирования речевых иноязычных навыков обучающихся.

Игровая ситуация в педагогике – это один из важнейших аспектов интерактивного обучения ребенка. Педагогу бывает сложно оптимально сочетать метод игры с другими направлениями в обучении. Эффективность состоит в том, что в игровой технологии сочетаются несколько значащих факторов. В ней есть свобода действий и четкое распределение обязанностей, напряженные моменты и развлечение, реальность и мистика, эмоции и рациональное мышление.

Игровые технологии в педагогике позволяют ребенку, будучи лично заинтересованным, отрабатывать навыки работы в команде, тем самым воспитывая в себе ответственность. Одна из задач педагога – выработка мотивации. Ребенок в процессе игры мотивирован собственной заданной целью, то есть, он в любом случае будет запоминать материал, поданный в ходе игры, ведь это нужно ему самому.

Рассмотрим функции, которые выполняют игровые технологии в учебном процессе. К их числу следует отнести следующие:

- Развлекательная. Нацелена пробуждать интерес к процессу обучения, развлекать и вдохновлять.
- Коммуникативная. Это отличное поле для отработки базовых навыков. Целью задания является разговор, приводящий к общей цели.
- Игротерапевтическая. Проецирование трудностей разных сфер в заданную ситуацию.
- Распознавательная. Заикленность на самоизучении в ходе игровой деятельности.
- Корректировочная. Игроки в процессе стараются найти возможные варианты развития событий, вводят положительные изменения в ситуацию.

– Межнациональное общение. В основу положены социально-культурные ценности человечества.

– Социализация. Хорошим примером является общежитие. Участников игры помещают в условия, где им не избежать объективных взаимоотношений.

**Таким образом, игровые технологии обучения** – это заданная ситуация, в основе которой лежит социальный опыт. Поместив обучающегося в определенные обстоятельства, удастся развивать в нем новые не свойственные ему качества, и прививать контроль над своим поведением.

Вся деятельность приобретает смысл, когда заданные условия наиболее приближены к реальной жизни. У обучающегося должно быть право выбора, свобода действий и определенная ответственность. Именно при соблюдении этих требований происходит полное утверждение человеком самого себя.

Игра содержит в себе несколько основных составляющих:

- Образы.
- Игровые процессы.
- Замена настоящих вещей условными.
- Естественная коммуникация между участниками.
- Условный сюжет.

Игровые технологии в обучении и воспитании использовались как эффективный способ передачи информации в целях образования и воспитания детей уже издавна. Это традиционный метод обмена знаниями от старшего поколения к младшему. Как интерактивный, его использовали в народной педагогике.

На современном этапе феномен геймификации (или игрофикации) понимается большинством исследователей как процесс применения механизмов, характерных для игровых технологий, в предметных

областях, традиционно не подразумевающих игру. Еще одним вариантом в области игрового преподавания иностранного языка является понятие «эдьютейнтмента», или процесса обучения через развлечение с использованием игровых технологий.

Как на это указывает в своем исследовании О.Р. Юферева, современные обучающиеся (молодые люди, подростки) воспринимают только то, что представлено для них в привлекательной оболочке, в особенности, в компьютеризованном виде. В силу этого автор предлагает подстроить систему уроков под интересы обучающихся, используя игровые технологии как неотъемлемую часть любого урока.

Раскрывая явление геймификации, Т.В. Сапух вводит такой термин как «игрование», что предполагает использование игровой формы для преподавания учебного материала и работы с ним. Проблему низкой заинтересованности обучающихся в предмете на занятиях иностранным языком исследователь предлагает решать через два подхода в использовании технологии «геймификации», в виде коммуникативно-ориентированных форм работы и в виде веб-квестов, основанных на использовании сети Интернет.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что феномен геймификации - это универсальное с точки зрения современного этапа развития общества средство в обучении любому предмету, эффективность которого зависит от качества и планомерности использования разнообразных приемов, игровых подходов к представлению материала и работы над ним, за счет чего достигается определенная инновационность педагогического процесса, а также повышение мотивационной заинтересованности обучающихся в овладении знаниями, умениями и навыками.

Феномен геймификации достаточно широк и относится к практике, совмещающей учебный процесс с развлечением. Выделяя сущностную

характеристику феномена геймификации, Ю.С. Борцов отмечает, что особенностью данной технологии является внедрение современных форм игрового развлечения в систему традиционных лекций, уроков, занятий, семинаров и мастер-классов, так как без различных дидактических игр, телевизионных программ, настольных, компьютерных и видео игр, фильмов, музыки, веб-сайтов, мультимедийных программ и т. д. уже невозможно представить современное обучение и общение.

Феномен геймификации в образовании представляет собой нетрадиционную методику, основанную на использовании инновационного подхода. В частности, автор пишет, что в отличие от традиционного подхода к обучению, в случае с геймификацией субъект принимает активное участие в процессе обучения посредством вовлечения в игру. Проявляя субъективные предпочтения, чувства и реакции на приобретаемый в ходе такого обучения опыт, он формирует мотивацию для активного усвоения знаний.

В процессе подготовки педагогов дошкольного образования к созданию билингвальной образовательной среды как фактора развития ребенка в период дошкольного детства необходимо не только применять роль игровых технологий и осуществлять, таким образом, процесс геймификации, но и научить будущих педагогов самим применять данные технологии.

О.А. Богданова, говоря о возможностях использования инновационных образовательных средств в преподавании иностранного языка как феноменов современной методики обучения, предлагает следующие технологические этапы разработки и внедрения данной формы педагогической деятельности на уроке:

1. Постановка педагогических целей, определение задач целого комплекса дидактических игр.

Подходя к планированию и созданию конспекта занятия с использованием дидактической игры, необходимо начинать его с учета тех ключевых компетенций и задач для обучения, которые типично выделяются преподавателем при подготовке урока традиционного типа. Соответственно, постановка таких целей как изучение определенной разговорной темы, формирование универсальных учебных действий (далее УУД) для приобретения возможности вступить в процесс иноязычной коммуникации, является неотъемлемой частью процесса разработки и реализации конспекта с использованием дидактических игр на уроке иностранного языка.

2. Анализ имеющегося учебного материала в выделенном разделе изучения иностранного языка.

Дидактическая игра предполагает использование для представления, отработки и закрепления учебного материала не только рекомендуемого учебно-методического комплекса, но также и выход за рамки традиционных форм получения знаний. Именно поэтому, осуществляя анализ имеющегося учебного материала при подготовке конспекта с использованием дидактической игры, преподаватель иностранного языка будет обращать внимание и на другие средства учебной информации, особенно на те, которыми пользуются носители языка: иностранные учебные пособия, обучающие флеш-игры и видеоролики, созданные в стране изучаемого языка и соответствующие текущей изучаемой теме в рамках учебной программы. насыщение урока с использованием дидактической игры подобными разнообразными методами наглядности позволит повысить мотивационную заинтересованность обучающихся, а также повысит их общий уровень коммуникативной компетенции в языковой сфере.

3. Дидактический анализ доступных и эффективных форм для представления материала.

После того, как преподавателем отобран определенный массив стимульной и обучающей информации в области методики преподавания иностранных языков, происходит также отбор наиболее удачных и эффективных форм, которые соответствовали бы требованиям информационно-образовательной среды. Представление данных форм позволит обучающимся и самому преподавателю по-новому взглянуть на традиционные формы представления и работы с учебным материалом, что положительно отразится на уровне активности студентов на уроке.

4. Методический анализ, отбор методов, приемов для работы с материалом, планирование критериев для оценки и контроля за деятельностью обучающихся на уроке.

После того, как была отобрана форма представления учебного материала, преподаватель переходит к отбору конкретных методов и приемов, которые бы облегчили процесс освоения иностранного языка на уроке. Необходимым условием успешного использования дидактических игр являются разработанные преподавателем критерии для оценки и контроля за деятельностью обучающихся на уроке, которые способствуют стимулированию их активности, повышению мотивации к изучению иностранного языка.

5. Составление речевого сопровождения во время выполнения обучающимися заданий в рамках дидактической игры.

Данный процесс также является необходимым, и должен содержать типичные реплики преподавателя на изучаемом языке, которые бы стимулировали обучающихся к непосредственной учебной деятельности. Таким образом, преподаватель составляет опорный конспект в соответствии с задачами разрабатываемого урока по использованию дидактических игр для изучения иностранного языка.

6. Обсуждение макета конспекта с использованием дидактических игр со специалистами-коллегами.



При разработке дидактических игр достаточно часто могут возникать затруднения в вопросах правильного представления материала. Для того, чтобы убедиться, что разработанный конспект, а также отобранные дидактические игры будут работать в контексте урока, следует обратиться за возможной помощью или консультацией к коллегам. Они могут подсказать возможные способы оптимизации процесса изучения учебного материала посредством дидактических игр.

7. Внесение возможных корректировок и итоговая апробация конспекта с использованием дидактических игр.

В случае, если будут получены дополнительные коррективы, необходимо внести их в структуру конспекта. Для того чтобы оценить результативность планируемого педагогического эксперимента, также можно обратиться к коллегам.

8. Реализация конспекта с использованием дидактических игр на занятии, а также последующая саморефлексия преподавателя в отношении положительных и отрицательных моментов занятия.

Игровая технология позволяет развивать навыки рассмотрения ряда возможных способов решения проблем, активизируя мышление обучающихся и раскрывая личностный потенциал каждого. Исходя из этой особенности, игра должна стать основой для развития у обучающихся навыков учебной деятельности. Игра формирует устойчивый интерес к дальнейшему изучению иностранного языка, а также уверенность в успешном овладении им. Но хочется отметить, что игра выполняет не только мотивационную функцию. Использование на уроках игровых моментов способствует активизации познавательной и творческой деятельности обучающихся, развивает их мышление, память, воспитывает инициативность, позволяет преодолеть скуку в обучении иностранному языку. Игры развивают сообразительность и внимание, обогащают язык и закрепляют запас слов обучающихся, сосредотачивают внимание на

оттенках их значения. Игра может заставить обучающегося вспомнить пройденное, пополнить свои знания.

Таким образом, использование игровых методов:

1. Позволяет найти способы сделать для обучающихся коммуникативно-значимыми фразы, в основе которых лежат простейшие грамматические модели.

2. Психологически оправдывает и делает эмоционально привлекательным повторение одних и тех же речевых моделей и стандартных диалогов.

3. Развивает способность анализировать, сравнивать и обобщать.

4. Позволяет активизировать резервные возможности обучаемых.

5. Позволяет применять знания практически.

6. Позволяет вносить разнообразие в учебный процесс.

7. Способствует развитию творчества обучающихся.

8. Учит организовывать свою деятельность

Об обучающих возможностях игр известно давно. Многие выдающиеся педагоги справедливо обращали внимание на эффективность использования игр в процессе обучения. Еще в XIX веке передовая часть интеллигенции, озабоченная воспитанием детей дошкольного возраста, призывала воспитателей и родителей в полном объеме использовать образовательную роль игры. Советская (отечественная) педагогика рассматривает игру как важное средство воспитания и всестороннего развития детей. А.С. Макаренко писал: «Игра имеет важное значение в жизни ребенка, имеет то же значение, какое у взрослого имеет деятельность, работа, служба. Каков ребенок в игре, таков во многом он будет в работе, когда вырастет».

Игра – особо организованное занятие, требующее напряжения эмоциональных и умственных сил.

Игры помогают обучающимся стать творческими личностями, учат творчески относиться к любому делу. Творчество – это постоянное совершенствование и прогресс в любой деятельности. Игры приносят радость творчества. Без радости творчества наша жизнь превращается в скуку и рутину. Творческий человек всегда чем-то увлечен.

Обучающиеся, играя, все время стремятся идти вперед, а не назад. В играх обучающиеся все как бы делают втроем: их подсознание, их разум, их фантазия «работают» синхронно.

Американский психолог Д. Мид увидел в игре обобщенную модель формирования того, что психологи называют «самостоятельностью» человека – «собрание своего Я». Игра – это сфера самовыражения, самоопределения, самопроверки, самоосуществления. Игрою можно ободрить и одобрить обучающихся. С помощью игры можно корректировать, улучшать, развивать в них важные психологические свойства.

Игра всегда предполагает принятие решения – как поступить, что сказать, как выиграть. Желание решить эти вопросы убыстряет мыслительную деятельность играющих. В игре все равны. Она сильна даже слабым обучающимся. Чувство равенства, атмосфера увлеченности и радости, ощущение посильности заданий – все это дает возможность преодолеть стеснительность, мешающую свободно употреблять в речи слова чужого языка и благотворно сказывается на результатах обучения.

Таким образом, надо рассматривать игру как ситуативно-вариативное упражнение, где создается возможность для многократного повторения речевого образца в условиях, максимально приближенных к реально-речевому общению с присущими ему признаками – эмоциональностью, целенаправленностью речевого воздействия.

Игры способствуют выполнению следующих методических задач:

- создание психологической готовности обучающихся к речевому общению;
- обеспечение естественной необходимости многократного повторения ими языкового материала;
- тренировка обучающихся в выборе нужного речевого варианта;
- стимулирование обучающихся, инициация их активной работы на уроке, когда приходится заниматься менее приятными вещами;
- прием смены деятельности после трудного устного упражнения или другого утомительного занятия;
- идеальная возможность расслабиться;
- снятие скованности, особенно если исключить из них элемент соревнования или свести его к минимуму.

Одна и та же игра может быть использована на различных этапах занятия. Следует помнить, что при всей привлекательности и эффективности игр необходимо соблюдать чувство меры, иначе они утомят обучающихся и потеряют свежесть эмоционального воздействия.

Игры на уроках иностранного языка можно и нужно использовать для снятия напряжения, монотонности, при отработке языкового материала, при активизации речевой деятельности.

Игры лучше всего использовать в середине или в конце занятия с тем, чтобы снять напряжение. Важно, чтобы работа с играми приносила положительные эмоции и пользу, и, кроме того, служила действенным стимулом в ситуации, когда интерес или мотивация обучающихся к изучению иностранного языка начинает ослабевать.

Использование игр на уроках иностранного языка помогает педагогу глубже раскрыть личностный потенциал каждого обучающегося, его положительные личные качества (трудолюбие, активность, самостоятельность, умение работать в сотрудничестве и т.д.), сохранить и укрепить учебную мотивацию.

В настоящее время стала очевидной идея необходимости обучения иностранным языкам как коммуникации непременно в коллективной деятельности с учетом личностно-межличностных связей: преподаватель – группа, преподаватель – обучающийся, обучающийся – группа, обучающийся – обучающийся.

Урок иностранного языка рассматривается как социальное явление, где классная аудитория – это определенная социальная среда, в которой педагог и обучающиеся вступают в определенные социальные отношения друг с другом, где учебный процесс – это взаимодействие всех присутствующих. При этом успех в обучении – это результат коллективного использования всех возможностей для обучения. Чем большим арсеналом средств, возбуждающих интерес, будет обладать педагог, тем эффективней будет процесс обучения.

Обучающиеся стремятся во время игры проявить себя в интересной и вместе с тем требующей усилий и борьбы коллективной деятельности. Напряжение мысли, процесс преодоления трудностей и достижение игровой цели доставляет обучающимся большое удовлетворение.

В дидактических играх на уроках иностранного языка основным препятствием, которое должны преодолевать обучающиеся, являются языковые и речевые трудности. Поскольку преодоление трудностей во время игры доставляет удовольствие, то, естественно, преодоление языковых и речевых трудностей на уроках иностранного языка из скучной работы превращается во время игры в интересную деятельность. Сначала обучающийся заинтересовывается игрой, а затем и языком, без владения которым невозможно участвовать в ней.

Почувствовав интерес к изучению этого предмета, обучающийся как бы по инерции продолжает с увлечением заниматься им на последующих занятиях и без игры. Однако если не поддерживать время от времени это

влечение, то, как показывает опыт, интерес к языку постепенно снова начинает гаснуть.

Если же проявляется чрезмерный интерес к самому ходу игры, последняя грозит превратиться в самоцель, в игру-развлечение. Педагогу нельзя чрезмерно увлекаться игровыми технологиями. Необходимо чередовать их с самыми разнообразными формами работы и приемами.

Как справедливо отмечал К.Д. Ушинский, нельзя все обучение строить на интересе, так как многое обучающимся придется осваивать усилием воли. Необходимо правильно сочетать то и другое.

Игра служит средством повышения эффективности урока лишь тогда, когда она педагогически и методически целенаправленна. Необходимо постепенно вводить все новые и новые типы и виды игр, видоизменять и усложнять их содержание и материал.

Опыт показывает, что игра, хотя и на короткий промежуток времени способствует созданию «языковой среды» на уроке и вне его. Во время игры обучающиеся могут психологически перестраиваться и начинать думать только об игре, а не о языке. Игра дает возможность увидеть практическое использование знаний, умений и навыков. Она помогает педагогу создать на уроке «языковую среду», то есть условия, приближающиеся к тем, в которых люди беседуют на иностранном языке в естественной обстановке. Энергичный темп игры приучает обучающихся быстро мыслить, способствует развитию памяти и темпа речи.

Играя на уроках иностранного языка, обучающиеся практикуются в речевой деятельности, которая благодаря этому автоматизируется в определенных и постоянно расширяющихся пределах. Однако все это реализуется лишь при правильном подборе и организации игр педагогом. Успешное усвоение учебного материала происходит лишь тогда, когда игры проводятся систематически, если их форма организации хорошо

продумана, и педагог учитывает возможности обучающихся каждой группы.

Все игры должны проводиться методически грамотно. Для этого необходимо:

1. Одну и ту же игру повторить несколько раз (путем подстановки новых лексических единиц).

2. Новую игру начинать педагогу (роль ведущего), а затем эту роль передать хорошо подготовленному обучающемуся.

3. Придать игре характер соревнования, для того чтобы получить от игры наибольший эффект.

4. Снабдить играющих различными красочными аксессуарами, предметами, пособиями.

5. Использовать особый вокабуляр, который поможет педагогу проводить игру на иностранном языке.

6. Проводить исправление ошибок в игровой форме «разыгрывания фантов», «записывания очков» и т. п.

При проведении игр на уроках иностранного языка педагогу следует учитывать тот факт, что правила игры должны быть просты и понятны обучающимся; игра должна носить в определенной степени универсальный характер, чтобы ее можно было легко подстроить под количество, возраст и уровень знаний обучающихся.

В настоящее время различают следующие виды дидактических игр на занятиях по иностранному языку:

1. фонетические;
2. лексические;
3. игры с фразами;
4. грамматические;
5. игры для обучения чтению;
6. игры для обучения аудированию;

7. игры для обучения говорению;
8. игры для обучения письму;
9. смешанные игры;
10. коммуникативные игры.

### **Фонетические игры**

**Цель:** тренировать обучающихся в произнесении английских звуков.

Среди фонетических игр можно выделить игры-загадки, игры-имитации, игры-соревнования, игры с предметами, игры на внимательность.

#### **«Долгие и краткие звуки»**

Поднять руку, когда звук в слове произносится долго или кратко.

#### **«Кто лучше знает звуки?»**

Педагог произносит звуки, а обучающиеся показывают соответствующие транскрипционные значки. Или наоборот.

#### **«Назови слово по буквам»**

Произнести слово по буквам.

#### **«Какой звук я задумал?» (игра-загадка)**

Педагог называет цепочку слов, в которых встречается один и тот же звук. Отгадавший первым получает право загадать свою загадку. Например: mother, map, father, fat, dad, daughter, cap, sat, rabbit, teacher.

#### **«Назови слово» (игра с предметом)**

Ведущий бросает участникам игры по очереди мяч, называя звук, участники возвращают мяч, называя слово, в котором этот звук слышится.

#### **«Скороговорка» (игра-имитация)**

Обучающиеся пытаются произнести за педагогом скороговорку, фразу, стишок на определенный звук. Например: She sells seashells by the seashore.

A black cat sat on a mat and ate a fat rat.

#### **«Кто быстрее?» (игра-соревнование)**



Кто быстрее вспомнит названия предметов, начинающихся со... звука. **Например:(t) – ten, tie, tiger, teacher, take, tell,...**

### **«Правда-ложь» (игра на внимательность)**

Педагог называет звуки, показывая на буквы или буквосочетания, а обучающиеся должны обнаружить ошибку, если она имеется.

### **Лексические игры**

**Цель:** тренировать обучающихся в употреблении лексики в ситуациях, приближенных к естественной обстановке; активизировать речемыслительную деятельность обучающихся; развивать речевую реакцию.

При обучении лексике целесообразно использовать игры на карточках, загадки, кроссворды, чайнворды, игры типа «Найди слово», «Найди пословицу».

### **«Пропущенные буквы»**

Слова, например, называющие животных. В них пропущены буквы. Обучающиеся должны их вставить.

### **«Лотерея»**

Представители двух команд по очереди достают из коробки карточки с названиями предметов и помещают их под заголовками. Например: «Clothes» и «Shoes» или «Healthy and Unhealthy food».

### **«Цепочка слов – 1»**

Первая команда получает задание написать на доске слова или словосочетания по теме «Семья», вторая – по теме «Внешность человека». Представители каждой команды выстраиваются в цепочку друг за другом. Обучающиеся по очереди бегут к доске, пишут на ней слово по теме и возвращаются в конец цепочки. Выигрывает команда, написавшая больше слов по теме и не сделавшая при этом ошибок.

### **«Цепочка слов – 2»**

Сколько слов можно найти в этой цепочке?

Например: CATCHAIREADDRESSPORTHISIT

### **«Стрельба по мишеням»**

Первый участник пишет или называет слово, начинающееся с последней буквы предыдущего и т.д.

### **«Зашифрованное письмо»**

Если «А» – это буква №1 в алфавите, то все остальные буквы имеют свои номера. Прочитайте, что здесь написано.

Например: 2,5 3,1,18,5,6,21,12 23,8,5,14 25,15,21 3,18,15,19,19,20,8,5 19,20,18,5,5,20!

(Ответ: Be careful, when you cross the street!)

### **«Рисуем человечка»**

Обучающиеся рисуют на доске те части тела, которые называет педагог. Обучающийся, который у доски, сначала повторяет название частей тела за педагогом, а потом рисует эту часть тела на доске.

### **«Назови слово»**

Один из обучающихся выбирает букву алфавита, все участники записывают (в течение определенного времени) слова, начинающиеся с этой буквы: слово из двух букв, слово из трех букв и т. д. Победителем становится тот, кто последним назовет слово.

### **«Кто первый»**

Эта игровая форма способствует повторению выученной лексики. Ее хорошо применять, например, в начале учебного года, когда многое изученное ушло уже в пассивный словарь. Для участия нужно как минимум два человека. Следует определить тему, по которой обучающиеся должны назвать как можно больше слов. Каждый по очереди называет по одному слову, связанному с заданной темой, и делает шаг

вперед. Например, тема «Travelling», можно называть слова «bus, journey, tourist, hotel etc». Тот, кто первый дойдет до финиша, выиграл.

### **«Китайский дракон»**

**Непосредственная подготовка.** Педагог строит обучающихся вдоль одной стороны аудитории. Сам стоит на противоположной стороне, напротив первого игрока.

**Ход проведения.** Педагог произносит какое-нибудь стартовое слово, предположим: *Team!*, и протягивает руку вправо. Игрок, первым выкрикнувший слово на букву *M* (допустим: *Mother!*) подбегает к педагогу, берет его правую руку своей левой рукой, а другую руку протягивает вправо. Следующий игрок, первым выкрикнувший слово на букву *R* (например, *Rich!*), подбегает к предыдущему игроку и, взяв его левой рукой за правую, свою вторую руку протягивает вправо и т.д. Последний оставшийся участник игры становится «головой дракона» в следующем раунде и т.д. Игра продолжается до тех пор, пока каждый ее участник, как минимум, один раз не побывает в роли «головой дракона».

### **«Автобус»**

**Ход проведения.** По команде педагога *Start the bus!*, игрок «А» начинает наизусть читать алфавит. По команде педагога *Stop the bus!*, он останавливается и определяет букву, на которой прервался. Педагог готовит секундомер и по команде *Start the bus!*, участники игры начинают записывать любые слова, начинающиеся на эту букву. Через одну минуту преподаватель командует *Stop the bus!*, и все игроки останавливаются. Далее игрок «А» начинает зачитывать свой список. Обучающиеся, имеющие такое же слово, произносят: «*Stop the bus!*», и все они, включая Игрока А, вычеркивают это слово из своих списков. Затем Игрок В начинает зачитывать свой список оставшихся слов и т.д. Тем временем, Игрок А подсчитывает свои оставшиеся слова и сообщает педагогу результат, который он фиксирует на доске в виде баллов. К этому моменту,

Игрок В поспекает со своим результатом и т.д. Когда все закончат проверять свои списки, а на доске напротив каждого имени будет стоять цифра, начинается второй раунд, где алфавит читает уже Игрок В. Если выпадает «сыгравшая» уже буква, то берется следующая. Игра продолжается до тех пор, пока каждый ее участник не назовет свою букву. В финале очки суммируются и определяется победитель игры.

#### **«Назови слово»**

Введение данной игры в урок требует интерактивной доски. Преподаватель демонстрирует на интерактивной доске несколько изображений животных и вещей, а внизу их названия с опущенной первой буквой. В верхнем регистре доски находятся вразброс буквы, которые необходимо подобрать. Преподаватель включает запись диктора, произносящего по одному слову. Задача обучающихся - догадаться, какая буква должна стоять в слове. После того, как появляются варианты, обучающийся, ответивший верно, выходит к доске, перетаскивает из верхнего регистра букву к слову и читает слово.

Затем преподаватель предлагает следующее задание с опорой на слова: найти эти же слова в предложениях в нижнем регистре доски. Важным условием здесь является ограничение по времени. Для обучающихся с низким уровнем сформированности лексико-грамматического навыка максимальная длительность выполнения упражнения: 15-20 секунд, для обучающихся с удовлетворительным уровнем максимальная длительность – 10-15 секунд, для обучающихся с высоким/хорошим уровнем – 5-10 секунд. Обучающимся необходимо осуществить поиск изученных слов в тексте и выделить их в тексте, а затем прочитать и перевести.

Возможно усложнение упражнения при учении единственного / множественного числа, когда в изначальном варианте дается существительное в единственном числе, а в тексте – во множественном

(для обучающихся с низкими показателями лексико-грамматического навыка), приводится глагол в инфинитиве, а в тексте – уже в измененной форме (для обучающихся с повышенными уровнями сформированности лексико-грамматического навыка).

#### «Виселица (Hangman)»



Hangman – это классические игры для уроков иностранного языка. Играть в виселицу лучше пять минут перед уроком и пять минут после, чтобы разогреться. Как играть: один человек придумывает слово и рисует на доске количество букв, используя клетки (как в кроссворде). Обучающиеся предлагают буквы, и если буква присутствует в слове, тогда ее записывают. Если же нет, то на доске рисуется часть виселицы и повешенного. Участники выигрывают тогда, когда успевают угадать слово до момента, как рисунок будет завершен.

#### «Word-maker»

Преподаватель делит группу на несколько команд (от 2-4). Ставит следующее задание: группа обучающихся должна выбрать своего капитана. После того, как капитаны выбраны, преподаватель просит их выйти на несколько минут из аудитории. Пока капитаны не присутствуют в аудитории, преподаватель выдает участникам команд маски с изображением персонифицированных букв, а также карточку-памятку с тем, как они читаются в различных словах. Капитаны приглашаются в

аудиторию. Преподаватель выводит на интерактивной доске следующие слова: *house, cat, ape, boy, girl, shirt, book* (количество слов можно увеличить в зависимости от количества участвующих). Преподаватель задает ситуацию: «Создатель Слов пришел к нам в *дом*. Много-много штук в нем. Вот и *кошка*, и *футболка*. Вот и *книжка*, вот *девчонка*. Вот и *обезьяна* здесь. Шум и гомон, что не снести».

Создателям слов необходимо организовать работу над формированием из обучающихся, носящих на себе маски с буквами, цельные английские слова. После того, как составители слов формируют существительные, приведенные на доске. Обучающиеся в порядке очереди называют свою букву, а также читают приведенные на карточках слова. Создатели слов по очереди читают получившиеся существительные. По итогам каждого прочитанного слова появляется изображение животного и предмета на мультимедийной доске. Особенность игры состоит в том, что одна и та же буква должна присутствовать в различных словах, поэтому для того, чтобы впоследствии выделенные слова могли быть прочитаны в предложении, обучающимся нужно будет проявить активность, меняясь местами.

После того, как игра завершена, преподаватель демонстрирует на доске краткий мультипликационный фильм о том, как создатель слов знакомился с обитателями дома. Для повышения грамматического навыка возможно изменение сути игры, в которой вместо отдельных букв раздаются слова, а создателям слов необходимо сформировать разнообразные по своей структуре, грамматическому времени, предложения.

#### **«Word Chain (Цепь из слов)»**

Игра подходит для обучающихся всех уровней владения лексико-грамматическим навыком. В данной игре необходимо составлять словарные цепи – меняя одну букву в слове, чтобы получилось другое

слово. При этом данное слово сначала состоит из 4 букв, а к концу игры оно может дойти до 8 букв. На все дается определенное время. С каждой правильно измененной буквой начисляются очки, и время на изменение буквы увеличивается. С помощью этой игры можно не только закрепить лексический запас обучающихся, но также и существенно расширить его.

### **«Funny cards»**

Игра проводится с опорой на зрительную наглядность (ребус). Данное упражнение необходимо проводить в обязательном порядке для обучающихся со всеми уровнями сформированности лексико-грамматического навыка. Повторение этого упражнения возможно в случае, если существует необходимость повторения пройденного материала: например, в качестве подготовительной зарядки. Обучающиеся получают индивидуальные карточки, в которых написано по 3 словосочетания, каждое слово подразделено на слоги. Внизу под словосочетаниями приведен ребус: изображены те животные и предметы, которые называются в словосочетаниях. В верхнем регистре карточек приведены таблицы сочетаний букв и их правильного произношения. Обучающимся предлагается прочитать по слогам слова с опорой на карточку, а затем, основываясь на ребусе, попытаться перевести словосочетание. По итогам верно выполненного задания преподаватель демонстрирует на смарт-доске краткий короткометражный мультфильм «I like English letters» на отработку произношения отдельных слогов.

### **Лексические игры на уроках немецкого языка**

#### **«Наведи порядок»**

Преподаватель достает массу цветных ярких картинок и предлагает обучающимся навести порядок в этом хаосе. Для этого надо заранее приготовить три полочки, на которых будут расставлены картинки. Преподаватель вызывает 3 обучающихся к доске и дает каждому задание выбрать картинки с существительными одного из родов (м. р., ср. р., ж. р.)

и поставить их на свои полочки. Класс следит, чтобы картинки оказались на своих полках.

После того, как порядок будет наведен, группе можно будет дать другие задания, например, сказать, что обучающиеся видят на полках (употребляя при этом существительные в винительном падеже).

### **«Зоопарк»**

Преподаватель приносит в группу картинки или игрушки со зверями и объявляет, что приехал зоопарк, но сначала зверей нужно рассадить по клеткам, но зверей, названия которых – существительные слабого склонения, нужно посадить отдельно. Так получается две группы зверей. Затем каждый обучающийся должен взять шефство над каким-то зверем, для этого они просят преподавателя дать им понравившуюся игрушку:

Geben Sie mir bitte den Tiger!

Geben Sie mir bitte den Löwen!

Чтобы звери чувствовали себя хорошо у нового хозяина, обучающиеся должны рассказать о своих питомцах, что они любят, что умеют, чем их надо кормить. Кто лучше всех рассказал, тот самый хороший хозяин.

Преподаватель предлагает обучающимся самим поиграть в зверей. Один обучающийся загадывает зверя, выходит к доске и изображает его, группа угадывает:

Ist das ein Bär?

Ist das ein Wolf?

Кто угадал, тот загадывает дальше.

### **«Адвокат»**

Преподаватель просит группу ответить на его вопросы, но при этом нужно быть очень внимательными, так как преподаватель задает вопрос одному обучающемуся, а ответить должен его сосед.



Кто ошибается, приносит штрафные очки своей команде. Кто ни разу не ошибся, становится самым лучшим адвокатом.

### **«Специалисты»**

Преподаватель предлагает обучающимся представить себе, что они находятся на научном конгрессе, где находятся специалисты разных профессий. Для этого обучающиеся придумывают себе профессию и говорят несколько слов в ее защиту: что они делают, нравится ли им работа... Кто лучше расскажет, тот лучший специалист.

### **«Полиция»**

Преподаватель сообщает обучающимся ужасную новость: итальянская мафия похитила ребенка с целью личной наживы и получения выкупа. Интерпол разослал везде фотографии ребенка. Преподаватель показывает фотографию и объясняет, что, чтобы найти его, нужно как можно больше получить информации. Группа окажет неоценимую услугу, если придумает много вопросов про этого мальчика (Как зовут? Сколько лет? Где живет? Что любит делать?).

### **«Овощи, фрукты»**

Преподаватель выставляет картинки отдельно с фруктами, отдельно с овощами. Затем кидает мяч кому-либо из обучающихся. Если он при этом говорит «фрукты», то обучающийся, поймав мяч, должен назвать какой-либо фрукт, если «овощи», то обучающийся должен назвать какой-либо овощ.

Преподаватель раздает обучающимся картинки с овощами и фруктами, затем называет, например: die Gurke, der Apfel. Обучающиеся, у которых на картинках изображены огурец и яблоко, меняются картинками.

### **«Съедобное – несъедобное»**

Преподаватель называет нечто, что можно съесть или выпить, и то, что не едят. Если он называет съедобное – группа поднимает руки, если нет, то не поднимает.

### **«Крокодил»**

Группа делится на две команды. Одна команда загадывает слово и сообщает его представителю другой команды, который жестами и мимикой должен объяснить это слово своей команде. Команда может задавать вопросы: *Ist das ein Tier? Ist das eine Blume?* Если команда угадала слово за определенное время, получает очко, если нет – очко получает команда противника. Затем команды меняются ролями.

Преподаватель вызывает 2-3 обучающихся к доске. Они должны угадать, что изображено на картинке, которую преподаватель показывает группе. Для того, чтобы угадать, нужно задавать вопросы, требующие ответа «да» или «нет», например: *Kann man das in der Schule sehen? Haben wir das zu Hause?* Угадать слово нужно или за определенное время, или, использовав определенное количество вопросов.

### **«Поле чудес»**

Преподаватель (обучающийся) загадывает слово и на доску пишет только первую и последнюю букву. Командам дается определенное количество попыток, чтобы назвать предполагаемые буквы. Проигрывает тот, кто, использовав все попытки, не может назвать слово или называет неправильное. Кто верно назвал слово и использовал наименьшее количество попыток, тот и победил.

### **«Угадай-ка»**

Преподаватель выставляет серии картинок по определенной теме и начинает описывать одну из них. Обучающиеся, послушав, должны догадаться, о какой картинке идет речь. Угадавший получает картинку, а преподаватель описывает следующую картинку. У кого в конце урока будет больше картинок?

Преподаватель просит обучающихся принести свои рисунки и собирает их. На следующий урок он по очереди описывает рисунки

обучающихся, но не показывает их. Авторы должны узнать свои работы по описанию.

Преподаватель (обучающийся) загадывает кого-либо из группы и описывает этого обучающегося. Все угадывают, о ком идет речь.

Преподаватель приглашает 2-3 человек к доске. Они должны угадать слово, которое преподаватель покажет группе. Задача группы – постараться объяснить, что это за слово (если существительное, то где находится, для чего используется и т.д.) Кто из обучающихся догадается первым, получает очко, преподаватель (ведущий) загадывает другое слово.

Загадать можно не только слово, но и пословицу, тогда группа будет объяснять смысл, придумывать ситуации.

Загадать можно стихотворение, группа должна будет пантомимой изобразить его, а участники догадаться и прочесть стихотворение.

Загадывать можно страны, города, достопримечательности, названия кинофильмов, знаменитостей.

#### «Слог+Слог=Слово»

Как поделить слово на слоги? Как правильно перенести слоги? Для этого можно выполнять следующие задания:

Преподаватель читает слова, обучающиеся отмечают слоги. Их можно просто просчитать, прохлопать или прошагать.

Преподаватель раздает карточки, на них слова разбиты на слоги. Обучающиеся должны составить слова из этих слогов.

Ta	fel	ler	nen
Klas	se	tan	zen
Krei	de	ma	len

Преподаватель раздает карточки, на которых написаны только первые слоги. Обучающиеся должны написать слова.

### **«Реклама»**

Преподаватель просит обучающихся представить, что они идут по улице и читают рекламы и вывески, но на некоторых не хватает букв. Обучающиеся должны помочь найти недостающие буквы, чтобы другие люди все поняли правильно.

Например, `Leben_mit_elg_sch_ft` (Lebensmittelgeschaeft)

`__ _theke` (Apoheke)

`_tadi_n` (Stadion)

`Mu__um` (Museum)

### **«Шерлок Холмс»**

Преподаватель сообщает, что в группу пришло письмо, которое нужно расшифровать. Шифр очень прост: каждой букве алфавита соответствует ее порядковый номер: А-1, В-2, С-3 и т.д. Каждая команда получает шифровку, кто ее прочтет быстрее, тот и победил.

Сам текст шифровки может быть каким-либо дополнительным заданием (вопрос или просьба что-либо сделать), которое необходимо выполнить.

Вариант: Письмо может быть не зашифровано, но в нем могут быть пропущенные слова или буквы в словах, которые нужно вставить.

Преподаватель, объясняя какие есть сокращения (u.a., usw., z.B.), предлагает придумать для них другие расшифровки.

Например, z.B. – zum Bahnhof (zum Beispiel)

u.a. – uralt (und andere)

km – komm morgen (Kilometer)

kg – kein Gemüse (Kilogramm)

LKW – Liebe kostet wenig (Lastkraftwagen)

### **«Композитор»**

Преподаватель пишет на доске какое-либо слово, из букв которого обучающиеся должны составить другие слова. Кто составит больше слов?

Например: Eisenbahn: Eis, sehen, sieben, nah, haben, Ei, ahnen, ...

### **«Минуточку внимания»**

1. Преподаватель предлагает обучающимся приготовить ладошки и немного похлопать, но не просто так. Преподаватель называет слова, относящиеся к определенной теме (Что находится в аудитории? Кого мы видим в зоопарке?), но среди ряда слов и выражений по теме преподаватель называет другие слова, не относящиеся к теме. Обучающиеся, услышав лишнее слово, должны хлопнуть.

Задание можно усложнить, если перемешать слова из 2-х (3-х) разных тем, услышав слово из 1-ой темы, обучающиеся хлопают, из другой – поднимают руку или топают.

2. Преподаватель делит группу на 2 группы и просит представить их, что они находятся в лесу (на поляне, в большом городе). Через определенное время они должны сказать, что они увидели. Кто назовет больше существительных?

3. Преподаватель выставляет картинки (пишет слова на доске), обучающиеся смотрят на них 2-3 минуты, затем преподаватель все убирает. Кто сможет вспомнить, что видел?

4. Обучающийся называет слово (по определенной теме), второй обучающийся повторяет это слово и называет свое, третий повторяет 2 слова и добавляет еще одно. Работа идет по кругу. Кто забыл или пропустил слово, выбывает из игры.

Играют, пока не останется единственный победитель.

Можно сделать цепочку не из слов, а из предложений – получится рассказ.

5. Преподаватель задает обучающимся вопрос, например: *Wer kann springen?* или *Was kann fliegen?* И сам отвечает на него, но ответы могут быть правильными и неправильными. Обучающиеся хлопают, когда ответ правильный.

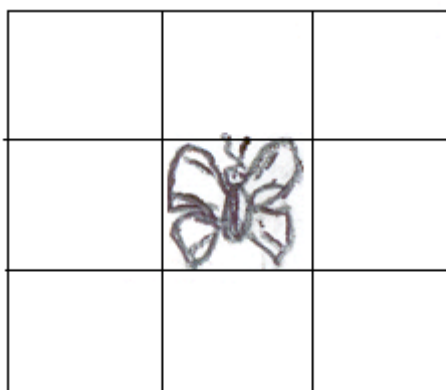
### «Здравствуйте!»

Один обучающийся выходит к доске, поворачивается спиной к группе. Кто-либо из обучающихся здоровается с ним, z.B. „Guten Tag, Oleg!“ Он должен ответить на приветствие и назвать имя здоровавшегося. Если имя названо правильно, то обучающиеся меняются местами.

### «Rechts-Links»

Группа становится в круг. Ведущий спрашивает кого-либо из обучающихся: „*Wer steht rechts von dir?*“ (oder *links von dir*). Если обучающийся долго думает или ошибается, то сам становится ведущим.

Преподаватель рисует на доске сетку (в центре бабочка):



Преподаватель указывает словами: *nach oben*, *nach unten*, *nach rechts*, *nach links* траекторию полета бабочки. Обучающиеся слушают и следят глазами, с какой клетки на какую переместилась эта бабочка, когда преподаватель перестает говорить, обучающиеся показывают клетку, куда перелетело это насекомое.

Один обучающийся становится гидом. По карте города он рассказывает, куда идет, куда сворачивает. Обучающиеся следят, потом показывают, где он остановился.

### **«Веселая рыбалка»**

Оснащение: аквариум (банка), удочка (карандаш, к концу которого подвешен магнит), рыбки (нарисованные на плотной бумаге рыбки, на которых надеты железные скрепки).

Преподаватель предлагает немного порыбачить, достает «аквариум» и «удочку». «Рыбак» выходит к доске и опускает «удочку» в «аквариум», вытаскивают «рыбку», на обратной стороне которой написано слово. Если слово перевел на немецкий язык, «рыбачь» дальше, а нет, так уступай место другому. В конце игры подводятся итоги, кто самый лучший рыбак, чей улов больше.

### **«Футбол»**

Преподаватель предлагает обучающимся провести прямо в аудитории первенство по футболу. Это совсем просто: группа делится на три команды. Преподаватель называет слово по-русски и, если поднимает правую руку, то это слово на немецкий язык переводит первая команда, если левую, то третья команда, а если поднимает 2 руки сразу, то вторая.

Если команда не может перевести слово, то ей засчитывается гол, если отвечает недружно, получает предупреждение.

### **«Лото»**

Обучающиеся садятся вокруг стола и получают по одинаковому количеству карточек с русскими и соответствующими им немецкими словами. Один обучающийся выкладывает карточку с русским словом, остальные ищут у себя карточку с переводом. Тот, у кого она есть, выкладывает ее и ходит дальше. Кто будет самым внимательным, тот выиграет.

### **«Качество предмета»**

Преподаватель называет существительное, группа должна подобрать как можно больше прилагательных, характеризующих это существительное. Кто придумает больше. (Das Auto ist modern, groß, neu).

Группа делится на две команды. Одной команде преподаватель выдает карточки с существительными, другой – с прилагательными. Первая команда читает существительные, вторая называет подходящие прилагательные. Затем команды меняются ролями: вторая команда читает прилагательные, первая команда подбирает к ним существительные.

Преподаватель задает обучающимся вопрос, на который команды отвечают по очереди, употребляя каждый раз новые обстоятельства.

П: «Wie macht der Junge das Bett?»

О: « Der Junge macht das Bett gut»

Какая команда ответила последней, та и победила.

### **«Коротко и ясно не всегда прекрасно»**

Преподаватель предлагает обучающимся посоревноваться, кто скажет самую длинную фразу. Он задает вопрос группе, победил тот, кто даст на этот вопрос самый длинный ответ:

П: "Malst du gern?"

О1: «Ja.»

О2: "Ja, ich male gern."

О3: "Ja, ich male gern und gut."

### **«Двенадцать месяцев»**

Преподаватель раздает обучающимся карточки с названиями месяцев. Обучающиеся должны построиться так, чтобы месяца правильно следовали друг за другом. Затем преподаватель просит представить, что год начинается не с января, а с апреля или с октября или представить, что весна и осень поменялись местами. Обучающиеся должны построиться в другой последовательности. То же можно делать и с днями недели.

### **«Радуга»**

Что можно сделать с цветами радуги, чтобы их лучше запомнить? Преподаватель может называть цвета и просить обучающихся придумать и назвать как можно больше предметов этого цвета или можно, раздав



цветные карандаши, просить обучающихся нарисовать оранжевую речку, зеленое солнце. А можно устроить конкурс в группе, кто самый цветастый.

Сначала преподаватель выясняет вопросами, у кого в одежде есть красный, синий, зеленый. Затем к доске выходят самые «цветные» обучающиеся. Победитель тот, кто сможет правильно назвать цвета на своей одежде.

### **«И я»**

Преподаватель предлагает обучающимся отправиться в путешествие, но для этого нужно собрать чемодан. Каждый «собирает свой чемодан». Преподаватель говорит, что он берет с собой, если обучающиеся согласны, то отвечают «Я тоже», если нет, то говорят, что это им не нужно.

П: Ich nehme einen Anzug.

О: Ich auch.

О: Ich nehme meine Katze.

У: Und ich nehme keine Katze.

### **Игры с алфавитом на уроках немецкого языка**

Данный вид игр также служит формированию фонетических и лексических навыков, так как в процессе их реализации тренируются механизмы звуко-буквенного соответствия.

### **«Знатоки»**

Преподаватель выдает каждой команде карточку, на которой написаны слова на каждую букву алфавита. Команда должна пронумеровать слова в той последовательности, в какой начальные буквы слов расположены в алфавите (и зачитать).

Задание обратное первому. Имея перед собой буквы алфавита, команды должны вспомнить и написать слова, начинающиеся на эти буквы (исключить буквы С, Q, X, Y).

Преподаватель пишет на доске какое-либо слово столько раз, сколько команд. Задача команд состоит в том, чтобы придумать другие

слова, которые начинаются на буквы, входящие в состав данного слова, и записать их на доске. Например:

Педагог:	W O H N U N G	W O H N U N G
Класс:	e h a u f a e	e k u a h u a
	s r u m e m m	r t n t r t s
	t s m r e ü	k o d u z t
	e e s	b r e
	n r e	e n
		r
	1-я команда	2-я команда

Преподаватель пишет на доске слово, ученики должны построить лесенку из слов, используя последнюю букву одного слова как первую другого. Кто построит самую длинную лесенку за определенное время ?

Например: **HAUS**  
**O**  
**N**  
**N**  
**ELEFANT**  
**I**  
**E**  
**RAD**

Преподаватель дает командам какую-либо букву, на которую они должны придумать как можно больше слов за определенное время, но так, чтобы последующее слово было на 1 букву больше предыдущего:

**E**  
**ER**  
**EIS**  
**ECKE**  
**ERNST**  
**EISBÄR**  
**EISBAHN**

Командам могут быть даны другие аналогичные задания: за определенное время придумать как можно больше слов,

- которые начинаются на определенную букву,
- которые начинаются на 2 определенные буквы, например, **HA**: **HAUS, HAND, HABEN, HAAR...**
- которые заканчиваются на конкретную букву,
- которые имеют одинаковую вторую букву,

– в которых встречается один и тот же гласный звук, например, [a] Land, Wand, Klasse... [a:] Nase, Hase, malen...

– в которых встречается один и тот же согласный звук, например, [t] Wort, Tat, Wand...

### **«Карточки с буквами»**

Преподаватель выставляет карточки с буквами у доски по алфавиту, но так, чтобы 1 или 2 буквы оказались пропущенными. Ученики должны сказать, каких букв не хватает. Кто быстрее? Усложняя задание, преподаватель убирает несколько букв, меняет буквы местами, ставит карточки с двумя одинаковыми буквами в разные места алфавита.

Группа делится на две команды. Каждая команда получает карточки. По команде преподавателя обучающиеся составляют алфавит или какое-нибудь слово. Кто сделает быстрее и правильнее.

### **«Живая азбука»**

Группа делится на две команды. Преподаватель называет любую букву, каждая команда, взявшись за руки, должна построиться в форме этой буквы.

### **«Глазной врач»**

Один из обучающихся становится глазным врачом, он выходит к доске, берет указку и начинает «проверять зрение»: показывая какую-либо букву, он просит «пациента» назвать ее. Если другой обучающийся не может сказать, какая эта буква, он получает от «врача» рецепт со следующей рекомендацией:

*«Вам следует повторить буквы алфавита!»*

### **«Образованный мяч»**

Преподаватель называет первую букву алфавита и кидает мяч одному обучающемуся. Он должен назвать следующую букву и кинуть мяч снова преподавателю (или другому обучающемуся). Игра заканчивается, как только будет назван весь алфавит. Как вариант,

преподаватель может называть любую букву алфавита, обучающийся называет следующую.

### **Игры с числами на уроках немецкого языка**

*Was die Zahlen machen*

*Die ... fährt nach Mainz*

*Die ... isst ein Ei*

*Die ... kocht Brei*

*Die ... malt einen Stier*

*Die ... hat bunte Strümpf'*

*Die ... ist eine Hex'*

*Die ... ist geblieben*

*Die ... hat gelacht*

*Die ... geht Blumen streun*

*Die ... muss gehn*

1. Группа делится на 2 команды, команды рассчитываются по порядку номеров. Преподаватель называет какое-либо число, и члены команд с этим номером должны прибежать к столу и взять определенный предмет. Кто быстрее это сделает?

2. Все обучающиеся должны быстро разбиться на группы по 3 человека. Кто остался один или вдвоем, выходит из игры. Игра продолжается до тех пор, пока не останется 2-3 победителя.

3. Задача группы посчитать от 1 до 33, но при этом не называть чисел, кратных 3 и чисел, содержащих 3. Считать нужно по цепочке, вместо запретного числа обучающийся называет свое имя. Кто ошибся, выходит из игры или получает штрафное очко, которое потом нужно будет отработать.

4. Преподаватель показывает обучающимся красивую книгу и просит угадать, сколько в ней страниц. При этом он подсказывает, больше или меньше. Кто угадал, получает право полистать книгу.

5. Группа делится на 2 команды. Преподаватель выдает командам сигнальные карточки, затем называет число, которое команды должны построить из этих карточек. Какая команда справится быстрее?

6. Преподаватель раздает обучающимся различные номера (16, 27, 4). Ведущий запускает волчок и называет номер, участник с этим номером бежит и останавливает волчок, если успел, то сам становится ведущим.

7. Группа встает в круг и рассчитывается по порядку номеров. Ведущий называет номер, обучающийся с этим номером быстро говорит свое имя. Если ведущий назвал два номера, то они меняются местами, ведущий старается занять свободное место.

### **Игры с фразами**

**Цель:** тренировать обучающихся в умении строить правильные фразы и применять все изученные грамматические правила.

#### **«Снежный ком»**

P 1 – I have a pen in my bag.

P 2 – I have a pen and a pencil in my bag.

P 3 – I have a pen, a pencil and an eraser in my bag. И т. д.

#### **«Бюро находок»**

В начале игры педагог просит обучающихся закрыть глаза, а сам быстро и осторожно собирает с парт различные учебные принадлежности (ручку, пенал, тетрадь, учебник...) и относит их к себе на стол. Затем просит обучающихся открыть глаза. Найти свои вещи можно в «Бюро находок», ответив правильно на вопрос: «Whose book is this?». Играем с фразой «It is my book. It is my green book». И т. д.

Можно усложнить задание: «What are you looking for? Describe your book».

### Грамматические игры

**Цель:** научить обучающихся употреблять речевые образцы, которые содержат определенные грамматические трудности; создавать естественную ситуацию для употребления данного речевого образца.

#### **«Игра с картинкой»**

Для усвоения структуры в Present Continuous обучающимся предлагается угадать, что делает тот или иной персонаж, изображенный на картинке, которую они пока еще не видели.

Обучающиеся задают вопросы: P 1: Is the girl sitting at the table?

T: No, she is not.

P 2: Is the girl standing?

T: Yes, she is.

Побеждает тот, кто правильно угадал действие на картинке.

#### **«Что ты любишь делать?»**

Один из обучающихся загадывает, что он любит делать, остальные задают ему вопросы. Например: Do you like to swim?

Do you like to play football?

Отгадавший становится ведущим.

#### **«Plurals»**

Педагог бросает мяч обучающемуся и называет существительное в единственном числе. Обучающийся ловит мяч, называет это слово во множественном числе и бросает мяч обратно педагогу. Вместо педагога может выступать любой обучающийся.

#### **«Вчера»**

**Предварительная подготовка.** Педагог распечатывает и вырезает по 5 карточек на каждого обучающегося.

**Непосредственная подготовка.** Педагог раздает шаблоны и предлагает обучающимся дописать вопросы. Затем все полоски сворачиваются в трубочки, кладутся в коробку и перемешиваются.

**Ход проведения.** Игрок «А» достает одну трубочку, разворачивает ее и задает вопрос игроку «В». Тот отвечает и сам достает вопрос, чтобы задать его игроку «С». Игра продолжается до тех пор, пока в коробке не останется ни одной трубочки.

What did you ..... yesterday?
What time did you ..... yesterday?
Where did you ..... yesterday?
How did you ..... yesterday?
Who did you..... yesterday?

#### **«Принять передачу»**

В процессе этой игры нужно передавать определенный предмет (это может быть ручка, мяч, все что угодно) в течение одной минуты от одного обучающегося другому. Когда время истечет, тот, у кого останется в руках этот предмет, должен выполнить определенное задание, например, перевести что-то или ответить на вопрос. Как правило, в процессе этой игры все очень оживлены и активны. Плюсом такого рода игры является то, что ее можно применять как со взрослыми, так и с детьми при изучении любой темы без исключения.

#### **«Сыщик»**

Пока один обучающийся выходит, можно спрятать что-то в аудитории, его задача найти это, проговаривая при этом, где это может находиться, задавая вопросы. Это хороший способ учить предлоги в английском языке, которые так часто вводят в смятение обучающихся.

#### **«Воспоминания»**

**Непосредственная подготовка.** Педагог выписывает на доску имена участников игры.

**Ход проведения.** Для примера педагог вспоминает какое-нибудь событие из своей жизни и связанные с ним эмоции, например: *Two years*

*ago I was happy because I had a wonderful holiday.* Он говорит игрокам: *Two years ago I was happy. How do you think why?* Участники игры по очереди выдвигают свои гипотезы, например, такие:

Игрок А: *May be you bought a car?*

Игрок В: *May be you moved to a new flat?*

и т.д.

Ради шутки, кто-то из участников игры может озвучить и совсем фантастическую версию, типа: *May be you won a million dollars?* В данном случае степень вероятности события неважна, главное - чтобы игрок мог сформулировать свою мысль. Угадавший выигрывает 1 очко, которое педагог фиксирует на доске, и сам вспоминает событие из своей жизни. Прилагательные и причастия, описывающие эмоции, не должны повторяться! Игра продолжается до тех пор, пока каждый участник, хотя бы один раз, не загадает свое событие. В финале заработанные баллы суммируются, и определяется победитель игры.

### **«Пазлы»**

Отличная игра, нацеленная на командную работу. Она подходит для повторения времен, фраз, оттачивания навыков чтения и т.д. Как играть в пазлы? На бумаге пишутся 3-5 предложений разным цветом; затем лист разрезается так, чтобы разделить все фразы; слова перемешиваются и складываются в шапку; группа делится на 2-3 команды, и каждая поочередно собирает предложения; побеждает та команда, которая быстрее сложит все слова в правильном порядке, чтобы получились исходные предложения.

### **Грамматические игры на уроках немецкого языка**

#### **«Рекорды Гиннеса или 3 степени сравнения прилагательных»**

Преподаватель предлагает обучающимся издать собственную книгу рекордов Гиннеса в группе. Дело встало за немногим, всего лишь за рекордами. Совсем нетрудно узнать, кто учится хорошо, кто лучше, а кто



лучше всех. Кто самый высокий, кто маленький, кто старше всех, кто младше, у кого с собой больше тетрадей, кто лучше декламирует стихи, у кого длиннее всех волосы... Так всей группой можно выявить претендентов попасть в книгу рекордов.

### **«Прятки»**

Преподаватель вешает на доску большую картину комнаты и, посчитавшись, выбирается обучающийся, который будет прятаться. Он выходит к доске и загадывает то место на картине, где он спрячется. Группа должна найти его, задавая вопросы типа:

Bist du unter dem Tisch?

Bist du auf dem Schrank?

Кто нашел, тот прячется следующим.

### **«Жмурки»**

Галящему завязывают платком глаза, он должен найти обучающихся, которые могут передвигаться на ограниченной территории. Поймав кого-либо, он должен угадать, кто это и спросить: Bist du Lena? (например). Получив утвердительный ответ, галящий становится игроком, а получив отрицательный, продолжает галить.

Играть могут 2 ученика. Одному завязывают глаза, и он ищет второго, задавая вопрос: Wo bist du, Peter? Второй же ученик, отвечая «Ich bin hier!», должен уйти от первого.

### **«Цепочка»**

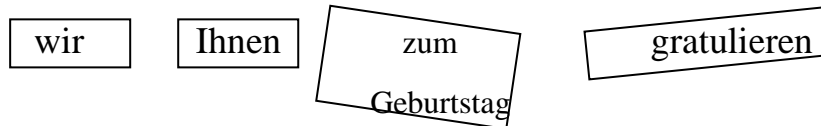
1. Преподаватель пишет на доске несколько предложений, но так, чтобы слова стояли слитно, например:

Wirgehenindieschule.

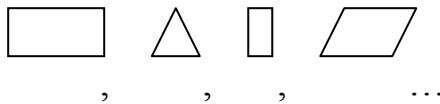
Wirsindfleißigeschüler.

Затем преподаватель объясняет, что слова, чтобы не растеряться, взялись за руки, но обучающимся надо разбить эту цепочку и написать существительные с большой буквы.

2. Преподаватель раздает обучающимся карточки, на которых написаны отдельные слова. Кто быстрее составит из этих слов предложение?



3. Преподаватель предлагает обучающимся поиграть в члены предложения. Он вызывает несколько человек к доске и говорит, кто каким членом предложения будет, затем раздает каждому соответствующие карточки.



Преподаватель говорит предложения, а обучающиеся тут же встают в ряд, так, чтобы получилась схема предложения.

### «Веселые старты»

Группа делится на команды (желательно, чтобы в команде было не более 6 человек). Команды выстраиваются в проходах, их задача – проспрягать глаголы, например: helfen (1 команда), schreiben (2 команда). По сигналу преподавателя первые участники команд подбегают к доске и пишут соответственно:

ich helfe

ich schreibe

и так, пока команды не проспрягают данные им глаголы. При подведении итогов учитывается не только скорость, но и качество. По такому же принципу можно проверять, как обучающиеся усвоили склонение существительных по падежам и т. д.

### «Кому что?»

1. Преподаватель предлагает узнать, кто в группе самый внимательный. Для этого он читает предложения или текст, а обучающиеся, сидящие на первом ряду, выписывают существительные, на

втором ряду – глаголы, на третьем – прилагательные. Победит тот, кто напишет все слова правильно и ни одного не пропустит.

Также преподаватель может читать глаголы, тогда обучающиеся выписывают:

- 1 ряд – сильные глаголы
- 2 ряд – слабые глаголы
- 3 ряд – неправильные глаголы

или:

- 1 ряд – глаголы движения
- 2 ряд – глаголы перемены состояния
- 3 ряд – глаголы исключения

2. Преподаватель читает текст, а обучающиеся должны внимательно слушать и узнавать грамматические формы (например, существительные в дательном падеже или прилагательные в сравнительной степени...). Тот, кто узнал, поднимает руку.

### «Perfekt»

1. Один обучающийся выходит к доске и придумывает, что он вчера делал. Группа его спрашивает: “Was hast du gestern gemacht?” На что он отвечает: „Ich habe das gemacht“ и изображает задуманное действие. Обучающиеся должны угадать, задавая ему вопросы:

Hast du gearbeitet? Hast du geschrieben? Hast du gesungen?

На что он дает соответствующий ответ:

Nein, ich habe nicht gearbeitet.

Ja, ich habe gesungen.

Тот, кто правильно угадал, какое действие изобразил обучающийся у доски, становится на его место.

2. Один обучающийся выходит к доске, внимательно смотрит на группу и отворачивается. Преподаватель показывает, кому, что надо

сделать; так в группе происходят некоторые перемены. Затем галящий поворачивается и называет, что изменилось:

Du bist aufgestanden.

Du hast eine Jacke angezogen.

Du hast das Buch aufgemacht.

3. Преподаватель дает группе ситуацию, например, показывает картинку, на которой изображена плачущая девочка и спрашивает у группы:

Warum weint das Mädchen? Was ist ihr passiert?

Группа должен угадать, из-за чего плачет девочка. Для этого обучающиеся задают вопросы:

Hat sie eine schlechte Note bekommen?

Ist sie vom Fahrrad gefallen?

Побеждают два человека: кто назовет причину правильно и тот, кто придумает больше всего причин.

### **Игры для обучения чтению**

**Цель:** тренировать обучающихся правильно читать слова, предложения, тексты; в предложениях соблюдать интонацию; повторить правила чтения данных слов.

#### **«Конкурс теледикторов»**

Необходим экран телевизора (рамка) и микрофон. Обучающиеся читают текст, например, о погоде. Кто это сделает выразительнее?

#### **«Составь слово»**

Педагог пишет на доске слово, например «representative». Обучающиеся составляют из букв данного слова новые слова, которые педагог или сами обучающиеся записывают на доске.

Выигрывает предложивший последнее слово.

#### **«Две первые буквы»**

Педагог просит обучающихся придумать слова, у которых первые буквы одинаковы с написанным на доске слогом. Например:

### **Be Sa**

Beat Saw

Been Sat

Bee Same

Belong Salt

Beast Sack

### **«Суперсекретарь»**

Группа делится на две команды. По одному игроку выходят от каждой команды к доске и записывают предложение, которое им диктует педагог. Это предложение надо правильно еще и прочитать. Игра заканчивается, когда все игроки во всех командах вышли к доске по одному разу.

Правильное предложение: 5 очков. За каждую ошибку вычитается по 1 очку.

### **«Active Bingo»**

Данная игра может осуществляться в двух вариантах: упрощенном на начальном этапе работы с повышением уровня владения лексико-грамматическим навыком, и усложненном на этапе контроля усвоения навыка. В упрощенном варианте преподаватель делит группу на несколько команд и раздает им карточки, представляющими слова из предложения, которое он будет читать. У каждого обучающегося в группе одна карточка с одним словом из предложения. После знакомства с карточками, преподаватель объясняет: «На доске приведен текст, в котором есть ваши предложения. Вам необходимо составить предложение из слов, данных на карточке, и найти его в тексте, а затем перевести». По итогам составления предложений та команда, которая быстрее всех завершает задание, кричит «Bingo!». После того, как команда завершила свое задание, они выделяют

предложение в тексте, читают его и переводят. После этого происходит чтение всего текста. Для обучающихся с низким уровнем развитости лексико-грамматического навыка приемлемо использовать данное упражнение с максимальным числом разбитых предложений от 2-4. Для обучающихся с более высокими показателями можно расширить предложения, выдав каждой команде по 4 предложения, которые нужно составить и найти в тексте.

### **«Найди слово»**

Обучающиеся делятся на две команды. Преподаватель раздает им комплекты карточек с записанными на них словами. На интерактивной доске представлены два комплекта картинок, каждая из них в соответствии с полученными карточками. Обучающимся дается время на работу в группе: им необходимо прочесть все слова и подобрать к ним карточки на мультимедийной доске. После того, как время на выполнение задания истекло, обучающиеся выбирают спикера, который будет работать у доски. Двое обучающихся размещают изображения в соответствии с последовательностью слов в карточке и последовательно читают каждое.

Затем происходит закрепление непосредственно навыка поиска слова в предложении: преподаватель представляет на доске объемный текст, в котором представлены слова, имеющиеся на карточке. Требуется по истечении ограниченного временного промежутка подсчитать, сколько раз встречается слово, которое есть у обучающегося на карточке. Для обучающихся с низкими показателями сформированности лексико-грамматического навыка время на выполнение упражнения: до 40 секунд, для обучающихся с удовлетворительными показателями: до 30 секунд, для обучающихся с высокими/хорошими показателями: до 20 секунд. После этого преподаватель задает вопрос: «How many words have you found?». Используя англоязычные числительные, обучающиеся представляют свои результаты.

### **«Визуальная игра»**

Одним из наиболее эффективных способов при повышении уровня умений чтения является составление схемы или плана текста с выделением наиболее значимой информации. С этой целью используется такой вид деятельности как визуальная игра на составление блок-схемы.

Работа организуется в соответствии со следующими условиями: обучающиеся получают текст и читают его два раза. Первый раз – ознакомительный, необходимо уловить основное содержание текста. Второй раз – поисковое чтение в соответствии с конкретными вопросами, зафиксированными преподавателем. После отбора необходимого материала студенты составляют блок-схему, выделяя ключевые смысловые опоры и подкрепляя их краткой информацией из текста. Таким образом происходит составление наглядного плана или схемы текста, где обучающиеся фиксируют основное содержание и одновременно учатся отбирать только основную информацию.

Приведем пример применения визуальной игры на основе текста «Ann and her family». Стимульными вопросами, отвечая на которые студенты отбирают необходимую информацию из текста и помещают ее в блок-схему, могут быть:

1. Where does Ann live?
2. What are Ann's parents?
3. What's Ann's sister's name? How old is she?
4. Where do Ann's grandparents live?
5. Does Ann have any animals? What is it's name?

Обучающимся необходимо ответить на поставленные вопросы и внести полученные данные в блок-схему.

Резюмируя вышеизложенное, можно отметить, что весь комплекс дидактических игр на формирование умений чтения включает в себя следующие уровни:

- уровень работы с отдельным словом;
- уровень работы с отдельной фразой, предложением;
- уровень работы с текстом и его частями;
- уровень работы с партнером по общению.

### «Методика кластеров»

В аудитории организуется беседа на тему «Weather». После обсуждения была определена тема «Seasons of the year». На интерактивной доске представляется облако тэгов, в которых присутствуют разнообразные англоязычные слова. Обучающиеся должны прочитать слова на английском языке, входящие в облако тэгов, а затем выделить из них те, которые могли бы входить в данную тематику. Далее преподаватель использует интерактивную доску, а обучающиеся – свои тетради. Обучающиеся ищут на интерактивной доске и называют те слова, которые, на их взгляд, входят в выделенную тему. Вскоре на доске получается кластерная система слов и выражений, объединенная одной тематикой.



Затем обучающиеся должны прочитать текст первый раз. Им раздаются индивидуальные карточки с текстом, и дается время для самостоятельного чтения (до 5-8 минут).



## Seasons

There are four seasons in a year: autumn, winter, spring and summer. In autumn it is rainy. I wear a coat. In winter it is snowy. I wear a hat. In spring it is not cold. I don't wear a coat. In summer it is hot. I wear a T-shirt. Many flowers, fruits and vegetables grow in summer and in autumn.

Для того чтобы проверить правильность своего прогноза перед чтением текста, обучающиеся обращаются к кластер-схеме в своей тетради и отмечают те слова, которые присутствовали в ней перед чтением. Вопросно-ответным методом преподаватель узнает, насколько верно обучающимся удалось приблизиться к значению слова, сколько слов они верно предположили на начальном этапе работы. В соответствии с ответами обучающихся преподаватель на интерактивной доске отмечает те слова, которые были верно употреблены в тексте.

Преподаватель может задавать сначала общие вопросы по содержанию текста, а затем демонстрировать «неправильные» иллюстрации к тексту. Обучающиеся должны внести свои корректировки. Они, с опорой на текст, исправляют допущенные ошибки, формируя вариант приведенного текста на интерактивной доске.

После этого текст может быть поделен на смысловые разделы, каждый раздел может быть озаглавлен. Обучающиеся могут использовать при этом иллюстрации на интерактивной доске. Они могут по желанию выходить к доске и преобразовывать текст.

### **Игры для обучения аудированию**

**Цель:** научить обучающихся понимать смысл однократного высказывания; научить их выделять главное в потоке информации; развивать слуховую память.

Можно проводить игры на аудирование текста, не имея ни картинок, ни рисунков, ни заранее подготовленных вопросов и т. д. Это игры на развитие аудитивной памяти. Педагог читает текст в нормальном темпе,

играющие слушают. После прослушивания текста педагог предлагает записать слова, которые каждый участник игры запомнил. Затем педагог читает текст еще раз и дает задание – выписать группы слов и запомнившиеся фразы. После этого участники игры восстанавливают текст по памяти, пользуясь своими записями. Побеждает тот, кто наиболее точно передаст содержание текста. Тексты можно использовать из учебников, дополнительных книг по английскому языку или придуманные самим педагогом. Главное превратить элементарный текст в интересную игру.

#### **«Повтори» или «Эхо»**

Педагог произносит предложения. Обучающиеся повторяют. Побеждает тот, кто не сделает ни одной ошибки.

#### **«Если слышишь – сядь»**

Игра начинается стоя. Педагог просит играющих сесть, если они услышат слова, начинающиеся на определенный звук.

#### **«Пожалуйста»**

Игру можно проводить после того, как обучающиеся научились понимать и выполнять команды. Команд становится все больше и больше, и необходимо продолжать тренировку. По условиям этой игры обучающиеся должны выполнять команды только в том случае, если ей предшествует слово «please». Обучающийся, сделавший ошибку, выбывает из игры. Побеждает тот, кто не сделал ни одной ошибки.

#### **«Снежный ком»**

Обучающиеся повторяют за педагогом удлиняющиеся фразы в ускоренном темпе. Тот, кто допустил ошибку, выбывает из игры. Побеждает тот, кто остается последним.

#### **«Найди правильный ответ»**

Педагог читает текст или звучит запись текста. После прослушивания даются вопросы и варианты ответов. За каждый правильный ответ играющий получает очко или фишку.

### **«Simon says»**

Это хорошая и интересная игра, в которой нужно проявлять внимание и активность. Преподаватель говорит на английском, какое движение нужно сделать, начиная каждое предложение со слов «Simon says», но сам при этом иногда делает то, что говорит, а иногда — совершенно другое движение. Задача обучающихся — выполнить именно то движение, которое было озвучено, не обращая внимание на то, какое движение выполняет педагог.

### **Игры для обучения говорению**

**Цель:** помочь обучающимся правильно выразить свое мнение, не бояться делать высказывания на иностранном языке.

#### **«Прокомментируй, что услышал»**

Педагог предлагает водящему сказать несколько предложений на одну из устных тем. Водящий говорит, например: «My name is Mike Orlov. I am twelve. I go to school» и т.д.

Педагог вызывает по очереди представителей обеих команд с просьбой прокомментировать сообщение водящего. Например:

1. His name is Mike Orlov.
2. He is twelve.
3. He goes to school.

#### **«Составь предложение»**

Педагог называет слово, например «a pencil-case», и бросает мяч кому-либо из обучающихся. Участник, поймавший мяч, должен придумать предложение с этим словом и бросить мяч педагогу. Когда все обучающиеся придумали по одному предложению с данным словом, педагог называет другое слово и игра продолжается. Участник, который не смог придумать предложение или допустил в нем ошибку, выбывает из игры.

## Игры для обучения письму

### «Лесенка»

Педагог делит игроков на две команды. Контрастным мелом в левом верхнем углу доски он пишет по вертикали слово из пяти букв, например:

**g**

**r**

**a**

**s**

**s**

**Ход проведения.** Игроки команды «А» дописывают по горизонтали к каждой

букве этого слова другие пятибуквенные слова, выделяя последнее контрастным мелом, примерно так:

*g r e a t*

*r o u n d*

*a b o u t*

*s u g a r*

*s t a l l*

Затем игроки команды «В» также, в свою очередь, приписывают по вертикали

к каждой букве последнего слова команды «А» пять слов из пяти букв,

не забывая при этом выделить последнее контрастным мелом, допустим так:

*g r e a t*

*r o u n d*

*a b o u t*

*s u g a r*

*s t a l l*

*h o g i e*  
*e u a g m*  
*e t i h o*  
*p h n t m*

Далее игроки команды «А» снова дописывают слова по горизонтали, предположим так:

*g r e a t*  
*r o u n d*  
*a b o u t*  
*s u g a r*  
*s m a l l*  
*h o g i e n j o y*  
*e u a g m o n t h*  
*e t i h o f t e n*  
*p h n t n u r s e*

После этого, вновь наступает очередь игроков команды «В» приписать свои слова по вертикали, например, так:

*g r e a t*  
*r o u n d*  
*a b o u t*  
*s u g a r*  
*s m a l l e a r n*  
*h o g i e n j o y*  
*e u a g m o n t h*  
*e t i h o f t e n*  
*p h n t n u r s e*  
*o n i h m*  
*i e v o p*  
*s l e r t*

*e e r t y*

и т.д.

Проигрывает команда, не сумевшая дописать в свою очередь нужные слова.

### **Смешанные игры**

#### **«Животные»**

Узнайте лишнее слово и назовите его порядковый номер. Например:

1. Dog. 2. Cat. 3. Sheep. 4. Cheetah. 5. Cow. (Cheetah, because...)

1. Hunt. 2. Hide. 3. Write. 4. Run. 5. Live. (Write, because...)

Объясните свой выбор.

#### **«Угадай»**

Группа делится на две команды. Обучающийся одной команды уходит из аудитории, тем временем вторая команда задумывает название предмета. Когда обучающийся возвращается, его команда помогает ему отгадать задуманное слово, подсказывая признаки предмета. Затем команды меняются. Подсказки: It is white. We use it at the lesson. We write it on the blackboard. It is a chalk.

### **Коммуникативные игры**

Данные игры способствуют осуществлению следующих задач:

- научить обучающихся выражать мысли в их логической последовательности;
- обучать их речевой реакции в процессе коммуникации;
- развивать компенсаторные умения (умение при дефиците языковых средств выходить из трудного положения за счет использования синонима, перифраза и т. д.)

#### **«Угадай город»**

Водящий задумывает название какого-либо города. Играющие задают ему вопросы, например:

“Is it in Great Britain (the USA, Russia)?”

“Is it the capital of Russia?”

“Is it on the river Volga?”

“Is it an industrial city?” и т.д.

### «Закончи рассказ»

Педагог предлагает обучающимся прослушать начало рассказа. На самом интересном месте он останавливается и дает обучающимся 2-3 минуты на обдумывание концовки рассказа. Педагог вместе с обучающимися определяет победителя.

### «Достопримечательности»

Группа делится на две команды: туристов и гидов. Туристы задают вопросы о достопримечательностях того или иного города, гиды отвечают. Через некоторое время команды меняются ролями.

### «Да и нет»

Обучающиеся по очереди задают своим оппонентам вопросы, на которые можно отвечать только «да» или «нет». За каждый правильный вопрос и за каждый верный ответ – очко. Отвечая на вопрос, обучающийся получает право задать вопрос тому, кто только что спрашивал его.

### «Безголосый постоялец»



**Предварительная подготовка.** Распечатайте и вырежьте карточки с проблемами, которые могут ожидать гостя в номере отеля.

**Непосредственная подготовка.** Разложите карточки на своем столе лицевой стороной вниз.

**Ход проведения.** Игрок «А» выходит и, взяв любую карточку, читает про себя ее содержание. Далее он изображает из себя постояльца отеля, у которого пропал голос, и он пытается мимикой объяснить администратору свою проблему. Игроки «в зале» поочередно выдвигают свои гипотезы типа: *Is there no hot water in the shower?* и т.п. Угадавший игрок сам вытягивает затем карточку и т.д. Упражнение продолжается до тех пор, пока все карточки не будут обыграны.

**Карточки:**

The shower in your room doesn't work.
The toilet in your room doesn't work.
The basin in your room doesn't work.
The hairdryer in your room doesn't work.
The air-conditioner in your room doesn't work.
The TV in your room doesn't work.
The fridge in your room doesn't work.
The safe in your room doesn't work.

One of the plugs in your room doesn't work.
One of the night-lights in your room doesn't work.
There is no hot water in your room.
There is no shampoo in your room.
There is no soap in your room.
There is no toilet paper in your room.
There are no towels in your room.
There is no blanket in your room.



## «Рассеянный покупатель»



**Непосредственная подготовка.** Разложите карточки на своем столе лицевой стороной вниз. Выпишите на доску имена участников игры.

**Ход проведения.** Игрок «А» выходит к столу, берет любую карточку и, никому не показывая, читает ее. Далее он изображает из себя покупателя, который пришел в магазин, но забыл название нужной ему вещи. Его диалог с одноклассниками в роли продавцов может выглядеть так:

Игрок А: *Have you got one of those things that we need for camping at night?*

Игрок В: *Would you like a tent?*

Игрок А: *No, I wouldn't.*

Игрок С: *Would you like a sleeping bag?*

Игрок А: *Yes, I would.*

Таким образом, по номеру попытки игрок «С» получает 2 очка, которые педагог фиксирует на доске напротив его имени. Затем в роли рассеянного покупателя выступает игрок «В» и т.д. За использование пантомимы и однокоренных слов «покупатель» дисквалифицируется! Игра продолжается до тех пор, пока каждый ее участник не проведет свой раунд. В финале заработанные баллы суммируются и определяется победитель игры.

Карточки:

candle	doorbell
fish tank	handkerchief
kite	lipstick
rope	screwdriver
skateboard	sleeping bag
tin-opener	torch

### **«Интервью»**

Такое задание подойдет и для взрослых, и для детей. Несколько студентов в группе, а может и каждый студент должен получить задание провести опрос своих сокурсников с целью получить необходимую информацию, а потом представить ее всей группе. Это задание хорошо подходит при изучении времен. Таким образом, каждый может задавать вопросы типа «Have you ever broken a leg? Have you ever travelled by plane etc». В ходе игры можно свободно перемещаться по классу, проводя мини-интервью с участниками.

### **«Разговорная речь»**

**Непосредственная подготовка:** Запишите на доске имена игроков (4-8 человек).

**Ход проведения.** Каждый участник игры по очереди рассказывает свой любимый анекдот. Игрок, который его знает, прерывает рассказчика и заканчивает сам. Если ему удалось это сделать, он зарабатывает 1 очко, которое преподаватель фиксирует на доске напротив его имени. Если рассказчика никто не прервал, и он закончил свой анекдот, то 1 очко зарабатывает он. Игра продолжается до тех пор, пока каждый ее участник не расскажет свой любимый анекдот. В финале полученные баллы суммируются, и определяется победитель игры.

**Вариации.** В мини-группе каждый участник может рассказать по 2 анекдота.

## Вопросы к главе 2

### 1. Назовите формы интерактивного обучения:

1. Работа в парах: обсуждение, организация интервью с напарником, анализ творческой работы партнера, разработка вопросов к классу или ответы на вопросы учителя, составление блоков взаимного контроля и самоконтроля.
2. Работа в малых группах: когда нужно решить сложные проблемы коллективным разумом.
3. Ротационные (сменные) тройки: состав группы из трех человек меняется от задания к заданию.
4. Карусель: образуются два кольца: внутреннее и внешнее. Внутреннее кольцо-это сидящие неподвижно ученики, а внешнее - ученики через каждые 30 секунд меняются. Таким образом, они успевают проговорить за несколько минут несколько тем и постараться убедить в своей правоте собеседника.
5. Мозговой штурм: участникам обсуждения предлагают высказывать возможно большее количество вариантов решения, в том числе самых фантастических.
6. Аквариум: несколько учеников разыгрывают ситуацию в кругу, а остальные наблюдают и анализируют. Форма диалога - обсудить проблему «перед лицом общественности». Малая группа выбирает того, кому она может доверить вести тот или иной диалог по проблеме. Иногда это могут быть несколько желающих. Вы и все остальные ученики выступают в роли зрителей.
7. Дерево решений: обучающиеся делятся на 3 или 4 равночисленные группы. Каждая группа обсуждает вопрос и делает записи на своем «дереве» (лист ватмана), потом группы меняются местами и дописывают на деревьях соседей свои идеи.

8. Метод пресс (состоит из четырех этапов: высказывание собственной точки зрения (я считаю, что); обоснование своей мысли (так как); примеры и аргументы (например); вывод, обобщение (итак)).

9. Ролевая (деловая) игра.

10. Займи позицию.

11. Дебаты: убедить других в том, что его подход к решению проблемы правилен.

12. Большой круг.

13. Конференции: уроки конференции предполагают общение людей, работающих над разрешением какой-либо (теоретической или практической) проблемы. Движущей силой любой конференции является диалог – диспут.

14. Броуновское движение – предполагает движение учеников по всему классу с целью сбора информации по предложенной теме.

15. «Круг идей» – цепочка ответов на поставленный вопрос.

16. «Микрофон» – дает возможность каждому высказать свою мысль или позицию, но не комментировать и не оценивать ответ, не перебивать, не выкрикивать.

17. Лекция.

18. Семинар.

**2. Назовите модели интерактивного обучения:**

А. активная, пассивная, интерактивная

Б. активная, пассивная

В. интерактивная

Г. активная интерактивная

**3. Сколько существует правил организации интерактивного обучения.**

А. семь

Б. четыре

В. шесть

Г. два

#### 4. Основные свойства интерактивного обучения:

А. Является взаимодействующим.

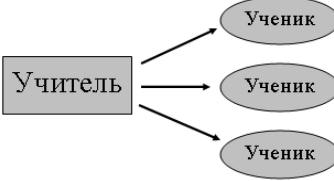
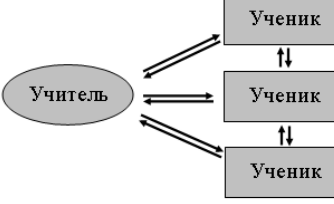
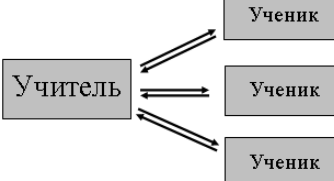
Б. Основано на опытах реальной жизни.

В. Включает обмен мнениями среди студентов и между студентами и Преподавателями.

Г. Полностью исключает обмен мнениями среди студентов и между студентами и преподавателями.

Д. Критически анализирует организационные и системные причины возникновения проблем.

#### 5. Соотнесите модель обучения со схемой

1	Активная	А	
2	Пассивная	Б	
3	интерактивная	В	

#### 6. Сопоставьте модель обучения с ее определением

1	Активная	А	взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом.
2	Пассивная	Б	форма взаимодействия преподавателя и студента, при которой обучающийся выступает в роли объекта учебной деятельности, в то время как преподаватель является основным действующим лицом занятия.
3	интерактивная	В	форма взаимодействия преподавателя и студента, при которой обучающийся в большей степени становится субъектом учебной деятельности,

			активно взаимодействует с преподавателем в ходе занятия.
--	--	--	----------------------------------------------------------

## 7. Сопоставьте метод интерактивного обучения с его определением

1	Деловая игра	А	разыгрывание участниками группы сценки с заранее распределенными ролями в интересах овладения определенной поведенческой или эмоциональной стороной жизненных ситуаций.
2	Кейс-метод	Б	метод, при котором принимается любой ответ обучающегося на заданный вопрос.
3	«мозговой штурм»	В	изучение, анализ и принятие решений по ситуации (проблеме), которая возникла в результате происшедших событий, реальных ситуаций или может возникнуть при определенных обстоятельствах в тот или иной момент времени.
4	Ролевая игра	Г	метод позволяет мысленно выйти за пределы аудитории и составить проект своих действий по обсуждаемому вопросу.
5	Разработка проекта	Д	средство моделирования разнообразных условий профессиональной деятельности (включая экстремальные) методом поиска новых способов ее выполнения.

## 8. Соотнесите

1	Условия организации интерактивного обучения	а	доверительные, позитивные отношения между обучающим и обучающимися
		б	развитие активно-познавательной и мыслительной деятельности
		в	доверительные, позитивные отношения между обучающим и обучающимися
2	Результативность интерактивного обучения	г	многообразие форм и методов представления информации, форм деятельности обучающихся, их мобильность
		д	развитие активно-познавательной и мыслительной деятельности
		е	развитие умений и навыков анализа и критического мышления

## **9. Установите последовательность этапов проведения интерактивного занятия.**

1. Концентрация участников на эмоциональном аспекте, чувствах, которые испытывали участники в процессе занятия.
2. Общие выводы, сделанные педагогом.
3. Сегментация аудитории и организация коммуникации между сегментами.
4. Ведущий (куратор, педагог) производит подбор темы.
5. Участники знакомятся с предлагаемой ситуацией, с проблемой, над решением которой им предстоит работать, а также с целью, которую им нужно достичь.

## **10. Дайте определение понятия «проект».**

Проект – это ....

## **11. Вставьте пропуски в предложениях**

Проекты бывают с явной и \_\_\_\_\_ координацией.

По признаку предметно-содержательной области можно выделить монопроекты и \_\_\_\_\_ проекты.

\_\_\_\_\_ или \_\_\_\_\_ проекты организуются или внутри одной школы, между школами, классами внутри региона, одной страны.

Участниками \_\_\_\_\_ проектов могут быть представители разных стран.

## **12. Установите соответствие между видом проекта и его характеристикой.**

1. Информационный	А. Такие проекты требуют хорошо продуманной структуры, обозначенных целей, обоснований актуальности предмета исследования для всех участников, обозначения источников информации, продуманных методов, результатов.
2. Творческий	Б. Оформление результатов проекта требует четкой продуманной структуры в виде сценария видеофильма, драматизации, программы праздника,

	плана сочинения, статьи, репортажа, дизайна и рубрик газеты, альманаха, альбома.
3. Исследовательский	В. Этот тип проектов изначально направлен на сбор информации о каком-либо объекте, явлении; ознакомление участников проекта с этой информацией, ее анализ и обобщение фактов, предназначенных для широкой аудитории

**13. Соотнесите этапы работы над проектом с описанием деятельности.**

1. Возвращение в аудиторию	А. Обучающиеся при участии преподавателя обсуждают содержание и характер проекта; составление интервью, способы сбора и вид необходимой информации (статьи, брошюры, иллюстрации).
2. Планирование в аудитории	Б. На этом этапе обучающиеся оформляют свою проектную работу, используя ножницы, линейки, клей и так далее.
3. Выполнение проекта.	В. Обучающиеся берут интервью, делают аудиозаписи, видеозаписи, собирают печатный материал. Главная задача на этом этапе - сбор информации.
4. Презентация проекта	Г. Оценка проектной работы.
5. Контроль	Д. Каждая группа сама решает, как приготовить представление своего проекта, назначая докладчиков и распределяя роли.

**14. Найдите верные описания принципов работы над проектом.**

1. Вариативность	А. Задания должны соответствовать уровню, на котором находится обучающийся.
2. Решение проблем	Б. Деятельности на уроке предполагает индивидуальную, парную и групповую формы работы. Необходимы различные варианты тем и типов упражнений.
3. Когнитивный подход к грамматике	В. Предоставляется много возможностей думать и говорить о себе, своей жизни, интересах, увлечениях.



4.Учение с увлечением	Г. Проблемы заставляют обучающихся думать, а, думая, они учатся.
5.Личностный фактор	Д. Получение удовольствия - это одно из главных условий эффективности обучения, поэтому важно включать в учебный процесс игры, шутки, загадки.
6.Адаптация заданий	Е. Проекты помогают ученикам самостоятельно поработать над правилами и структурами.

**15. Придумайте тему проекта. Обозначьте его тип, цель и задачи. Опишите основные этапы работы над ним, а также форму презентации (конечный результат).**

## **Заключение**

Главной научно-методической проблемой работы школы в условиях модернизации образования является поиск путей и способов выполнения нового социального заказа общества, который может быть реализован в различных образовательных моделях и их сочетаниях. Современный образовательный процесс характеризуется не только внедрением образовательных стандартов и расчлененностью на ступени, этапы, уровни, но и разнообразным сочетанием приемов, методов обучения, повышением требований к уровню профессиональной компетентности преподавателя. Это создает уникальную ситуацию интеграции теории и практики обучения в единую продуктивную дидактическую систему, которая должна явиться одним из решающих факторов успешного решения задач, поставленных государством перед школой.

Необходимость решения проблемы повышения уровня качества образования остро ставит вопрос о поиске адекватных моделей образования, инновационных технологий обучения, о разработке научных основ их анализа, отбора и способов реализации педагогических технологий в практике школы. Очевидно, что проектирование результативных образовательных технологий сегодня невозможно без четкого описания базовых понятий и исходного инструментария, удовлетворяющего требованиям системного подхода. Мысль А.М. Кушнира о том, что мы вошли в XXI век без научной педагогики [Кушнир, 2001] во многом справедлива. Образовательные технологии, методологические основы реализации которых рассмотрены выше, в какой-то мере, являются попыткой реализовать некоторые инновационные идеи современной отечественной дидактики на эмпирическом уровне.

В заключение следует отметить, что образовательная технология не подменяет традиционные методы обучения, а рационально их дополняет, расширяя педагогический арсенал педагога, позволяя более эффективно решать поставленные задачи конкретного занятия и всего учебного курса.

### Библиографический список

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. – Москва : Изд-во «Лабиринт», 1999. – 352 с.
2. Григорьева, М.Б. Использование игровых приемов на уроках иностранного языка [Текст] / М.Б. Григорьева // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 10. – С. 47-48.
3. Гузеев, В.В. Методы и организационные формы обучения [Текст] / В.В. Гузеев. – Москва : Народное образование, 2001. – 128 с.
4. Гузеев, В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология [Текст] / В.В. Гузеев. – Москва : Народное образование, 2001. – 238 с.
5. Заир-Бек, С.И. Развитие критического мышления на уроке [Текст]: пособ. для учит. общеобразоват. учреждений / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – Москва : Просвещение, 2011. – 223 с.
6. Заседателева, М.Г. Современные образовательные технологии. Использование технологии «обучение по станциям» при проведении итогового контроля на уроках немецкого языка. Технология игрового обучения [Текст] : дидакт. мат-лы для слушателей курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки учителей немецкого языка. – Челябинск : б.и., 2009. – 32 с.
7. Заседателева, М.Г. Современные образовательные технологии. Приемы работы с аутентичными текстами на уроках немецкого языка [Текст]: дидакт. мат-лы для слушателей курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки учителей немецкого языка / М.Г. Заседателева. – Челябинск : ГОУ ДПО ЧИППКРО, 2009. – 44 с.
8. Зимняя, И.А. Речевая деятельность и психология речи [Текст] / И.А. Зимняя // В кн. «Основы теории речевой деятельности»; под ред. А.А. Леонтьева. – Москва : Изд-во «Наука», 1974. – С. 64-72.

9. Клустер, Д. Что такое критическое мышление? [Электронный ресурс] / Д. Клустер // Русский язык. – 2002. – № 29. Режим доступа: <http://rus.1september.ru/article.php?ID=200202902>. – [Дата обращения: 17.05.2016].
10. Краткий словарь когнитивных терминов [Текст] / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.С. Панкрац, Л.Г. Лузина. – Москва : МГУ, 1996. – 245 с.
11. Кушнир, А. Методический плюрализм и научная педагогика [Текст] / А. Кушнир // Народное образование. – 2001. – № 1. – С. 50-65.
12. Левитес, Д.Г. Практика обучения: Современные образовательные технологии [Текст] / Д.Г. Левитес. – Москва-Воронеж, 1998. – 288 с.
13. Леонтьев, А.А. Лингвистическое моделирование речевой деятельности [Текст] / А.А. Леонтьев // В кн. «Основы теории речевой деятельности»; под ред. А.А. Леонтьева. – Москва : Изд-во «Наука», 1974. – С. 36-63.
14. Леонтьев, А.А. Речевая деятельность [Текст] / А.А. Леонтьев // В кн. «Основы теории речевой деятельности»; под ред. А.А. Леонтьева. – Москва : Изд-во «Наука», 1974. – С.21-28.
15. Мишланова, С.Л. Методика и технология профессиональной деятельности: системно-деятельностный подход при изучении иностранных языков [Текст]: учеб. пособ. / С.Л. Мишданова, М.Г. Заседателева. – Пермь : Изд-во Перм. гос. нац. исслед. ун-та, 2013. – 111 с.
16. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка [Текст]. – Москва : МГЛУ, 2003. – 256 с.
17. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст] : около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов ; под общ. ред. Л.И. Скворцова. – 28-е изд., перераб. – Москва : Мир и Образование : ОНИКС, 2012. – 1375.

18. Олешков, М.Ю. Современные образовательные технологии: методическое пособие [Текст] / М.Ю. Олешков. – Тюмень : АОУ ТОГИРРО, 2012. – 60 с.

19. Пассов, Е.И. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация) [Электронный ресурс] : методическое пособие для русистов / Е.И. Пассов, Л.В. Киберова, Э. Колларова. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2007. – 201 с.

20. Пермякова, Т.М. Межкультурная коммуникация в свете теории дискурса [Текст]: монография / Т.М. Пермякова. – Пермь : Пермский университет, 2007. – 141 с.

21. Рабочая тетрадь к сборнику рассказов современных немецких писателей [Текст] / М.К. Каргапольцева, С. Крек, Т.Б. Хлыбова, В.Н. Шурыгина. – Москва : Изд-во МАРТ, 1999. – 104 с.

22. Роль игровых технологий в процессе подготовки педагогов к созданию билингвальной образовательной среды как фактор развития ребенка в период дошкольного детства [Текст] / авт.-сост.: Е.Б. Быстрой, Л.А. Белова, Б.А. Артеменко. – Челябинск : Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2020. – 81 с.

23. Сепир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии [Текст] / Э. Сепир. – Москва : Прогресс, Универс, 1993. – 656 с. – С. 259-265.

24. Словарь иностранных слов [Текст]. – Москва : Русский язык, 1986. – 608 с.

25. Стандарты второго поколения. Фундаментальное ядро содержания общего образования [Текст] / под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2010. – 59 с.

26. Стил, Дж. Основы критического мышления: междисциплинарная программа [Текст]: пособие 1 / Дж. Стил, К. Мередит, Ч. Темпл, С. Уолтер. – Москва : Изд-во Ин-та «Открытое Общество», 1997. – 235 с.

27. Федотовская, Е.И. Методика развития критического мышления как важного фактора формирования иноязычной коммуникативной компетенции в специализированных вузах [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.И. Федотовская. – Москва, 2005. – 24 с.

28. Филиппова, А.А. Применение фреймового анализа в рамках технологии развития критического мышления для оптимизации самостоятельной работы студентов [Текст] / А.А. Филиппова, С.Л. Мишданова, М.Г. Заседателева // Вестник ЧелГУ. – 2017. – № 5. – С. 90-98.

29. Халперн, Д. Психология критического мышления [Текст] / Д. Халперн. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 512 с.

30. Чернилевский, Д.В. Дидактические технологии в высшей школе [Текст]: Учеб. пособие для вузов / Д.В. Чернилевский. – Москва : ЮНИТИ–ДАНА, 2002. – 437 с.

31. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика [Текст]: учеб. пособ. для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – Москва : Филоматис, 2006. – 480 с.

32. Юдин, В.В. Педагогическая технология [Текст]: Учебное пособие. Ч. I. / В.В. Юдин. – Ярославль : ЯрГПУ, 1997. – 48 с.

33. Ялалов, Ф.Г. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию [Электронный ресурс] / Ф.Г. Ялалов // Интернет-журнал «Эйдос», 2007. – 15 января. – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2007/0115-2.htm> (дата обращения: 10.09.2020).

34. Ende, K. Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. Deutsch lehren lernen 6 [Text] / K. Ende, R. Grotjan, K. Kleppin, I. Mohr. – München : Langenscheidt, 2013. – 152 S.

35. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen [Text]. – Linz: Landesverlag, 2002. – 244 S.

36. Glaboniat, M. Profile deutsch: gemeinsamer europäischer Referenzrahmen ; Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel, Niveau A1-A2, B1-B2, C1-C2 [CD-ROM Version 2.0 mit Begleitbuch] / M. Glaboniat, M. Müller, P. Rusch, H. Schmitz; Wertenschlag. – Berlin und München : Langenscheidt, 2005. – 240 S.

37. Rauer, Ch., Salzenberg M. Lernen an Stationen auch im Zweit- und Fremdsprachenunterricht?! [Text] / Ch. Rauer, M. Salzenberg. – Bremen : LIS, 2000. – 153 S.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1

#### 1) Текст рассказа «Прабабушка» Э. Дитл

Erhard Dietl

##### Die Uroma

Wenn ich mal nicht schlafen kann, dann denke ich an meine Uroma.

Meine Uroma ist schon uralt. Sie ist so alt, dass sie manchmal nicht weiß, ob es Tag ist oder Nacht. So steht sie oft mitten in der Nacht auf und macht Frühstück. Dann sitzt sie allein am Tisch und wundert sich, dass niemand kommt.

Sie sieht auch nicht gut und bringt alle Leute durcheinander.

Einmal hat sie ihren fünfundneunzigsten Geburtstag gehabt. Da hat sich der Bürgermeister bei uns angemeldet. Der wollte der Uroma gratulieren, dass sie so alt geworden ist. Und dass sie es fünfundneunzig Jahre hier im Ort ausgehalten hat. Dann hat es geklingelt, und der Bürgermeister ist hereingekommen, und er hat Blumen dabeigehabt und eine Schachtel Pralinen.

Die Uroma aber hat gedacht, es ist der Klempner, weil nämlich bei uns ein Wasserhahn kaputt war und die Uroma schon die ganze Zeit gefragt hat: Wo bleibt denn der Klempner? Und sie hat gesagt, dass sie sich schon gar nicht mehr richtig waschen kann mit einem kaputten Wasserhahn.

Und der Bürgermeister hat gesagt, er freut sich, die Uroma zu sehen, und die Uroma hat gesagt, sie freut sich auch, dass er endlich kommt, und es wurde auch Zeit, weil der Wasserhahn total verstopft ist.

Der Bürgermeister hat ganz komisch geschaut, und die Uroma hat gesagt, er soll nach oben gehen, und Mama zeigt ihm, wo der Wasserhahn ist.

Und da hat die Mama gesagt: Aber Oma, das ist doch der Herr Bürgermeister, und er will dir gratulieren.

Natürlich soll er reparieren, hat die Uroma gesagt.

Meine Mutter hat dem Bürgermeister gesagt, dass die Uroma schlecht hört und immer alles durcheinander bringt. Da hat der Bürgermeister die Pralinen auf den Tisch gelegt und der Oma ganz fest die Hand geschüttelt, und dann ist er gegangen.

„Warum geht der Mann schon wieder?“ hat die Uroma gesagt. „Ach ja, sicher hat er sein Werkzeug noch im Auto!“

##### Wortliste

die Uroma (-s) – прабабушка

uralt – древний

ob – ли (частица)

mitten in der Nacht – среди ночи

sich wundern über etwas – удивляться чему-либо

durcheinander bringen (a,a) – зд.: путать



der Bürgermeister (-) – бургомистр  
sich anmelden bei j-m – зд.: сообщать о своем визите кому-либо  
aushalten (ie,a) – выдерживать  
die Schachtel (-n) – коробка  
die Praline(-n) – шоколадная конфета  
der Klempner (-) – водопроводчик, слесарь-сантехник  
der Wasserhahn – водопроводный кран  
verstopfen – засорить, забить  
schauen – посмотреть, взглянуть  
reparieren – ремонтировать  
die Hand schütteln j-m – пожимать руку кому-либо  
sicher – верно, несомненно  
das Werkzeug (-e) – инструмент

## 2) Дидактизация рассказа Э. Штимерт «Необычное воскресенье»

**Elisabeth Stiemert**

### **Der Unsinnsonntag**

An einem Sonntagmorgen hatten ein Junge und ein Mädchen ganz große Lust, Unsinn zu machen. Sie fingen damit an, als sie noch im Bett lagen. Mir ihren Bettkissen bauten sie sich ein Haus. Ein Hundehaus sollte das sein, und sie spielten dann Hund.

Als die Mutter ins Zimmer kam und zu ihnen sagte: „Guten Morgen, ihr beiden“, da antworteten sie so wie Hunde. Sie bellten „wau, wau“. Sie krochen über den Flur in das Bad, und in dem Badezimmer, da bellten sie auch. Sie bellten so lange, bis der Vater ganz laut an die Tür klopfte.

Er sagte: „Der Kaffeetisch ist gedeckt“.

Da jaulten die Hunde im Bad. Sie jaulten vor Freude, weil sie wußten, dass es heute am Sonntag schon morgens Kirschtorte gab.

Aber als die beiden ins Zimmer kamen, war der Tisch nur für den Vater und für die Mutter gedeckt. Für den Jungen und das Mädchen standen zwei Hundeteller neben dem Tisch auf der Erde. Darauf lag keine Kirschtorte, nein! Auf dem einen Teller lag ein Knochen und auf dem anderen eine Wurstpelle, ein Frühstück, wie Hunde es mögen. Aber die Kinder wollten jetzt Kirschtorte! Jetzt wollten sie keine Hunde mehr sein, und sie sagten das auch.

Da lachten der Vater und die Mutter, und als die Kinder Kirschtorte bekamen, lachten sie auch.

Nach dem Essen machten die Kinder dann anderen Unsinn. Der Vater machte auch mit, und am Abend sagte die Mutter: „Das war ja heute ein richtiger Unsinnsonntag!“

### **Wortliste**

Lust haben etwas zu machen – иметь желание что-либо сделать

Unsinn machen – делать глупости

anfangen (i,a) – начинать  
 das Kissen – подушка  
 beide – оба, обе  
 bellen – лаять  
 kriechen (o,o) – ползать  
 der Flur – коридор  
 klopfen an die Tür – стучать в дверь  
 jaulen – визжать, скулить  
 wissen (u,u) – знать  
 die Erde – зд.: пол  
 der Knochen - кость  
 die Pelle – кожа  
 lachen – смеяться  
 mitmachen – делать что-либо вместе

### Autorenporträt

**Elisabeth Stiemert** wurde in der Mark Brandenburg geboren und lebt heute in Detmold. Sie ist Grudschullehrerin im Ruhestand. Sie hat viele Kindergeschichten verfaßt. Sie arbeitet auch für den Hörfunk.

### Übungen

#### Vor-Phase

#### 1. Was ist deiner Meinung nach unsinnig? Was findest du sinnvoll?

1. unter dem Tisch sitzen und frühstücken
2. auf das Dach klettern und „kikeriki“ schreien
3. unter die Schulbank kriechen und Karten spielen
4. ein Lehrbuch statt Bonbons als Geschenk kaufen
5. in der Pause auf dem Kopf stehen
6. in der Mathestunde bellen und miauen
7. den Abfall raustragen
8. essen kochen
9. der Mitschülerin Kaugummi schenken
- 10.nachts spielen und tagsüber schlafen
- 11.Kuchen aus Spaghetti backen
- 12.in Mutters Kostüm zur Schule gehen
- 13.im Winter den Kartoffelacker umgraben
- 14.dem Freund zum Geburtstag einen Ring schenken

	Satznummer
sinnvoll	
unsinnig	

### Während-Phase

#### 2. Lies den Text! Die Lücken im Text sollst du durch Wörter ersetzen!

\_\_\_\_\_ bauten mit ihren \_\_\_\_\_ ein \_\_\_\_\_. Sie spielten \_\_\_\_\_.

Sie bellen „wau-wau“. Sie kriechen ins \_\_\_\_\_. Auf dem \_\_\_\_\_ steht eine \_\_\_\_\_. Aber für die \_\_\_\_\_ stehen zwei \_\_\_\_\_. Auf dem einen \_\_\_\_\_ liegt ein \_\_\_\_\_, auf dem anderen eine \_\_\_\_\_.

Aber die \_\_\_\_\_ wollen jetzt eine \_\_\_\_\_. Das ist ein richtiger Unsinnsonntag!!!

#### 3. Was ist richtig? Kreuze die richtige Antwort an!

1. In unserer Geschichte machen Unsinn:

- a. zwei Hunde
- b. ein Junge und ein Mädchen
- c. Vater und Mutter

2. Sie spielen:

- a. Karten
- b. Vater-Mutter-Kind
- c. Hund

3. Auf dem Frühstückstisch ist:

- a. ein Knochen
- b. eine Kirschtorte
- c. eine Pizza

4. Nach dem Frühstück machen die Kinder:

- a. die Hausaufgaben
- b. anderen Unsinn
- c. ein Hundehaus

#### 4. Welche Wörter findest du, die mit einem Hund verbunden sind?

A	B	C	K	U	D	R	E	W	F	G
H	H	U	N	D	E	H	A	U	S	R
S	U	T	O	I	K	L	M	R	N	O
P	N	Q	C	R	W	A	U	S	S	T
U	D	V	H	W	A	X	B	T	Z	C
D	E	B	E	L	L	E	N	P	L	I
N	F	G	N	H	I	K	L	E	M	O
P	R	S	T	A	J	A	U	L	E	N
H	U	N	D	E	T	E	L	L	E	R
A	R	O	S	K	R	I	J	E	M	K
K	R	I	E	C	H	E	N	A	M	D

### Nach-Phase

5. Hast du Lust, die Geschichte vom Unsinnsonntag mit deinen Freunden nachzuspielen?
6. Welchen Unsinn kann man am Sonntag machen, wenn die ganze Familie zu Hause ist? Denk dir etwas Witziges aus, schreibe es auf und male ein kleines Bild dazu!

### 3) Дидактизация рассказа И. Коршунов «Маленький Флори и св. Николаус»

Irina Korschunow

#### Der kleine Flori und der Nikolaus

#### Vor-Phase

**Übung 1.** Deutsche Kinder kennen den Nikolaus sehr gut! Und Sie? Füllen Sie den Steckbrief aus! Die richtigen Antworten finden Sie in den Kästchen!

- Sack - Koffer - Schulranzen	- am 5.-6. Dezember - am 31. Dezember - am 24. Dezember	- fleißige Kinder - Schlamper - ordentliche Kinder
- eine Rute - Eier - Mandellebkuchen	- Schnee - Geschenke - einen Weihnachtsbaum	- Weihnachtsmann - Nikolaus - Väterchen Frost

Name: \_\_\_\_\_

kommt: \_\_\_\_\_

bringt: \_\_\_\_\_

bringt Geschenke im: \_\_\_\_\_

bringt für brave Kinder: \_\_\_\_\_

bringt eine Rute für: \_\_\_\_\_

**Übung 2.** Vermuten Sie: Was möchte Flori gerne vom Nikolaus haben? Was bringt ihm wohl der Nikolaus?

#### Während-Phase

#### Jetzt lesen wir den ersten Teil der Erzählung!

Der kleine Flori war vom ersten Schultag an ein ganz schlimmer Schlamper. Dauernd ließ er irgendetwas im Schulzimmer liegen, die Mütze oder seine Handschuhe, die Fibel, das Rechenbuch, die Tafel, ein Heft oder das Federmäppchen. Manchmal vergaß er sogar alles miteinander und lief mit leerem Schulranzen heim. Und es kam noch schlimmer: Eines Nachmittags nämlich, als Flori die vergessene Fibel holen wollte, lag sie nicht mehr auf seiner Bank; Flori suchte und suchte, aber die Fibel war wie weggeblasen. Am nächsten Tag konnte Flori das Rechenbuch nicht finden, am übernächsten Tag

war die Tafel fort. Das war kurz vor dem Nikolaustag, und die Mutter meinte: „Ich glaube, diesmal bringt der Nikolaus höchstens eine Rute“.

**Übung 3.** In unserer Geschichte vergisst der kleine Flori immer etwas. Was vergisst er?

- schuhe	Rechen-	-fel	- buch	Hand -	- ze	Fi -	Ta -
- bel	- mäppchen	Feder -	Müt -				

**Nun lesen wir den zweiten Teil der Erzählung!**

Aber das glaubte Flori auf gar keinen Fall. In den vergangenen Jahren war der Nikolaus immer nett zu ihm gewesen. Sicher würde er auch in diesem Jahr nichts von der Schlamperei gemerkt haben und wieder die guten Mandellebkuchen mitbringen, die Flori so gerne aß, und die nur der Nikolaus hatte.

Ja, und dann kam er, der Nikolaus! Er pochte laut an der Tür und stapfte herein in seinem roten Mantel und mit der Bischofsmütze aus Gold. Auch einen vollen Sack hatte er dabei, und Flori schaute schon beim Beten nur auf den Sack und überlegte, an welcher Stelle wohl die Lebkuchen für ihn stecken mochten. Aber der Nikolaus machte gar keine Anstalten, Lebkuchen aus dem Sack zu holen. Er sah den Flori mit gerunzelter Stirn an, so streng wie noch nie.

„Warst du auch brav, Flori?“

„Ja“, sagte Flori schnell, obwohl er natürlich genau wusste, dass das nicht ganz stimmte.

„So, so“, brummte der Nikolaus, „brav warst du? Und immer recht ordentlich? Und du hast nie etwas verschlampt oder vertrödelt?“

Jetzt sagte Flori gar nichts mehr. Nur sein Herz klopfte laut.

„Was meinst du wohl, was ich dir mitgebracht habe?“ fragte der Nikolaus und griff nach seinem Sack.

„Ma-Ma-Mandellebkuchen“, stotterte Flori.

Aber der Nikolaus schüttelte den Kopf. „Für Mandellebkuchen war im Sack kein Platz mehr“, sagte er, „weil ich doch so viele andere Dinge für dich einpacken musste. Hier, dies zum Beispiel ...“ Und was holte er aus dem Sack?

**Übung 4.** Vermuten Sie: Was holte der Nikolaus aus dem Sack?

**Wir lesen die Erzählung bis zu Ende.**

Die Fibel!

„Und dies ...“ Das Rechenbuch!

„Und das ... Und das ...“ Die Tafel, Floris Pudelmütze, den linken Handschuh, die Bastelschere, drei Bleistifte, eine Schachtel Malkreide – eins nach dem anderen holte der Nikolaus hervor. Nur keinen Mandellebkuchen, nicht einmal ein einziges Stück!

„Also dann bis zum nächsten Jahr, kleiner Flori“, meinte der Nikolaus freundlich. „Und wenn ich dann nicht soviel Trödelkram für dich mitbringen muss, hab ich auch sicher Platz für Lebkuchen“.

Und er stapfte wieder aus der Stube hinaus.

Da stand er, der Flori, und hatte nichts, überhaupt nichts vom Nikolaus bekommen! Eigentlich ist das eine traurige Geschichte.

Aber zum Glück geht sie gut aus. Weil nämlich der heilige Nikolaus ein guter Mann ist und weil sich der kleine Flori von diesem Tag an große Mühe gab und fast gar nichts mehr verschlammte, lag in der Woche vor Weihnachten auf einmal eine bunte Schachtel im Briefkasten. „An den kleinen Flori“ stand darauf.

Könnt ihr euch denken, was in der Schachtel war? Mandellebkuchen natürlich, wie es sie nur beim Nikolaus gibt.

**Übung 5.** Welche Sachen bringt der Nikolaus dem kleinen Flori? Malen Sie und benennen Sie Diese Sachen!

**Übung 6.** Wie steht es im Text? Was passt zusammen?

1) Der kleine Flori war	a) nicht mehr auf seiner Bank.
2) Dauernd ließ er	b) eine bunte Schachtel mit Mandellebkuchen im Briefkasten gefunden.
3) Eines Nachmittags lag die vergessene Fibel	c) und pochte laut an der Tür.
4) Flori suchte und suchte	d) ein ganz schlimmer Schlamper.
5) Die Mutter meinte:	e) die Fibel, die Tafel, der linke Handschuh und der andere Trödelkram.
6) Der Nikolaus kam	f) ein guter Mann.
7) Der Nikolaus hatte	g) die Schulsachen im Schulzimmer liegen.
8) Für Mandellebkuchen war im Sack	h) auch einen vollen Sack dabei.
9) Im Sack waren viele andere Dinge:	i) „Ich glaube, diesmal bringt der Nikolaus eine Rute“.
10) Der heilige Nikolaus ist nämlich	j) kein Platz mehr.
11) Kurz vor Weihnachten hat aber der kleine Flori	k) aber die Fibel war wie weggeblasen.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>
<b>d</b>										

### Nach-Phase

**Übung 7.** Nach Weihnachten schreibt Flori einen Brief an den Nikolaus. Helfen Sie ihm!

Tscheljabinsk, den 1. Januar

Lieber guter Nikolaus!

Dein Flori

**Übung 8.** Zu den russischen Kindern kommt Väterchen Frost! Was wissen Sie über ihn?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

### Wortliste

der Schlamper (-)	неряха
dauernd	постоянно
liegen lassen (ie, a)	оставлять, забывать
schlimm	плохой, скверный, дурной

wie weggeblasen	как ветром сдуло
glauben	верить
die Rute (-n)	розга
auf keinen Fall	ни в коем случае, ни за что
war gewesen	был
würde nichts gemerkt haben	зд.: ничего бы не заметил
der Mandellebkuchen (-)	миндальный пряник
pochen	стучать
stapfen	тяжело ступать
die Bischofsmütze (-n)	митра епископа (головной убор)
beim Beten	во время молитвы
überlegen	размышлять
stecken mochten	зд.: могли бы быть спрятаны
keine Anstalten machen	не собираться что-л. делать
mit gerunzelter Stirn	сморщив лоб
streng	строго
brummen	ворчать
verschlampen	забывать, затерять
vertrödeln	тратить попусту (время)
greifen (i, i) nach etw.	брать, взять, ухватывать что-л.
stottern	заикаться
das Ding (-e)	вещь
die Pudelmütze (-n)	мохнатая шапка
die Schere (-n)	ножницы
die Schachtel (-n)	коробка
die Malkreide (-n)	мелок для рисования
der Trödelkram	барахло, старье
die Stube (-n)	комната
überhaupt	вообще
eigentlich	собственно говоря
ausgehen (i, a)	зд.: заканчиваться
heilig	святой
sich Mühe geben (a, e)	стараться

### **Autorenporträt**

**Irina Korschunow** stammt aus einer russisch-deutschen Familie. Sie wurde in Stendal geboren und studierte in Göttingen Germanistik. Heute lebt sie in München. Korschunow schreibt Literatur für Erwachsene und Kinder, verfasst Drehbücher und Feuilletons. Mit dem Buch „Der Wuschelbär“ ist sie als Kinderbuchautorin bekannt geworden. Ihre Bücher haben zahlreiche Auszeichnungen erhalten. Ihr Buch „Die Sache mit Christoph“ ist ein Jugendbuch, das heute in vielen deutschen Schulen gelesen wird.



#### 4) Дидактизация рассказа Э. Штимерт «День рождения»

**Elisabeth Stiemert**

##### **Eine Geburtstagsgeschichte**

An einem Dienstag brachte Anna Einladungen mit in die Schule. Sie hatte am 8. Juni Geburtstag und durfte fünf Kinder einladen.

„Fünf sind genug“, hatte die Mutter gesagt, „die, bei denen du auch warst. Mit dir seid ihr sechs. Sechs Kinder können gut spielen“.

In der Brotpause verteilte Anna die Briefe. Lena bekam einen, Franziska, Lisa, der Henner und Nils.

Die Lehrerin saß am Schreibtisch und hatte geschrieben. Jetzt guckte sie hoch. Dann fragte sie: „Was ist mit dir, Ulla?“ Alle sahen zu Ulla. Sie hatte den Kopf auf den Schultisch gelegt und ihr Gesicht mit den Händen verdeckt.

Frau Bader fragte weiter: „Ist dir nicht gut?“ Ulla antwortete nicht. Alle waren ganz still. Die Lehrerin schickte sie auf den Hof. Ulla blieb sitzen. Das sollte sie auch.

Frau Bader setzte sich auf den Stuhl neben Ulla. Ulla sah sie jetzt an. Dann sagte sie: „Ich hätte auch gerne eine Einladung bekommen“. „Du bist neu in der Klasse“, sagte die Lehrerin. „Im nächsten Jahr ist es schon anders“.

„Ich dachte, sie mag mich“, sagte Ulla. „Zweimal war sie schon bei mir zum Spielen“. Die Lehrerin sagte: „Dann mag sie dich auch“. Ulla erzählte: „Ich wollte ihr meinen Nachttischstein schenken. Der ist ganz weiß mit Pünktchen darauf, und er glänzt, ist ganz glatt. Er fasst sich gut an und wird warm in der Hand. Den fand Anna so schön.“

„Schenken kannst du ohne Einladungskarte. Schenk ihr den Stein“, riet Frau Bader. Ulla war nun ganz froh, froh genug jedenfalls, um mit den anderen zu spielen.

Am Mittag erzählte sie alles dem Großvater, der bei ihnen wohnte und Ulla das Essen gewärmt hatte. „So, so“, sagte er. „Fünf Einladungen hat sie vergeben. Mit ihr sind es dann sechs. Sei nicht traurig. Ich dachte es mir. Es liegt am Geschirr“.

Ulla fragte erstaunt: „Am Geschirr?“ Der Großvater sagte: „Sechs Tassen haben sie meistens im Schrank, ich meine von einer Sorte. Sie stellen nicht gerne eine dazu, die nicht passt. Das sieht nicht gut genug aus auf dem Kaffeetisch, nicht harmonisch genug. Das finden sie krumm. Ist das nicht dumm?“

Jetzt musste Ulla laut lachen. Großvater machte oft solchen Spaß, wenn sie allein waren, wenn beide Eltern im Laden sein mussten.

Dann verging die Zeit bis zu Annas Geburtstag zu schnell. Es war ein Samstag, ein schulfreier Tag. Ulla hatte das Steingedicht noch nicht fertig. Sie wollte es unter den Stein vor Annas Haustür hinlegen. Möglichst noch am Vormittag, hatte die Mutter geraten.

Doch Ulla schaffte und schaffte es nicht. Immer wieder machte sie Fehler beim Schreiben. Erst am Geburtstagsnachmittag war es gelungen.

Ulla rannte schnell los. Ihr Herz pochte, als sie angelangt war.

Bevor sie den Zettel hinlegte, las sie noch einmal: "Mein wunderschöner Nachttischstein soll ab heute Deiner sein." Darunter hatte sie "Ulla" geschrieben.

Nun bückte sie sich... und verlor ihren Stein. Er rollte vier Stufen hinab. Klick – klack – klick – klack. Als Ulla ihn aufhob, wurde die Tür aufgemacht. Annas Mutter hatte etwas gehört. Sie fragte: "Was machst du denn hier?" Ulla sagte: "Ich will ein Geschenk für Anna abgeben." "Komm rein", sagte die Mutter. Das wollte Ulla auf gar keinen Fall.

Doch Annas Mutter zog sie und schob sie, und dann stand Ulla schor vor dem Kaffeetisch, an dem alle saßen. Anna freute sich über den Stein. Sie wollte ihn nicht aus der Hand geben. Dann las sie das Steingedicht vor.

Die anderen staunten. Sie klatschten sogar, und nun sollte Ulla sich setzen. Die Mutter hatte einen Stuhl zwischen Henner und Lena geschoben, und jetzt brachte sie einen Tasse und den dazu passenden Teller. Die waren blau.

Die sechs anderen, die auf dem Tisch standen, mit Kakao gefüllt und mit Torte beladen, waren gelb wie die Sonne.

Aha!

Das musste Ulla dem Großvater sagen. Gleich nach der Torte wollte sie zu ihm nach Hause. "Schade", sagten die anderen Gäste, und Anna brachte Ulla bis vor die Haustür. Dort sagte sie es: "Dein Geschenk war am schönsten". Ulla rannte nach Hause. Der Großvater war draußen im Garten. "Na?" fragte er. Ulla sagte noch ganz außer Atem: „Sechs gelbe Tassen und meine war blau“. „Sagte ich doch“, lachte der Großvater, "manchmal liegt es nur am Geschirr".

## **Vor-Phase**

**Übung 1.** Raten Sie, was auf den Bildern dargestellt ist!

На доске вывешены 9 картинок (шесть чашек, одна чашка, дедушка, девочка, камень, девочка, торт, учительница, приглашение). Картинки перевернуты так, чтобы учащиеся их не видели. После того, как учащиеся отгадают картинку, она переворачивается. Упражнение считается выполненным после того как перевернуты все картинки.

**Übung 2.** Denken Sie eine Geschichte aus, in der alle Gegenstände und alle Personen sein müssen!

## **Während-Phase**

**Übung 3.** Nun lesen wir die Erzählung von Elisabeth Stiemert!

**Übung 4.** Wer sagt was? Schreibe in den Klammern!

1) „Was ist mit dir, Ulla?“ (\_\_\_\_\_)

- 2) „Du bist neu in der Klasse. Im nächsten Jahr ist es schon anders“. (\_\_\_\_\_)
- 3) „Fünf Einladungen hat sie vergeben. Mit ihr sind es dann sechs. Sei nicht traurig. Ich dachte es mir. Es liegt am Geschirr“. (\_\_\_\_\_)
- 4) „Fünf sind genug. Die, bei denen du auch warst. Mit dir seid ihr sechs. Sechs Kinder können gut spielen“. (\_\_\_\_\_)
- 5) „Ich dachte, sie mag mich. Zweimal war sie schon bei mir zum Spielen“. (\_\_\_\_\_)
- 6) „Schenken kannst du ohne Einladungskarte. Schenk ihr den Stein“. (\_\_\_\_\_)
- 7) „Am Geschirr?“ (\_\_\_\_\_)
- 8) „Ich will ein Geschenk für Anna abgeben“. (\_\_\_\_\_)
- 9) „Sechs gelbe Tassen und meine war blau“. (\_\_\_\_\_)
- 10) „Sagte ich doch, manchmal liegt es nur am Geschirr“. (\_\_\_\_\_)

**Übung 5.** Wer macht was? Setze den richtigen Namen ein!

- 1) \_\_\_\_\_ brachte an einem Dienstag Einladungen mit in die Schule.
- 2) \_\_\_\_\_ verteilte in der Brotpause die Briefe.
- 3) \_\_\_\_\_ saß am Schreibtisch und hatte geschrieben.
- 4) \_\_\_\_\_ hatte den Kopf auf den Schultisch gelegt und ihr Gesicht mit den Händen verdeckt.
- 5) \_\_\_\_\_ schickte die Schüler auf den Hof.
- 6) \_\_\_\_\_ erzählte am Mittag alles dem Großvater.
- 7) \_\_\_\_\_ machte oft solchen Spaß, wenn sie allein waren.
- 8) \_\_\_\_\_ wollte das Steingedicht unter den Stein vor Annas Haustür hinlegen.
- 9) \_\_\_\_\_ freute sich über den Stein.
- 10) \_\_\_\_\_ hatte einen Stuhl zwischen Henner und Lena geschoben.
- 11) \_\_\_\_\_ rannte nach Hause.

**Übung 6.** In dem Buchstabenquadrat sind 10 Substantive aus unserem Text versteckt. Wie heißen sie? Finden Sie Sätze mit diesen Substantiven im Text!

G	Q	M	B	T	X	P	Z	J	B
E	I	N	L	A	D	U	N	G	R
B	V	S	A	S	K	Y	L	E	O
U	Ü	M	C	S	A	Ä	T	D	T
R	A	Q	Y	E	K	B	O	I	P
T	X	I	O	R	A	G	R	C	A
S	T	E	I	N	O	N	T	H	U
T	F	R	W	Q	V	M	E	T	S
A	G	E	S	C	H	I	R	R	E
G	E	S	C	H	E	N	K	B	N

## Nach-Phase

**Übung 7.** Machen Sie Ihr Assoziogramm zum Wort „Geburtstag“!

G  
E  
B  
U  
R  
T  
S  
T  
A  
G

**Übung 8.** Berichten Sie bitte über Ihren letzten Geburtstag!

**Übung 9.** Haben Sie Lust, mit Ihren FreundInnen die Geschichte nachzuspielen?

5) Дидактизация рассказа М. Мая «Прилежно, прилежно!»

**Manfred Mai**

### **Fleißig, Fleißig!**

Meine Eltern sagen oft, ich sei faul. Nur weil ich meistens keine Lust habe, mein Zimmer aufzuräumen, den Abfall zur Mülltonne zu tragen oder Getränke aus dem Keller zu holen. Aber faul bin ich trotzdem nicht. Ich möchte schon gerne mithelfen, aber sie lassen mich ja nie. Wenn ich beim Spülen helfen will, sagen sie: „Das machen wir lieber selbst. Du hast schon zweimal ein Glas fallen lassen.“ Dabei kann das doch jedem mal passieren. Staubsaugen darf ich auch nicht mehr, seit ich einen Zwanzigmarkschein weggesaugt habe. Papa hat ihn im Staubsack gesucht und dabei furchtbar gehustet. Aber er hat nur kleine Schnipsel gefunden.

Und seit ich statt einem Brot und drei Brötchen ein Brot und eine Tüte Gummibärchen gekauft habe, darf ich auch nicht mehr einkaufen. Dabei hat das Brot gereicht, und Papa mag Gummibärchen genauso gerne wie ich.

Gestern wollte ich Papa helfen, den verstopften Abfluss unter dem Waschbecken im Bad zu reparieren. „Räum lieber dein Zimmer auf“, hat er gesagt, „und lass mich das alleine machen!“

Ich bin zwar in mein Zimmer gegangen, aber aufgeräumt habe ich extra nicht. Sollen sie doch wieder sagen, ich sei faul. Ist mir piepegal.

## Vor-Phase

### **Übung 1. Was passt zusammen?**

Waschen- gießen- raustragen- saugen- aufräumen- decken- spülen- kochen  
z.B. *den Abfall raustragen*

das Geschirr...  
den Tisch...  
die Blumen...  
das Essen...

das Zimmer...  
die Wäsche...  
den Teppich...

**Übung 2. Wie oft machst du was? Kreuze bitte an!**

	nie	selten	oft
aufräumen			
den Abfall raustragen			
spülen			
staubsaugen			
einkaufen			
reparieren			
Essen kochen			
den Tisch decken			

**Übung 3. Wenn du nie oder selten zu Hause mithilfst, sage warum! Wähle eine oder mehrere passende Antworten für dich aus!**

Ich bin faul!

Die Eltern machen alles selbst!

Ich bin klein!

Ich bin ungeschickt.

Ich habe keine Lust mitzuhelfen!

Mir ist es piepegal, ob es zu Hause ordentlich oder unordentlich ist!

*Beispiel:*

Ich räume selten auf, weil ich faul bin.

**Während-Phase**

**Übung 4. Wobei möchte der Junge in unserer Geschichte mithelfen?**

*Der Junge möchte...*

**Übung 5. Warum darf der Junge nicht mithelfen? Vollende die Sätze!**

- 1) Er darf nicht spülen, denn...
- 2) Er darf nicht staubsaugen, denn...
- 3) Er darf nicht einkaufen, denn...
- 4) Er darf den verstopften Abfluss nicht reparieren, denn...

**Übung 6. Wie steht es im Text? Was ist richtig (R)? Was ist falsch (F)?**

	R	F
1. Der Junge will mithelfen, aber die Eltern erlauben ihm es nicht mehr.	X	
2. Er räumt gerne sein Zimmer auf.		

3. Er hat meistens keine Lust, den Abfall zur Mülltonne zu tragen.		
4. Er darf nicht beim Spülen helfen, denn er ließ zweimal ein Glas fallen.		
5. Papa fand im Staubsack einen ganzen Zwanzigmarkschein.		
6. Für das Staubsaugen zahlt Papa dem Sohn zwanzig Mark.		
7. Der Junge hat statt drei Brötchen zwei Tüten Gummibärchen gekauft.		
8. Papa mag Gummibärchen nicht besonders gerne.		
9. Der Junge wollte selbst das Waschbecken reparieren.		
10. Der Junge ist faul.		

### Nach-Phase

**Übung 7. Deine Eltern haben alle Hände voll zu tun. Du willst ihnen helfen. Schreibe, in welcher Reihenfolge machst du die Hausarbeit!**

das Geschirr spülen	das Essen kochen
den Tisch abräumen	Wäsche waschen
die Betten machen	einkaufen gehen
den Abfall raustragen	Blumen gießen

- 1) Zuerst \_\_\_\_\_
- 2) Dann \_\_\_\_\_
- 3) Danach \_\_\_\_\_
- 4) \_\_\_\_\_
- 5) \_\_\_\_\_
- 6) \_\_\_\_\_
- 7) \_\_\_\_\_
- 8) Zuletzt \_\_\_\_\_

**Übung 8. Ein Roboter kann eine prima Hilfe sein! Das ist hier Robo Saubermann! Was sagst du zu ihm? Was antwortet er dir? Spiele diesen Dialog mit deinem Partner!**

- Robo! Das Geschirr ist schmutzig!
- Robo, mein Zimmer ist unordentlich!
- Die Blumen brauchen Wasser!
- Auf dem Teppich ist Staub!
- Ich habe Bärenhunger!
- Der Mülleimer ist voll!
- Der Hund muss Gassi gehen!
- Ich spüle gleich.
- Ich bin Robo,
- du bist Paul.

- Ich bin fleißig, du bist ... !
- Ich bin kaputt!

### Работа над проектом «Портрет немецкой фирмы»

Данный проект может быть проведен в старших классах средней школы, а также со студентами, изучающими немецкий язык. Проект является среднесрочным.

#### Этапы работы над проектом:

1. *Разработка проектного задания.* Учащиеся разбиваются на группы. Каждая группа изучает в Интернете информацию о немецких фирмах, выбирает одну фирму. Преподаватель участвует в выборе фирм, следит, чтобы названия фирм не повторялись. Затем формулируются вопросы, на которые учащиеся должны найти ответ в Интернете, составляется план. При выполнении данного проекта учащиеся должны были придерживаться следующего плана:

#### A. Allgemeine Informationen über das Unternehmen geben

Beispiel: Bosch ist ein internationales Unternehmen.

... ist eine kleine / große / mittelständische Firma.

... ist im Bereich Pharma / Maschinenbau / Mode / Tourismus / \_\_\_\_\_ tätig.

... gehört zum / zur \_\_\_\_\_ Konzern / Gruppe.

... bietet \_\_\_\_\_ an.

... produziert \_\_\_\_\_.

stellt \_\_\_\_\_ her.

... entwickelt / baut / konstruiert / erforscht \_\_\_\_\_.

... verkauft / handelt mit / vertreibt \_\_\_\_\_.

... ist spezialisiert auf / ist Spezialist für \_\_\_\_\_.

... ist (einer der größten) Anbieter / Hersteller von \_\_\_\_\_.

#### B. Die Firmenstruktur

Die Firma / Das Unternehmen



... ist eine Tochterfirma von / ist eine Niederlassung von \_\_\_\_\_(Name des Mutterkonzerns).

... ist ein Unternehmen, das zu \_\_\_\_\_(Name des Mutterkonzerns) gehört .

... gehört zu einem Konzern, der in \_\_\_\_\_ (Ort) seinen Sitz hat .

... gehört zur \_\_\_\_\_-Gruppe.

... besteht aus den Abteilungen: \_\_\_\_\_ .

... ist aufgeteilt in die Bereiche / Abteilungen \_\_\_\_\_ .

### **C. Standort des Unternehmens**

Die Firma / Das Unternehmen

... hat ihren Hauptsitz / hat seinen Hauptsitz in \_\_\_\_ (Stadt / Region / Land).

... hat Standorte / Niederlassungen / Filialen in \_\_\_\_\_ .

... ist weltweit / international noch in \_\_\_\_\_ und \_\_\_\_\_ tätig.

... hat viele weitere Standorte, zum Beispiel in \_\_\_\_\_ und \_\_\_\_ .

Das Mutterunternehmen / Der Mutterkonzern steht in \_\_\_\_\_ .

### **D. Leitung des Unternehmens**

Die Firma / Das Unternehmen

... wird von \_\_\_\_\_ geleitet .

... Die Geschäftsleitung ist \_\_\_\_\_ .

... \_\_\_\_\_ führt das Unternehmen seit \_\_\_\_\_ .

### **E. Zahlen und Fakten**

Die Firma / Das Unternehmen

... beschäftigt ungefähr / fast / über / mehr als / etwas weniger als \_\_\_\_\_ Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

... macht einen jährlichen Umsatz von \_\_\_\_\_ .

Jährlich werden circa \_\_\_\_\_ weltweit /in \_\_\_\_\_ produziert .

Die Zahl der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter / Der Umsatz beträgt /liegt bei \_\_\_\_ .

## F. Informationen zur Unternehmensgeschichte

Die Firma / Das Unternehmen

... wurde \_\_\_\_\_ gegründet .

... hat eine \_\_\_\_\_ -jährige Geschichte.

... stellt seit \_\_\_\_\_ Jahren \_\_\_\_\_ her.

... handelt seit \_\_\_\_\_ mit \_\_\_\_\_ .

... hat sich seit \_\_\_\_\_ auf \_\_\_\_\_ spezialisiert .

... besteht /existiert seit \_\_\_\_\_ .

[Unternehmen Deutsch, 2014: 80-81]

### 2. *Разработка проекта*

Учащиеся осуществляли поисковую деятельность, составляли рассказ об одной из немецких фирм. Преподаватель консультировал учащихся по мере необходимости.

### 3. *Оформление результатов*

Учащимся было предложено выбрать форму презентации – плакат. Оформители рисовали плакат, другие составляли доклад для презентации результатов своего исследования. Для успешной презентации выполненной работы учащимся были предложены рекомендации по составлению доклада презентации, а также предложены ключевые фразы для доклада.

### *Рекомендации по составлению доклада*

#### **Vortrag**

Lies deine Präsentation nicht ab, sondern sprich frei.

#### **Sprache**

Sprich laut und deutlich. Nutze ein Vokabular, das alle verstehen. Erkläre komplizierte Wörter.

#### **Publikum**

Schaue deine Mitschülerinnen und Mitschüler an, während du sprichst. Das macht deine Präsentation interessant.

#### **Spannung**

Sorge für Abwechslung. Mach deinen Vortrag lebendig, in dem du konkrete Beispiele gibst und sie erklärst.

## **Interaktion**

Keine Angst vor kurzen Pausen! Vielleicht hat jemand eine Frage. Du kannst dir auch selbst ein bis zwei Fragen ausdenken und sie deinen Mitschülern stellen.

## **Anfang und Ende**

Überlege dir, wie du beginnen möchtest. Ein guter Anfang weckt das Interesse der Zuhörerinnen und Zuhörer. Zum Beispiel kannst du eine Frage formulieren, die du am Ende des Vortrags beantwortest. Am Ende des Vortrags kann man auch die Eingangsfrage beantworten oder ein Fazit formulieren. Man kann aber auch eine Frage an das Publikum stellen und auf diese Weise eine Diskussion eröffnen.

## **Technik**

Prüfe rechtzeitig vorher, ob die notwendigen Geräte bereit sind und funktionieren.

## **Visualisierung**

Weniger ist mehr! Schreibe nicht jeden Satz deines Vortrags in deine Präsentation.

Und denk daran: Die Folien sollen deinen Vortrag illustrieren und ergänzen, aber nicht ersetzen.

- maximal 5 Punkte pro Folie
- maximal 5 Worte pro Punkt
- maximal 15 Folien insgesamt

## **Schrift**

Nutze eine große Schriftgröße (min. 28 pt.) und eine klare Schrift (z. B. Arial oder Verdana).

## **Farbe**

Nutze klare Farben und einen großen Farbkontrast für Schrift und Hintergrund (z. B. Schwarz auf Weiß).

## **Wichtigkeit**

Für wichtige Punkte kannst du die Schrift vergrößern oder fett machen.

## **Kontinuität**

Nutze einen einfachen Hintergrund und immer die gleiche Schrift und Überschrift (Größe, Farbe, Schrift).

## **Bilder**

Zeige Bilder und Grafiken, aber nicht zu viele. Dein mündlicher Vortrag ist wichtiger.

## **Effekte**

Vermeide überflüssige Effekte beim Folienwechsel. Das lenkt nur die Aufmerksamkeit des Publikums ab.

## **Quellen**

Du musst die Quellen deiner Recherche angeben. Das ist sehr wichtig, um das Copyright nicht zu verletzen.

[Unternehmen Deutsch, 2014: 88]

## *Kлючевые фразы для доклада*

### **Einleitung**

- Das Thema meines Vortrags / Referats / meiner Präsentation ist ...
- Ich spreche heute zum Thema ... / über ...
- Ich möchte heute über ... sprechen.

### **Über die Struktur sprechen**

- Ich möchte über die vier/fünf / ... wesentlichen Punkte sprechen, und zwar ...
- Zuerst möchte ich über ... sprechen und dann etwas zum Thema ... sagen.
- Im dritten Teil geht es dann um ...
- Und zum Schluss möchte ich noch auf ... eingehen.
- Mein Vortrag gliedert sich in drei Teile. Zuerst möchte ich ..., dann werde ich ... und zum Schluss ...

### **Übergänge**

- Nun spreche ich über ...
- Ich komme jetzt zum zweiten / nächsten Teil: ...

### **Auf Folien hinweisen**

- Ich habe einige Folien zum Thema vorbereitet.
- Auf dieser Folie sehen Sie / seht ihr ...
- Auf dieser Folie ist zusammengefasst ...
- Wie man hier sehen kann, ist / sind ...

### **Schluss**

- Ich komme jetzt zum Schluss.
- Zusammenfassend möchte ich sagen, ...
- Abschließend möchte ich noch erwähnen, ...
- Ich hoffe, Sie haben / ihr habt einen Überblick über ... erhalten.
- Das waren die wichtigsten Informationen über ...
- Vielen Dank für Ihre / eure Aufmerksamkeit.
- Wenn Sie noch Fragen haben / ihr noch Fragen habt, beantworte ich sie gern.

### **Kommentare der Zuhörerinnen und Zuhörer**

- Ich fand deinen Vortrag ..., weil ...
- Die Präsentation hat mir gut / nicht so gut gefallen, weil ...
- Ich fand gut / besonders gut / nicht so gut, dass du ...
- Besonders interessant fand ich ...
- ... wusste ich noch nicht.
- Über ... würde ich jetzt gern noch mehr wissen.
- Mir ist aufgefallen, dass du ...
- Hier hättest du noch ... sagen / zeigen können.
- Den Punkt ... hättest du weglassen / noch hinzufügen können.
- Ich habe nicht verstanden, warum ...

- Es wäre vielleicht besser gewesen, wenn du ...
- Von ... hättest du noch mehr erzählen können / nicht so viel erzählen sollen.
- Beim nächsten Mal solltest du ... etwas mehr / etwas weniger ...

[Unternehmen Deutsch, 2014: 89]

#### *4. Презентация*

Презентация проекта прошла на одном из занятий по немецкому языку, на которое были приглашены преподаватели иностранного языка и учащиеся других классов. Приглашенные преподаватели и учащиеся во время презентации заполняли таблицу (см. рисунок 9).

#### *5. Рефлексия*

На заключительном этапе прошло обсуждение результатов работы и презентации проекта сначала с приглашенными преподавателями и учащимися, затем в группах и в целом в классе.

**Проведение учебного занятия по теме «Осень» с использованием  
технологии обучения по станциям  
STATIONENPLAN**

Station Nr.		erledigt ×
1.	Partnerdiktat.	
2.	Lückentext.	
3.	Rätselraten.	
4.	Inszenieren des Märchens.	
5.	Die Arbeit an dem Text.	
6.	Wir basteln Laternen.	
7.	Was man im Herbst sieht, hört, schmeckt, fühlt.	
8.	Wörterkiste.	
9.	Suche Merkmale des Herbstes.	
10.	Kreuzworträtsel zusammenstellen.	
11.	Lies den Text und schreibe dann die fehlenden Wörter ein!	
12.	Deine Herbstgeschichte.	

**Содержание и правила работы на станциях.**

**1. Partnerdiktat**

- **Beide lesen leise den Text.**
- **Ein Kind diktiert. Ein Kind schreibt. Nun wird gewechselt. (Затем меняются ролями).**
- **Dann könnt ihr eure Arbeiten kontrollieren, Fehler berichtigen.**

**Diktat**

Der Herbst ist gekommen. Es regnet. Die Bäume und die Häuser, alles ist nass. Aber wir haben den Herbst gern. Wir gehen in die Schule. Gestern haben wir in der Stunde gesungen und gespielt. Das hat uns gut gefallen.

**2. Lückentext**

- **Fülle die Lücken aus!**
- **Schreibe die unten angegebenen Wörter in richtiger Form ein!**

### **Pony, Bär und Apfelbaum**

Mitten im Wald ist eine Wiese. Auf der Wiese steht ein Stall. Hinter dem Stall wächst ein Apfelbaum. Dort lebte einmal ein Pony.

Jedes Jahr im Herbst, wenn alle \_\_\_ von den \_\_\_ fallen, fielen auch die \_\_\_ ins \_\_\_\_. Dann fraß das \_\_\_\_, bis sein Bauch so dick war wie ein aufgeblasener \_\_\_.

Doch an einem schönen Herbstmorgen waren die \_\_\_ verschwunden. Nicht ein einziger \_\_\_ hing mehr am \_\_\_\_, obwohl am Abend vorher noch alle \_\_\_ voll gehangen hatten.

Nicht ein einziger \_\_\_ lag mehr im \_\_\_\_. Da wurde das \_\_\_ sehr traurig.

Sigrid Heuck

*(die Blätter, das Pony, die Äpfel, der Luftballon, der Ast, der Apfel, das Gras, die Bäume, das Pony, der Apfel, die Bäume, die Äpfel, das Gras)*

### **3. Rätselraten**

- **Rate bitte Herbsträtsel!**
- **Du kannst deine Antwort kontrollieren.**

Es fällt vom Himmel, macht dich nass.  
So sag mir doch, was ist denn das?

Das Feld ist leer,  
Es regnet sehr.  
Die Erde ist nass,  
Sag, wann ist das?

Im Frühling bin ich weiß,  
im Sommer bin ich grün,  
im Herbst bin ich gelb und rot  
und schmecke gut.

**(Die Antworten: der Regen, im Herbst, der Apfel)**

### **4. Inszenieren des Märchens (Gruppenarbeit)**

- **Zuerst lest das Märchen!**
- **Bestimmt, wie ihr das Märchen inszeniert!**

#### **Rübenziehen**

Väterchen hat Rüben gesät. Er will eine Rübe herausziehen.  
Er packt sie beim Schopf,  
er zieht und zieht

und kann sie nicht herausziehen.

Väterchen ruft Mütterchen. Sie soll ihm helfen.  
Mütterchen zieht Väterchen,  
Väterchen zieht die Rübe,  
sie ziehen und ziehen  
und können sie nicht herausziehen.

Kommt das Kindchen:  
Kindchen zieht das Mütterchen,  
Mütterchen zieht Väterchen,  
Väterchen zieht die Rübe,  
sie ziehen und ziehen  
und können sie nicht herausziehen.

Kommt das Hündchen:  
Hündchen zieht das Kindchen,  
Kindchen zieht das Mütterchen,  
Mütterchen zieht Väterchen,  
Väterchen zieht die Rübe,  
sie ziehen und ziehen  
und können sie nicht herausziehen.

Kommt das Kätzchen:  
Kätzchen zieht das Hündchen,  
Hündchen zieht das Kindchen,  
Kindchen zieht das Mütterchen,  
Mütterchen zieht Väterchen,  
Väterchen zieht die Rübe,  
sie ziehen und ziehen  
und können sie nicht herausziehen.

Kommt das Mäuschen:  
Mäuschen zieht das Kätzchen,  
Kätzchen zieht das Hündchen,  
Hündchen zieht das Kindchen,  
Kindchen zieht das Mütterchen,  
Mütterchen zieht Väterchen,  
Väterchen zieht die Rübe,  
sie ziehen und ziehen –  
und schwups, ist die Rübe heraus!



## 5. Die Arbeit an dem Text

- Lies den Text!
- Versuche den Text zu verstehen!
- Trage die richtige Lösung in die Kästchen ein!

### Spaziergänge im November

Im Sommer oder auch sonst bei herrlichem Wochenendwetter sind ausgewiesene Wanderwege und Ausflugsziele oft überfüllt. Aber warum muss Wandern nur bei strahlendem Sonnenschein Spaß machen? Auch bei düsterem Wetter können Naturfreunde Gegenden in aller Ruhe genießen. Natürlich sollten Spaziergänger auf wetterfeste Kleidung und gutes Schuhwerk achten. Auf gar keinen Fall dürfen sie bei schlechtem Wetter ins Gebirge steigen oder unbekannte Gegenden durchwandern. Das kann unter Umständen lebensgefährlich werden.

1. In welcher Jahreszeit sind Wanderwege oft überfüllt?

		7	8	4	
--	--	---	---	---	--

2. Welche Bewegungsart macht bei strahlendem Sonnenschein Spaß?

	2		3			
--	---	--	---	--	--	--

3. Wer muss auf wetterfeste Kleidung und gutes Schuhwerk achten?

		5	6								10
--	--	---	---	--	--	--	--	--	--	--	----

4. Wohin dürfen Wanderer bei schlechtem Wetter nicht steigen?

		1					9
--	--	---	--	--	--	--	---

### Zusatzfrage:

In welchem Teil des Hauses waschen wir uns in der Wanne oder duschen uns?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

## 6. Wir basteln Laternen

Der 11. November ist in Deutschland der Tag des Heiligen Martin. Die Kinder basteln Laternen, gehen dann von Haus zu Haus, singen Martinslieder und bekommen Süßigkeiten geschenkt. Damit beginnt die Zeit vor Weihnachten.

- Versuche deine eigene Laterne zu basteln!

## 7. Was man im Herbst sieht, hört, schmeckt, fühlt

– Fülle die Tabelle aus!

	Im Herbst
Das sieht man:	
Das hört man:	
Das riecht man:	
Das schmeckt man:	
Das fühlt man:	

## 8. Wörterkiste

- 15 Wörter vom Herbst sind versteckt.
- Kreise sie mit einem Stift ein.
- Auf dem leichteren Blatt kannst du lesen, welche Wörter gesucht werden.
- Es gibt auch ein Lösungsblatt.

### Blatt 1

- Es sind 15 Wörter versteckt. Kannst du sie finden?

B	L	Ä	T	T	E	R	F	A	L	L	S
R	S	E	P	T	E	M	B	E	R	R	K
M	O	F	H	E	R	B	S	T	E	F	M
A	K	S	C	H	U	L	E	G	G	Z	D
R	T	B	F	D	S	A	A	N	E	U	N
T	O	U	N	G	C	T	V	M	N	G	A
I	B	N	M	L	R	T	Y	V	S	V	S
N	E	T	S	Z	T	R	K	X	C	Ö	S
S	R	E	G	E	N	D	W	Y	H	G	B
T	S	J	W	I	N	D	Q	K	I	E	B
A	F	M	A	E	R	N	T	E	R	L	C
G	N	O	V	E	M	B	E	R	M	C	S

### Blatt 2 (leichteres Blatt)

Finde diese Wörter: Herbst, Blatt, Regen, Regenschirm, bunt, Blätterfall, Martinstag, Ernte, nass, Schule, Zugvögel, September, Oktober, November, Wind

B	L	Ä	T	T	E	R	F	A	L	L	S
R	S	E	P	T	E	M	B	E	R	R	K
M	O	F	H	E	R	B	S	T	E	F	M
A	K	S	C	H	U	L	E	G	G	Z	D
R	T	B	F	D	S	A	A	N	E	U	N
T	O	U	N	G	C	T	V	M	N	G	A
I	B	N	M	L	R	T	Y	V	S	V	S

N	E	T	S	Z	T	R	K	X	C	Ö	S
S	R	E	G	E	N	D	W	Y	H	G	B
T	S	J	W	I	N	D	Q	K	I	E	B
A	F	M	A	E	R	N	T	E	R	L	C
G	N	O	V	E	M	B	E	R	M	C	S

**Lösung:**

B	L	Ä	T	T	E	R	F	A	L	L	S
R	S	E	P	T	E	M	B	E	R	R	K
M	O	F	H	E	R	B	S	T	E	F	M
A	K	S	C	H	U	L	E	G	G	Z	D
R	T	B	F	D	S	A	A	N	E	U	N
T	O	U	N	G	C	T	V	M	N	G	A
I	B	N	M	L	R	T	Y	V	S	V	S
N	E	T	S	Z	T	R	K	X	C	Ö	S
S	R	E	G	E	N	D	W	Y	H	G	B
T	S	J	W	I	N	D	Q	K	I	E	B
A	F	M	A	E	R	N	T	E	R	L	C
G	N	O	V	E	M	B	E	R	M	C	S

**9. Suche Merkmale des Herbstes**

- **Suche Merkmale des Herbstes und unterstreiche sie:**

Zum Baden gehen, buntes Laub, warme Kleidung, Nebel, Schneeflocken, Tulpen und Osterglocken blühen, Eichhörnchen vergraben Nüsse, Kartoffelfeuer, Ostereier, Erdbeeren essen, Obst und Gemüse ernten, Blätter fallen, Weihnachten, Bäume blühen, Vögel ziehen nach Süden.

**10. Kreuzworträtsel zusammenstellen**

- **Was fällt dir zu den einzelnen Buchstaben dieses Wortes ein:**

H  
E  
R  
B  
S  
T

**11. Lies den Text und schreibe dann die fehlenden Wörter ein!**

- **Zuerst lies folgenden Text!**

### **Der Herbst**

Viele finden den Herbst schön, besonders im September. Die Sonne scheint noch hell und es ist noch warm. Die Blätter an den Bäumen sind bunt: gelb, rot, braun. Es gibt noch viele Äpfel und Birnen im Garten, viel Gemüse und auch viele schöne Blumen.

Aber im November ist es schon kalt. Der Wind weht stark und es regnet oft. Die Vögel fliegen in warme Länder. Die Blätter fallen von den Bäumen und tanzen im Wind.

– **Dann schreibe bitte die fehlenden Wörter hinein.**

### **Der Herbst**

Viele finden den Herbst schön, besonders im \_\_\_\_\_. Die Sonne \_\_\_\_\_ noch hell und es ist noch \_\_\_\_\_. Die Blätter an den Bäumen sind \_\_\_\_\_: gelb, rot, braun. Es gibt noch viele Äpfel und Birnen \_\_\_\_ \_\_\_\_\_ im Garten, viel \_\_\_\_\_ und auch viele schöne \_\_\_\_\_.

Aber im November ist es schon \_\_\_\_\_ kalt. Der Wind \_\_\_\_\_ stark und es regnet \_\_\_\_\_. Die Vögel \_\_\_\_\_ in warme Länder. Die Blätter \_\_\_\_\_ von den Bäumen und tanzen im Wind.

### **12. Deine Herbstgeschichte**

– **Schneide ein Herbstblatt aus und schreibe deine Herbstgeschichte drauf**

**1. Игры на усвоение терминов и понятий:**

**«Переводчик».** Трудность усвоения различных дефиниций определяется сложностью научного языка. Зачастую учащиеся зазубривают определения, не понимая их смысла. В процессе игры школьникам предлагается перевести фразу с научного языка на доступный бытовой язык.

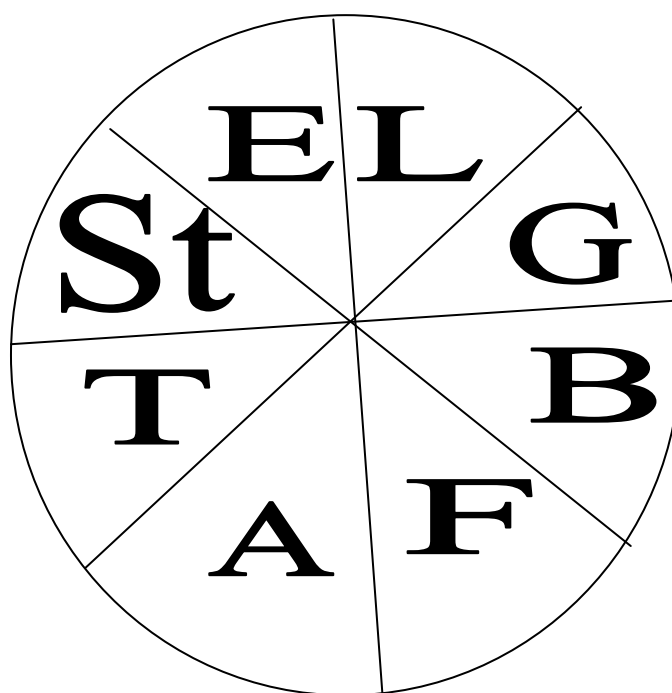
**«Отгадай термин».** Группа загадывает понятие и пытается его изобразить. Можно задавать вопросы уточняющего характера, для пояснения действий.

**«Взаимоопрос».** Проводится по парам. Учет в тетради и оценка и подсчет правильных ответов. Снимается психологический барьер контроля преподавателя.

**«Стенка на стенку».** Группы по 3-4 человека. 2 группы друг напротив друга. Сначала одна команда опрашивает другую, а потом наоборот. Если терминов много, то один человек опрашивает всех из другой группы, и так по очереди. Если терминов мало, то можно опрашивать по одному человеку из другой группы. Кто отвечает неправильно, тот отсеивается.

**2. Лексические игры:**

**1) Das Rätselrad**

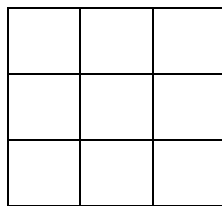


Данная игра проводится на улице. Дети рисуют на асфальте круг, который они делят на восемь равных частей. В каждой части данного круга пишется буквы, которые обозначают следующее: T = Tiere (животные), A = Autos (марки автомобилей), F = Früchte (фрукты), B = Blumen (цветы), G = Gemüse (овощи), L = Länder (названия стран), E = Essen (еда) и St = Städte (города). Первый игрок бросает камень на одно из полей и прыгает на одной ноге от одного сектора к другому, при этом он должен называть в каждом секторе слово, относящееся к данному тематическому кругу. Затем он бросает камень в следующее поле.

Если он наступает на черту или не знает 8 слов по данной теме, ход передается другому.

## 2) Bingo

Дети чертят на листе бумаги квадрат и делят его на 9 полей. Затем они вписывают по одной букве (цифре, слову) в каждое поле, причем ни одна из букв (цифр, слов) не должна повторяться. Затем Вы называете буквы алфавита (цифры, слова) в любой последовательности. Когда ученик услышит свою букву (цифру или слово), то отмечает ее (его) крестиком. Ученик, который первым отметил все буквы (цифры, слова), кричит «бинго» и считается победителем.



## 3) Ich sehe das, was du nicht siehst und das ist blau

- Ist das ein Bleistift? Usw

#### **4) Испорченный телефон**

Дети становятся в круг, один начинает и шепчет соседу одно слово. Тот нашептывает слово своему соседу. Последний игрок говорит громко, что он услышал.

#### **5) Съедобное – несъедобное**

Дети образуют круг. Учитель называет слово и бросает мяч одному из детей. Если слово означает съедобное, нужно ловить мяч. Тот, кто поймает мяч при несъедобном слове, должен выйти из круга. Когда принцип игры ясен, дети сами называют слова и бросают мяч.

#### **6) Februar und August wechseln ihre Plätze!**

Каждый ребенок получает название месяца. Поставьте стулья в круг. Учитель говорит: «Februar und August wechseln ihre Plätze!». Дети, получившие названия этих месяцев, должны встать и быстро занять другое место.

Вместо карточек с названиями месяцев можно выдать детям карточки с другими словами или карточки с картинками.

#### **7) Игра для повторения лексики по теме «Еда»**

Класс делится на две команды. Одна называет продукт, другая, как можно быстрее, его цвет. За каждый правильный ответ команда получает одно очко. Затем роли меняются. В конце игры очки подсчитываются.

### **3. Грамматические игры**

#### **1) Игра на повторение конструкций: Ich heiÙe... Ich mag...**

Ich heiÙe... Ich mag...

Das ist ... Er (sie) mag ...

Игра проводится в кругу. Каждый ребенок называет свое имя и то, что он любит. Но слово, обозначающее то, что он любит, должно начинаться с первой буквы имени. Игра проводится как «снежный ком».

## 2) **Игра на повторение и закрепление числительных:**

Im Kreis: 1, 2, 3, Hund, 5 usw (wenn man Zahlen übt).

Данную игру лучше проводить в кругу. Дети считают, но вместо, например, цифры «4», всех цифр, содержащих «4», и всех цифр, делящихся на «4» называется слово „Hund“. Игру можно проводить и с другими цифрами.

## 3) **Sich der Reihe nach hinstellen.**

Дети молча, не разговаривая друг с другом, встают по порядку:

- по номерам домов;
- по размеру обуви;
- по датам рождения.

Затем называют свой номер дома (размер обуви или дату рождения), если они стоят не по порядку, то также молча должны встать правильно, счет повторяется.

## 4. **Подвижные игры**

### 1. **„Elefant“**

Дети становятся в круг. Один ребенок стоит в середине круга. Он указывает на одного из детей, стоящих в кругу и называет фигуру. Дети, стоящие справа и слева, помогают изобразить фигуру.

Фигуры:

*Пальма* – ребенок поднимает руки, стоящие справа и слева изображают кокосы;

*Тостер* – ребенок прыгает и говорит „bing-bing“, стоящие справа и слева изображают тостер;

*Слон* – ребенок изображает хобот, стоящие справа и слева изображают уши слона;

*Миксер* - ребенок поднимает руки, стоящие справа и слева изображают мешалки;

И т.д. – что придумают дети.



## **2. Mein rechter, rechter (linker, linker) Platz ist leer, ich wünsche mir ... (Vorname) her**

Дети сидят на стульях в кругу, один стул должен быть лишним. Сидящий справа или слева от этого стула, говорит слова: Mein rechter, rechter (linker, linker) Platz ist leer, ich wünsche mir ... (Vorname) her. Тот ребенок, чье имя было названо, перебегает на свободное место.

## **3. Saustall**

Дети встают в пары, держатся за руки (=Saustall). Третий ребенок (die „Sau“) встает в центр «хлева». Один человек должен быть лишним. Он будет отдавать команды.

Есть три команды: Sau, Stall, Saustall.

При команде «Sau» меняются те, кто стоят в центре «хлева». При команде «Stall» меняются те, кто образуют «хлев». Они ищут себе новых партнеров. При команде «Saustall» все меняются местами, можно поменять и свои функции. Надо стараться не остаться «лишним».

**Учебное издание**

**Елена Борисовна Быстрой  
Марина Геннадьевна Заседателева**

**СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ,  
ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ  
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

**Учебное пособие**

ISBN 978-5-93162-360-3

Объем 7,85 уч.-изд. л.  
Тираж 500 экз.  
Формат 60x84/16

Подписано в печать 21.09.2020  
Бумага офсетная  
Заказ №

Печать на ризографе. Гарнитура Times New Roman

Издательство ЗАО «Библиотека А. Миллера»  
г. Челябинск, ул. Свободы, 159

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЮУрГГПУ  
454080 Челябинск, пр. Ленина, 69