



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

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ  
КАФЕДРА ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ  
ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

**Грамматические игры на уроках французского языка в старшей  
школе**

Выпускная квалификационная работа по направлению 44.03.05 Педагогическое  
образование (с двумя профилями подготовки)

Направленность программы бакалавриата/магистратуры  
«Французский язык. Английский язык»

Форма обучения очная

Проверка на объем заимствований:

84 % авторского текста  
Работа рекомендована к защите  
рекомендована/не рекомендована

«04» июня 2020г.  
зав. кафедрой французского языка и МОФЯ  
Тихонова Анастасия Леонидовна

Выполнила:

Студентка группы ОФ-503/089-5-1  
Малетина Анастасия Викторовна

Научный руководитель:

К.п.н., доцент, зав. кафедрой ФЯ и МОФЯ  
Тихонова Анастасия Леонидовна

Челябинск  
2020 год

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	3
<b>ГЛАВА 1 ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ</b> .....	7
1.1 Роль грамматики при обучении иностранным языкам .....	7
1.2 Грамматические упражнения.....	15
1.3 Психологические и лингводидактические особенности учащихся старшего школьного возраста.....	21
<b>Выводы по главе 1</b> .....	29
<b>ГЛАВА 2 ГРАММАТИЧЕСКИЕ ИГРЫ В ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ</b> .....	31
2.1 Сущность понятия «игровые технологии».....	31
2.2 Грамматические игры в обучении французскому языку .....	39
2.3 Систематизация грамматических игр в обучении французскому языку на старшей возрастной ступени.....	57
<b>Выводы по главе 2</b> .....	61
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	62
<b>БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК</b> .....	65
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ</b> .....	72

## ВВЕДЕНИЕ

Сегодня особенно остро ощущается потребность в изменениях способов и технологий преподавания, которые развивают практические способности анализа данных и самообучения, а также активизируют самостоятельную деятельность учащихся, создают возможности выбора путей достижения образовательных целей. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту (далее ФГОС) среднего (полного) общего образования предмет «Иностранный язык» должен формировать коммуникативную культуру обучающихся, способствовать его общему речевому развитию, расширению кругозора, формированию представлений о диалоге культур, осознанию себя как носителя культуры и духовных ценностей своего народа [52]. В рамках требований к кадровому обеспечению ФГОС поясняет, что учитель иностранного языка должен быть способен и готов применять современные методики и технологии организации и реализации образовательного процесса, а также использовать индивидуальные креативные способности для организации и осуществления учебной деятельности [52].

Необходимо отметить, что на сегодняшний день методическая копилка современного учителя иностранного языка должна постоянно пополняться разнообразными методами, средствами и приемами обучения. Поэтому каждый учитель, рано или поздно, сталкивается с настоящей проблемой – какие методы, средства или приёмы необходимо применить, чтобы получить наилучший результат в короткий период времени.

Не стоит забывать, что главной функцией учителя на уроке иностранного языка является не только управление процессом обучения и воспитания, но также непосредственно и развития. Исходя из этого, на сегодняшний день учителю предоставлена свобода выбора приёмов, методов, средств, а также форм обучения, которые способствуют активизации познавательной деятельности учащихся, и к тому же

повышают качество образовательного процесса. К такой активизации познавательной деятельности и повышению качества образовательного процесса и относят, в настоящий момент, метод игровых технологий, который активно используется учителями на уроках иностранного языка. К тому же, большинство педагогов-психологов сходятся во мнении, что всякая игровая деятельность, присутствующая на уроке иностранного языка оказывает влияние на такие механизмы познавательных процессов, как внимание, память, мышление и воображение.

Хотя данный метод активно используется учителями на уроках иностранного языка, необходимо отметить, что его использование является всё же нетрадиционным методом в обучении, и, по мнению большинства педагогов, является, скорее всего, дополнением к уроку. Но несмотря на это, такой метод все прочнее входит в практику современного педагога иностранного языка.

Наблюдения за учебным процессом показывают, что наименее обеспеченными мотивирующими средствами в обучении являются учебно-познавательные, т.е. те, которые направлены на стремление к получению знаний, которые активизируют познавательную потребность в формировании грамматической компетенции. Мы полагаем, что обучение грамматике на старшей ступени обучения в общеобразовательной школе нуждается в дидактической проработке и оснащённости.

Анализ литературы показал, что возможности применения игры на уроках французского языка в старших классах недостаточно исследованы, а сам вопрос применения игры на занятиях по грамматике в старших классах практически не изучен.

Исходя из вышесказанного, настоящая дипломная работа посвящена рассмотрению игры как эффективного приема формирования грамматических компетенций на уроках французского языка в старших классах средней общеобразовательной школы. На наш взгляд, игра обладает значительным мотивационным и развивающим потенциалом при

становлении грамматических умений. **Проблемность** исследования заключается в противоречии между высоким потенциалом игры и тем, что данный вопрос практически не рассматривается применительно к обучению старшеклассников.

Таким образом, необходимость в специальной работе по формированию и развитию грамматического строя речи учащихся на уроках французского языка в старшей школе, а также недостаточная разработанность проблемы обусловили **актуальность** нашего исследования.

**Объектом** исследования является обучение грамматике французского языка в старших классах средней общеобразовательной школы с применением грамматической игры.

**Предмет** исследования – систематизация грамматических игр при обучении грамматике французского языка в старших классах средней общеобразовательной школы.

На основании этого была определена **цель** выпускной квалификационной работы: обоснование применения и систематизация грамматических игр в старших классах средней общеобразовательной школы.

Достижение цели потребовало выполнения следующих **задач**:

- 1) анализ литературы на предмет выявления теоретических, а именно – психологических и лингводидактических аспектов обучения грамматике в старших классах;
- 2) выявление особенностей обучения старшеклассников грамматике французского языка;
- 3) изучение особенностей игровых технологий и составление репертуара грамматических игр для старшеклассников;
- 4) систематизация грамматических игр языкового и речевого содержания на уроках французского языка в старших классах средней общеобразовательной школы.

Новизна исследования состоит в том, что впервые предпринята попытка систематизировать грамматические игры для обучения старшеклассников по критерию соответствия игры фазе становления динамического стереотипа.

Теоретическая значимость работы обусловлена тем, что предпринята систематизация по критерию соответствия грамматической игры фазе становления грамматического динамического стереотипа при обучении французскому языку в старшей школе.

Практическая ценность работы заключается в разработанной серии игр, которая может служить практическим руководством для педагогов при организации урока иностранного языка в старших классах с использованием грамматических игр.

В работе применялись следующие методы исследования: теоретические (анализ литературы, обобщение, сравнение, синтез) и практические (обобщение педагогического опыта, наблюдение за учебным процессом).

В структурном плане работа состоит из введения, двух глав с выводами в конце каждой, заключения, списка использованной литературы и приложения.

# ГЛАВА 1 ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ

Данная глава посвящена анализу и обобщению методической литературы настоящей выпускной квалификационной работы, где особое внимание мы уделили обучению грамматической стороне речи и ее роли в формировании общей коммуникативной компетенции обучающихся.

## 1.1 Роль грамматики при обучении иностранным языкам

И в лингвистике, и в методике ОИЯ термин «грамматика» является двусторонним. В лингвистике термин «грамматика» (от греч. *gramma* – письменный знак, черта, линия) рассматривается, как: 1) теория языка, определенный раздел языкознания, обобщающий наши знания о грамматическом строе языка [35, с. 20]; 2) грамматический строй языка, т.е. строение слова и предложения, присущее данному языку. В лингводидактике под грамматикой понимается свод правил для усвоения и тот грамматический материал (структуры, формы, грамматические слова), который предстоит освоить обучающемуся.

По определению В. Г. Гака, грамматикой считается раздел языкознания, который изучает закономерности не только изменения, но и сочетания слов, образующих осмысленные предложения и/или высказывания, а также грамматический строй языка, т. е. определенная система правил, действующая в языке [12, с. 4].

При этом в методике говорят о **пассивной (рецептивной)** и **активной (продуктивной)** грамматике, подразумевая разный объем указанных правил для усвоения.

Следует отметить, что основы этого методического направления были заложены в трудах академика, российского и советского лингвиста Л. В. Щербы. Именно Л. В. Щерба стал основоположником данного

методического направления, когда в 1929 году в своей работе «Как надо изучать иностранные языки», он показал специфику рецептивного и продуктивного овладения языком [56]. По его мнению, **пассивная (рецептивная)** грамматика изучает функции и значения строевых элементов данного языка, исходя из их формы, т. е. из внешней их стороны, а **активная (продуктивная)** грамматика учит употреблению этих форм [57, с. 99].

Помимо Л.В. Щербы, вопросами пассивной (рецептивной) и активной (продуктивной) грамматики занимались и многие другие методисты (Бим И.Л., Гальскова Н.Д., Рогова Г.В., Соловова Е.Н. и др.)

Так, например, Н.Д. Гальскова выделяет два вида грамматических навыков: **продуктивные** и **рецептивные** [14, с. 82].

К **продуктивным** навыкам она относит умения:

- 1) формировать грамматические формы и конструкции;
- 2) отбирать и употреблять грамматические конструкции в зависимости от ситуации общения;
- 3) варьировать грамматическую структуру высказывания при изменении коммуникативного намерения;
- 4) уметь интерпретировать значения и переводить основные грамматические категории на свой родной язык;
- 5) формулировать грамматическое правило с опорой на схему/таблицу;
- 6) различать грамматическую структуру устных и письменных текстов.

**Рецептивные** грамматические навыки, в свою очередь, включают в себя следующие умения:

- 1) распознавать/выделять грамматические конструкции из речевого потока и соотносить их с определённым смысловым (семантическим) значением;
- 2) дифференцировать и идентифицировать грамматические явления;



3) соотносить значение грамматических форм/конструкций со смыслом контекста;

4) различать грамматические явления, сходные по форме;

5) прогнозировать грамматические формы слова/конструкции;

6) устанавливать группы членов предложения;

7) определять структуру простого предложения;

8) определять структуру сложного предложения, границы придаточных предложений и оборотов;

9) устанавливать логические, временные, причинно-следственные, сочинительные и подчинительные отношения и связи между элементами предложений;

10) устанавливать связи между предложениями внутри абзаца или сложного синтаксического целого, опираясь на средства связи языка [42, с. 175].

**Активная** и **пассивная** грамматика отличаются между собой по характеру направленности использования приобретенных знаний в непосредственно речевой деятельности и по своему составу. **Активный грамматический минимум** относится к таким грамматическим явлениям, которые предназначены для использования в устной и письменной речи.

**Активная** грамматика, описывая языковые явления, предполагает движение от значения к форме. При создании грамматического минимума требуется ограничить материал, отобрав наиболее распространенные способы выражения семантических (смысловых) отношений и исключая синонимичные. Чтобы отобрать **активный** грамматический минимум нужно придерживаться следующих принципов:

1. принцип преобладания в устной речи;

2. принцип образцовости;

3. принцип исключения синонимических грамматических явлений [42, с. 175].

Согласно первому принципу, следует отбирать грамматический материал, который используется только в устной речи. Этот принцип также отличается не только частотой употребления, но и распространенностью.

Второй принцип – принцип образцовости – это способность грамматических конструкций становиться примером, служащим для образования аналогии. Например, образование временных форм глагола, множественного числа существительных или степеней сравнения прилагательных.

И, наконец, третий принцип означает, что для продуктивного грамматического минимума достаточно одного явления из всего синонимического ряда, т. е. необходимо выбрать то, которое является стилистически нейтральным. Этот принцип является уточнением первых двух и заключается в ограничении грамматических средств, которые активно усваиваются.

Отбор грамматического материала для активного грамматического минимума осуществляется на основе принципов тематико-ситуативной обусловленности и адекватного представления грамматической системы языка [2, с. 51].

**Пассивный грамматический минимум** относится к грамматическим явлениям, которые учащиеся должны понимать не только при чтении, но и на слух.

Согласно экспериментальным исследованиям доказано, что примерно **50% от общего объема информации**, содержащейся в печатном тексте, составляет грамматика [14, с. 311]. Знание рецептивной грамматики играет большое значение при чтении аутентичных текстов, поскольку «чем сложнее мысль, тем больше требуется умения извлекать ее из форм языка» [58, с. 26].

Основные принципы выбора рецептивного грамматического минимума включают в себя:

1. принцип частотности и распространенности в книжных/письменных источниках;

2. принцип многозначности [42, с. 175].

Согласно этим принципам, **пассивный минимум** включает в себя наиболее распространенные грамматические явления книжно-письменного стиля речи, имеющие ряд значений. Организация грамматического материала очень важна при обучении иностранному языку. Это во многом определяет успешность работы над грамматической стороной различных видов речевой деятельности и, как следствие, конечные результаты обучения иностранному языку в старшей школе.

Грамматический материал должен быть организован функционально, т. е. так, чтобы грамматические явления органично сочетались с лексикой в коммуникативных единицах в объёме хотя бы одного предложения. Предложение, таким образом, является исходной речевой единицей, представляющей собой единство структуры предложения (то есть регулярную последовательность в расположении его основных членов), морфологических форм элементов этой структуры и ритмико-интонационного оформления, определяемого его коммуникативной функцией и контекстом.

Таким образом, учащиеся должны усвоить грамматические явления в процессе практического использования в условиях реальной коммуникативной деятельности или в учебной ситуации, которая имитирует реальное речевое общение.

История преподавания иностранных языков показывает, что отношение к грамматике определялось спецификой того или иного метода, принципов и приемов обучения. Роль грамматики часто менялась под влиянием факторов, к которым относятся: развитие теории языкознания/лингвистики, практическая направленность преподавания иностранных языков, государственная политика в сфере образования и др. В истории методики ОИЯ выделялись специальные грамматические

методы (грамматико-переводческий и грамматико-текстовый методы, сознательно-практический метод, ориентированный преимущественно на овладение грамматикой и др.).

Значительные изменения в области обучения грамматике произошли в XX веке. Так, к примеру, в начале 20-х годов грамматика считалась, прежде всего, средством более глубокого проникновения в читаемый текст. Таким образом, обобщение грамматических фактов, их осознание осуществлялось в конце школьного обучения, поэтому считалось, что овладение грамматикой не способствовало формированию навыков и умений. Значимым был только компонент, касающийся знания и влияния грамматики на формирование мышления.

Напротив, уже в 40-50-е годы наблюдался обратный процесс обучению грамматике, так называемая «невиданная теоретизация грамматики». Во второй половине 50-х годов, с усилением внимания к практическому овладению языком, это традиционное увлечение грамматикой ослабевает в методических работах, но не в практике школ. Постепенно изменяется отношение к грамматическим правилам. И уже к концу 50-х в большинстве работ появляется идея «лексического» изучения грамматики. В соответствии с этим в рамках структурно-функционального метода многие методисты стали рекомендовать обобщать только те грамматические явления, которые распространялись на большие группы слов, а остальные же изучать как отдельные словоформы [29, с. 237].

Начиная с 60-х годов XX века овладение грамматическим аспектом иноязычной речи рассматривалось, прежде всего, как приобретение определенных навыков и умений. Именно в этот период грамматика начинает восприниматься как свод правил, подлежащих усвоению. Это достижение было связано с работой В.С. Цейтлин. Именно В.С. Цейтлин впервые выдвинула тезис о двух видах правил, а именно – правил-инструкций, предшествующих действиям с грамматическим материалом и

их облегчающих, и правил-обобщений, формируемых после выполнения действий в процессе обобщающего разъяснения [29, с. 304-305].

В 70-80-е года вопросы обучения грамматики получили гораздо меньшее освещение по сравнению с предыдущими периодами, и преподавание грамматики шло в основном в соответствии с принципами, заложенными в 60-е годы. Однако нельзя не отметить научную деятельность Е.И. Пассова, который предложил принципы построения условно-речевых упражнений применительно к грамматике, а именно принцип использования речевой задачи, принцип аналогии в образовании и усвоении грамматических форм, принцип параллельного усвоения формы и функции при ведущей роли функции [40, с. 36]. Фактически Е.И. Пассов реформировал обучение грамматике, введя понятие функциональной грамматики в обучении, т.е. грамматики, которая изучается не системно, а в строгом взаимодействии с теми речевыми функциями (просьба, выражение уверенности, сомнения и т.д.), которые требуются в рамках речевой ситуации. Как доказала практика преподавания иноязычной грамматики подобные принципы достаточно четко отражают особенности овладения грамматическими навыками.

В 1990-е и 2000-е годы обучение иностранному языку вообще и грамматике в частности стали рассматривать в рамках коммуниктивно-когнитивного подхода. Так, на сегодняшний день согласно основным документам, регламентирующим преподавание иностранного языка в современной российской школе, целью обучения иностранному языку является развитие иноязычной коммуниктивной компетенции (ИКК) в совокупности ее составляющих – речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной. Речевая компетенция заключается в умении формировать и формулировать мысли посредством языка в процессе восприятия и порождения речи. Под языковой компетенцией понимается овладение языковыми средствами (фонетическими, орфографическими, лексическими, грамматическими) в

соответствии с темами, сферами и ситуациями общения, отобранными для основной школы. Под социокультурной компетенцией понимается приобщение учащихся к культуре, традициям и реалиям стран/страны изучаемого иностранного языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся. Компенсаторная компетенция – это способность выходить из затруднительного положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче информации, в процессе личного и межкультурного общения. И, наконец, учебно-познавательная компетенция – дальнейшее развитие общих и специальных учебных умений, ознакомление с доступными учащимся способами и приемами самостоятельного изучения языков и культур, в том числе с использованием новых ИКТ. Таким образом, усвоение грамматического уровня языка, то есть синтаксических закономерностей организации текста из слов, синтагм и предложений является неотъемлемой частью иноязычной коммуникативной компетенции, которая рассматривается как основная цель обучения иностранному языку [14, с. 29].

В рамках нашего исследования мы предлагаем говорить о грамматической компетенции (далее ГК). Термин ГК можно, прежде всего, определить, как знание неких грамматических элементов языка и умение пользоваться данными элементами непосредственно в самом процессе общения [2, с. 53]. Также под ГК можно понимать «способность индивида коммуникативно целесообразно и ситуативно адекватно пользоваться иноязычными грамматическими ЗУН в целях адекватной реализации речевого поведения на иностранном языке в процессе общения» [53, с. 39].

В интересах нашего исследования, по нашему мнению, определение термина ГК должно быть представлено следующим образом:

Грамматическая компетенция – комплекс умений и навыков оперирования грамматическим материалом для обеспечения относительной грамотности иноязычной речи.

Таким образом, анализ методической литературы позволяет утверждать, что вопросы обучения грамматике всегда находились в центре интереса методистов обучения ИЯ. В настоящее время грамматика не воспринимается как комплекс знаний, но, скорее, как умения изменять слова и сочетать их с другими словами в рамках речевого высказывания. В соответствии с этим заключением мы предложили свое определение понятия ГК.

Поскольку наше понимание грамматической компетенции связано в первую очередь с деятельностной стороной обучения (умения, навыки), то мы полагаем необходимым кратко рассмотреть виды грамматических упражнений, применяемых в традиционном обучении.

## 1.2 Грамматические упражнения

Существует значительное количество разнообразных видов грамматических упражнений. Наиболее значимые, на наш взгляд, классификации предложены московской школой методики обучения иностранным языкам (А.А. Леонтьев, Р.К. Миньяр-Белоручев, Г.В. Рогова, Е.Н. Соловова и др.) и липецкой школой (Е.И. Пассов).

Часть методистов, классифицируя упражнения, предлагает положить в основу какой-либо один критерий: степень преобразования информации (Н.И. Гез) [16], возможность обеспечить употребление конкретных элементов языка (Б.А. Лапидус) [25], подготовленность высказывания (Н.С. Обносов) [33] и др.

Методисты выделяют два вида упражнения: первый вид – для **усвоения материала**, второй – для его **использования в речи**. Одни методисты классифицируют упражнения на языковые, подготовительные и тренировочные, другие – на речевые, коммуникативные и творческие и т.п. Проанализировав психолого-педагогическую литературу, нами было выяснено, что в рамках коммуникативного подхода С.Ф. Шатилов [55], доктор педагогических наук, выделяет следующие три типа упражнений:

подлинно-коммуникативные (естественно-коммуникативные), условно-коммуникативные (учебно-коммуникативные) и некоммуникативные. Напротив, основоположник Липецкой научно-методической школы Е.И. Пассов считает, что каждому виду речевой деятельности должны соответствовать две категории упражнений: первая категория – это та, в которой происходит формирование речевых навыков, т.е. **условно-речевые упражнения** (далее УРУ), а вторая категория упражнений – та, в которой происходит развитие самого речевого умения, т.е. **речевые упражнения** (далее РУ).

Так как в данной ВКР большой интерес для нас представляют московская и липецкая школы методики обучения иностранному языку, то мы решили подробно рассмотреть категории упражнений Е.И. Пассова.

**К языковым упражнениям** Е.И. Пассов относит:

1. грамматические, например, «Mettez les verbes au passé composé ou à l'imparfait» или «Mettez les noms et les adjectifs au pluriel» и т.п.;
2. лексические («Regroupez les mots par leurs caractéristiques», «Remplacez les mots soulignés par des synonymes» и т.д.);
3. фонетические («Regroupez les mots par la façon de prononcer», «Lisez la série de mots suivante» и многое другое).

Многие методисты утверждают, что эти упражнения составляют «фундамент устной речи». По мнению Е. И. Пассова, достоинство таких упражнений заключается в том, что «можно искусственно изолировать явления для их детального изучения, языковые упражнения будто бы закрепляют знания «значения, формы и употребления» какого-то явления» [39, с. 49].

Методическая характеристика языковых упражнений:

1. Основой языковых упражнений служит принцип применения знаний, т.е. обучающийся должен постоянно обращаться к правилу, которое он запомнил ранее. Выполнение таких упражнений показывает, что внимание обучающегося сосредотачивается на способе совершения



действия, а цель действия и содержание упражнений теряются, что как раз противоречит условиям формирования навыков.

2. Языковые упражнения почти всегда непригодны для устной речи. Считается, что они являются простым проговариванием или прочитыванием материала, поэтому, можно сказать, они не обладают большой эффективностью.

3. На выполнение языковых упражнений учащимся отводится большое количество времени, поэтому их использование считается неэкономичным и неэффективным. Обычно, за урок можно сделать 3-4 таких упражнений.

4. Большинству учащихся выполнение языковых упражнений не приносит интереса и удовольствия: лингвистические манипуляции интересуют немногих.

5. Языковые упражнения абсолютно лишены ситуативной отнесенности, поскольку перед говорящим стоит не речевая, а языковая, формальная задача.

Таким образом, вышеперечисленные характеристики помогают нам сделать вывод о том, что языковые упражнения непригодны, если педагог ставить целью формирование навыков говорения у учащихся, поскольку языковые упражнения способны помочь осознанию формы. И поэтому Е.И. Пассов считает их эффективными при обучении письму и чтению, а также произносительным навыкам говорения.

Напротив, он выделяет следующие наиболее часто используемые виды языковых упражнений: упражнения в переводе, трансформационные, подстановочные и вопросно-ответные упражнения.

Принцип действия данных упражнений состоит в том, что учащиеся подставляют предлагаемые ЛЕ в готовую структуру. Вопросно-ответные упражнения – самый распространенный вид упражнений. К их достоинствам Е.И. Пассов относит [41]:

- имитацию общения, поскольку в жизни мы часто что-то спрашиваем и что-то отвечаем. А это значит, что при выполнении вопросно-ответных упражнений обязательно присутствует речевая задача;
- вопросно-ответные упражнения могут быть не только речевыми, но и одновременно грамматически, лексически или фонетически направленными, т.е. способствуют усвоению конкретного материала в конкретных речевых условиях;
- они психологически просты по способу выполнения: спрашивать и отвечать – привычно для всех;
- для таких упражнений характерен быстрый темп работы, т.е. они очень экономичны, что важно для создания качества автоматизированности.

Пересказ, описание, выражение собственного отношения, мнения и оценки – всё это **условно-речевые упражнения**, согласно Е.И. Пассову. Выполняя данный тип упражнений учащемуся необходимо формулировать речевые установки таким образом, чтобы они выражали какой-либо стимул, побуждающий человека высказаться в процессе реального общения. Так, например, вместо обычного «Поставьте глаголы в прошедшем времени» можно сказать: «Я буду говорить о том, что я обычно делаю, а вы поинтересуйтесь, делал ли я это раньше».

В условно-речевых упражнениях реплики говорящего обладают ситуативностью и речевой задачей. Тем самым создаются условия, адекватные речевым, что и позволяет формулировать навык, способный к переносу.

Е.И. Пассов выделяет 4 наиболее важных типологических признака истинно РУ [38]:

1. РУ всегда обеспечивает наличие стратегии и тактики говорящего (пишущего, читающего, слушающего). Например, «Я знаю, что ты много читаешь. Какое из последних прочитанных тобой произведений ты посоветуешь мне прочесть и почему?». Задача в данном

РУ – посоветовать что-либо – лишь задается, но никак не навязывается собеседником: что делает задачу естественной.

2. РУ всегда актуализирует взаимоотношения участников общения. «Если бы к нам в город приехала делегация из г. N, что бы вы им показали?». Данное упражнение направлено на развитие чувства патриотизма, на проявление дружеских чувств и заботы к зарубежным друзьям.

3. РУ – это всегда новая ситуация, благодаря чему обеспечивается продуктивность высказывания. «Расскажи своим одноклассникам о работе твоей спортивной секции», или «Убеди Петю стать членом твоей секции».

4. РУ развивает речевую активность и самостоятельность. Речевая активность характеризуется учетом личностных свойств и качеств обучающихся, а самостоятельность – специальной стратегией использования речевых опор.

Таким образом, можно сделать вывод, что РУ – это форма общения, организованная таким образом, что благодаря ей обеспечивается выбор стратегии говорящего, объединяются и, вместе с тем, спланиваются взаимоотношения участников общения, создавая естественную мотивированность речевой деятельности, а также воспитывается самостоятельность и продуктивность речевого умения.

По мнению Е.И. Пассова, **невозможно** создать нужную типологию упражнений, учитывая какой-либо один критерий, из-за большого количества упражнений и частных целей обучения. Поэтому, он предлагает классифицировать упражнения, которые будут распространяться на каждый из видов РД, т.к. каждый из них специфичен и требует собственных средств своего развития. Он выделяет исходный критерий, согласующийся с процессом становления речевого умения – цель упражнения с точки зрения этапов процесса становления речевого умения.

Именно по данному критерию Е.И. Пассовым, а вслед за ним представителями московской методической школы предложена классификация грамматических упражнений, которая основывается на закономерностях строгой последовательности усвоения материала. Опираясь на психофизиологическую теорию становления динамического стереотипа [28] они подразделяют грамматические упражнения на имитативные, подстановочные, трансформационные и репродуктивные.

В **имитативных** упражнениях речевой материал повторяется учащимися без изменений. В таких видах упражнений учащийся использует языковые формы из реплики учителя, не изменяя их. Например, «– Ivanov est un bon élève, n'est-ce pas? – Oui, il est un bon élève».

Также следует отметить, что **имитативные** упражнения закладывают основы связи слухового и речедвигательного образов грамматической конструкции. В этих видах упражнений укрепляется осознание функциональной стороны модели, а также запоминается её формальная сторона [24, с. 89].

В **подстановочных** упражнениях чаще закрепляют какую-либо грамматическую форму с подстановкой лексических единиц. Также здесь стоит отметить, что в данных упражнениях не только происходит подстановка лексической единицы, но и выполняется коммуникативная задача, например, возразить собеседнику: «– Ce film est très ennuyeux. – Mais non! Ce film est très intéressant!».

**Подстановочные** упражнения формируют операцию оформления; они зарождают осознание обобщенности модели и увеличивают способность к воспроизведению на основе аналогии [24, с. 89].

В **трансформационных** упражнениях учащиеся должны трансформировать некую реплику собеседника, изменяя порядок слов, форму глагола, число существительного и т.д. Например, «– Ce gateau est vachement bon! – Je suis absolument d'accord. Je le trouve délicieux».

При **трансформации** упражнений укрепляется операция оформления, начинается дифференциация временной связи, а также зарождается операция самостоятельного вызова модели [24, с. 89].

Наиболее сложными являются **репродуктивные** упражнения, в которых предполагается использование тех грамматических форм и лексических единиц, которые были усвоены в предыдущих упражнениях. Например, «– Devinez ce que j’ai acheté la semaine dernière? – Un costume neuf? – Non! Un livre de mon écrivain préféré».

И, наконец, **репродукция** упражнений усиливает дифференциацию временной связи. Данные виды упражнений завершают установление связей между формальной и функциональной сторонами модели. К тому же здесь завершается (на уровне направляемого говорения) формирование операции вызова, а также внутреннего образа модели [24, с. 89].

Таким образом, анализ классификаций грамматических упражнений дает возможность утверждать, что существующие в традиционной методике обучения ИЯ грамматические упражнения опираются на глубокие исследования психологии усвоения.

Анализ психологических оснований усвоения грамматического материала, на наш взгляд, окажется неполным без рассмотрения возрастных особенностей контингента обучения. Следует отметить, что изучение возрастных особенностей также влечет за собой и уточнение содержания обучения грамматике, а именно – рассмотрение степени сложности изучаемой грамматики.

### **1.3 Психологические и лингводидактические особенности учащихся старшего школьного возраста**

Возрастные рамки учащихся старших классов варьируются в период между 15 и 18 годами, т.е. молодые люди и девушки находятся на границе между отрочеством (период жизни человека от детства до юности, 11-15 лет) и юностью (период жизни после отрочества до взрослости, от 15-ти до

21-25 лет). Считается, что в этот период, старшеклассники переживают период начальной стадии физической зрелости, завершение полового развития. Они готовы к большим физическим и умственным нагрузкам.

Ведущим видом деятельности в данный период жизни считается учебно-профессиональный. В данном виде деятельности у старшего школьника формируются интересы, идеалы, ценности, свое особое мировоззрение.

Старший школьный возраст характеризуется тем, что ученик проходит дальнейшую социализацию личности, где можно пронаблюдать переход от детской зависимости к более самостоятельной и ответственной деятельности. Это период погружения в культуру: старшекласснику свойственно открывать и познавать своё «Я», рефлексировать, осознавать свою индивидуальность [34, с. 342-343]. На первый план выходят такие моральные ценности и качества личности, как самостоятельность, смелость и воля, становящиеся объектом самовоспитания [31, с. 347].

Стоит выделить следующие особенности, характерные для старшего школьного возраста:

- старшекласснику необходимо, чтобы его взросление было замечено окружающими;
- форма его поведения не расценивалась как детская;
- героем для старшеклассника будет являться тот, кто стремится к своей цели, преодолевает любые препятствия и выходит из них победителем;
- в любом виде деятельности старшеклассник предпочитает быть деятелем, а не сторонним наблюдателем;
- склонен мечтать и фантазировать, а также рассказывать о своих настоящих (или выдуманных) качествах;
- укрепление товарищества;
- привычка обсуждать поведение взрослых, связанная с представлениями о нормах поведения [15, с. 179].

Проблема выбора жизненных ценностей – это то, что начинает волновать человека в юношеский период. Молодой человек продолжает анализировать окружающие его события и проводить рефлексию. Рефлексия выводит молодого человека за пределы его внутреннего мира и позволяет занять определенную позицию в обществе. Уже в данный период времени старшеклассник начинает задумываться над будущей профессией [31, с. 421-423].

Политика, как мировая, так и внутри страны, школьные проблемы, литература, искусство, проявления массовой культуры – это лишь немногие интересы, которыми начинает увлекаться старшеклассник [32, с. 495-497].

«Почему?» – это тот вопрос, который старшеклассники всё чаще и настойчивее задают себе, а также высказывают сомнения в достаточности и обоснованности предлагаемых объяснений. Их мыслительная деятельность становится более активной и самостоятельной. Отношение к учителям становится критичным. Характерна тяга к обобщениям, поиск общих принципов и законов, стоящих за частными факторами.

И. С. Кон утверждает, что в юношеский период широта умственных интересов сочетается с разбросанностью, наблюдается отсутствие какой-либо упорядоченной системы [22, с. 45].

Круг общения увеличивается за счет сверстников и представителей иных социальных групп, им свойственно стремление к общению со взрослыми. Если для подростка авторитеты учителя и родителей как бы уравниваются, дополняясь авторитетом сверстников, то для ученика старших классов значимость отдельного учителя-предметника отделяется от авторитета школы.

Систематизация индивидуального опыта за счет его расширения, дополнения и внесения новой информации является основным предметом учебной деятельности старшеклассника. Развитие самостоятельности, творческого подхода к решениям проблем, анализ существующих решений

и критическое их осмысление – всё это составляет содержание учебной деятельности старшеклассника [19, с. 179-181].

Возможности познания в старшем школьном возрасте расширяются, поскольку появляются новые дисциплины – теоретические и практические. Развиваются способности к деятельности в различных областях (производство, художественная деятельность, спорт), складываются новые связи с окружающим миром.

Нельзя не упомянуть о развитии и особенностях таких психических процессов, как внимание, память, воображение и мышление в старшем школьном возрасте.

**Внимание.** Для старшего школьного возраста характерно произвольное внимание. Так, старшекласснику легко удается сконцентрироваться на предмете деятельности; он владеет приемами переключения внимания, может самостоятельно организовать его. Учащийся уже без труда следит за ходом урока и ведет определенные записи.

Развитие внимательности ведет к совершенствованию наблюдательности – она становится устойчивой и целенаправленной.

**Память.** Что касается памяти, то она становится произвольной, управляемой.

Старшеклассник владеет разными приемами запоминания, может выделить в материале существенное, систематизировать материал, сформулировать то, что запомнилось. Увеличивается объем осмысленного запоминания.

**Мышление.** Мышление учеников старшего школьного возраста приближается к мышлению взрослого. Старшеклассники выделяют существенное, приходят к пониманию причин того или иного явления. Старшие школьники точно классифицируют более частные и более общие понятия. Развивается теоретическое мышление: ученики мыслят



логически, в состоянии заниматься теоретическими рассуждениями и самоанализом.

Швейцарский психолог и философ Жан Пиаже, известный своими работами по изучению психологии детей, определил четыре стадии интеллектуального развития ребёнка, в которые входят: сенсомоторная, дооперационная, стадия конкретных операций и стадия формальных операций. Для каждой стадии характерна своя возрастная категория [43].

Так, например, после 12 лет наступает стадия формальных операций. В этот период подростки применяют логическое мышление при любых обстоятельствах, например, они способны придумывать ситуации, которые не существуют в действительности, а также производить анализ событий. В этот период подростки могут делать предположения и строить различные гипотезы и, даже, планы на будущее.

**Воображение.** Если говорить о воображении, то оно характеризуется развитием самоконтроля. Отмечается, что старшеклассники могут фантазировать так же, как и дети, но они уже в состоянии относиться к своим фантазиям критически [9, с. 17-18].

Юность – это период развития интеллектуальных особенностей. Активно развиваются творческие способности, предполагающие не только усвоение информации, но и проявление собственной инициативы и создание чего-то нового.

Возникающая на границе между отрочеством и юностью, потребность в самоопределении влияет на характер учебной деятельности старшеклассника – он начинает серьезнее относиться к выбору учебного заведения, а также способен к игнорированию некоторых учебных предметов (гуманитарного или естественно-научного цикла). Внутренние познавательные мотивы ученика старшего школьного возраста влияют на саму мотивацию к учебному процессу. Сама же учебная деятельность для старшеклассника – это средство реализации жизненных планов на

будущее. Ориентация на результат является основным внутренним мотивом.

И всё же, выбор профессии, жизненного пути и самоопределения занимают важное место у учащихся старших классов [9, с. 7].

Мировоззренческий поиск включает в себя социальную ориентацию личности, осознание себя в качестве частицы, элемента социальной общности и выбор своего будущего социального положения и способов его достижения [22, с. 136]. Характерная черта юношеского возраста – формирование жизненных планов [22, с. 141].

Таким образом, с точки зрения психологии возраста, для старшеклассников характерно «взросление» или, во всяком случае, тенденция к взрослению в плане стремления к созиданию, к поиску своей позиции в обществе (в том числе будущей профессии), возрастания критичности мышления, преобладание произвольного внимания, памяти, теоретического осмысления материала и широта интересов.

С лингводидактической точки зрения период старшей ступени характеризуется изучением довольно сложных грамматических тем, часто сопряженных с необходимостью осмысливать явления, отсутствующие в родном языке или интерпретирующиеся в изучаемом языке иначе, нежели в родном. Анализ соответствующей документации (кодификатор Единого государственного экзамена, рабочие программы, учебники французского языка для старших классов) показал, что в старших классах грамматические темы в основном посвящены повторению и обобщению материала, изученного в предыдущие годы обучения. Это, главным образом, такие темы грамматики французского языка, как:

- place de deux pronoms compléments;
- concordance des temps de l'indicatif;
- l'emploi de l'imparfait et du passé composé;
- l'expression de la condition ou de l'hypothèse;
- les pronoms relatifs simples;

- les pronoms relatifs composés;
- le subjonctif;
- le participe présent et le gérondif;
- les constructions impersonnelles;
- l’infinitif;
- le passif;
- le discours rapporté direct et indirect (au présent et au passé);
- les articulateurs logiques.

Эти темы характеризуются тем, что некоторые грамматические явления не имеют аналогов в родном языке и вызывают наибольшие затруднения при освоении.

Наибольшую трудность для старшеклассников вызывают такие явления во французском языке, как овладение временными формами глаголов, их образование, согласование, употребление сложных аналитических форм, состоящих из вспомогательных глаголов и причастий основных глаголов, а также их расположение в предложении. Это обусловлено различием средств выражения соответствующих значений во французском и русском языках.

Как известно, в русском языке порядок слов свободный. Во французском же языке место подлежащего в предложении строго фиксировано. Оно занимает первое место в повествовательном предложении и второе место в вопросительном предложении с инверсией. Указанные выше расхождения являются причиной многочисленных ошибок в речи учащихся.

Методисты указывают на возможности широкого применения в этом возрасте самостоятельной работы по освоению грамматических явлений, так как учащиеся способны, в силу указанных особенностей возраста (развитие мыслительных операций, способность к теоретическому осмыслению, стремление к самостоятельности, произвольность внимания

и памяти и др.). Обучающиеся способны сами изучить правило и действовать по предлагаемым алгоритмам, сопоставить грамматическое явление изучаемого и родного языков. При этом они в достаточной мере оперируют грамматическим метаязыком и ознакомлены с довольно широким кругом филологических понятий.

Однако упор на самостоятельную работу может лишить обучение грамматике главного – ее речевой функции, того, ради чего, собственно, она и существует. Только и исключительно самостоятельная работа не может ввести старшеклассников к продуктивной речи, к грамматической компетенции. Требуются разнообразные контексты употребления грамматических явлений – от собственно языковых контекстов, сосредотачивающих внимание на форме и позволяющих пронаблюдать ее особенности, до речевых, значимых для старшеклассников с точки зрения реальной социальной коммуникации. При этом надо опираться на уже указанные возрастные особенности – тенденцию к взрослению в плане стремления к созиданию, к поиску своей позиции в обществе, преобладание произвольного внимания, памяти, широту интересов.

Мы полагаем, что поставленный вопрос может быть решен применением грамматических игр. Это позволит, с одной стороны, достаточно строго следовать психологическим основам грамматического упражнения, а с другой, учесть указанные возрастные особенности учащихся и условия современного урока по требованиям ФГОС. На наш взгляд, игры способны эффективно интегрировать особенности современного преподавания языков (коллективная деятельность, поисковые виды деятельности, здоровьесбережение, метатехнологии, метод проектной деятельности и т.д.) в систему усвоения грамматического материала.

## Выводы по главе 1

В первой главе мы ставили задачу изучения теоретических оснований применения обучения грамматике французского языка в старших классах. В результате анализа лингвопедагогических оснований мы установили, что в настоящее время грамматика не воспринимается как комплекс знаний, а, скорее, как умения изменять слова и сочетать их с другими словами в рамках речевого высказывания. В соответствии с этим заключением мы предложили свое видение грамматической компетенции, которую мы определяем, как комплекс умений и навыков оперирования грамматическим материалом для обеспечения связности иноязычной речи.

Поскольку наше понимание грамматической компетенции связано в первую очередь с деятельностной стороной обучения (умения, навыки), то логичным было продолжение изучения теоретических оснований обучения грамматике в русле психологических учений. В этом ракурсе нами были рассмотрены виды грамматических упражнений, применяемых в традиционном обучении ИЯ. Анализ существующих классификаций дает возможность утверждать, что существующие в традиционном обучении иностранным языкам грамматические упражнения опираются на глубокие исследования психологии усвоения и предлагают систему, точно учитывающую психологию становления динамического стереотипа, то есть гибкого, адаптивного грамматического навыка. С другой стороны, они представляют собой жесткую, мало способную к эволюции и адаптации к требованиям сегодняшнего дня систему.

Анализ психологической литературы, обобщение педагогических наблюдений и исследование учебной документации (рабочие программы, учебники, учебные пособия) позволил сделать заключение относительно психовозрастных и лингводидактических особенностей изучения грамматики французского языка в старших классах. Мы установили, что для старшеклассников характерно «взросление» в плане стремления к

созиданию, к поиску своей позиции в обществе, возрастания критичности мышления, преобладание произвольного внимания, памяти, теоретического осмысления материала и широта интересов.

Грамматические темы, предназначенные для изучения на старшей школьной ступени, характеризуются тем, что не имеют аналогов в родном языке и вызывают наибольшие затруднения при освоении, часто сопряженных с необходимостью осмысливать явления, отсутствующие в родном языке или интерпретирующиеся в изучаемом языке иначе, нежели в родном.

Мы полагаем, что вопрос сохранения психологических основ грамматического упражнения в условиях современного урока по требованиям ФГОС может быть решен с помощью применения грамматических игр (коллективная деятельность, поисковые виды деятельности, здоровьесбережение, метатехнологии, метод проектной деятельности и т.д.) на уроках французского языка в старшей школе.

На основе теоретических выкладок мы предлагаем рассмотреть в следующей главе практические аспекты применения грамматических игр, а именно: виды грамматических игр, их адаптированность к возрасту, особенности отбора и построения и т.д.

## **ГЛАВА 2 ГРАММАТИЧЕСКИЕ ИГРЫ В ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ**

### **2.1 Сущность понятия «игровые технологии»**

Современные тенденции в области образования свидетельствуют о переходе от традиционного подхода в преподавании, основы которого были заложены почти четыре века тому назад Я.А. Коменским, сконцентрированного на деятельности учителя, так как именно он оценивает результаты успеваемости по своему предмету, уровень обученности каждого ученика в отдельности, и учебном содержании, к личностно-ориентированному подходу, который получил в настоящее время в научно-педагогической среде достаточно широкое распространение, поскольку в его основе заложена ориентация на индивидуализацию, самобытность, самооценку каждого ученика, а в центре внимания находится познавательная деятельность учащихся [6, с. 255].

Главным недостатком традиционной системы обучения, на наш взгляд, является то, что деятельность учащихся сводится только к усвоению учебного материала, что способствует существенному ослаблению мотивации из-за отсутствия понимания связи теории с практикой [6, с. 255]. Чтобы стимулировать познавательную деятельность учащихся, которая помогает развивать интерес к изучаемому материалу и поиску нужной информации, которую возможно повторить на практике, педагог должен использовать на своих уроках активные методы обучения, ведь стимулирование познавательной деятельности учащихся помогает педагогу, в свою очередь, осуществлять активное взаимодействие с обучающимися, поскольку они являются полноценными участниками учебного процесса, вовлеченные в мыслительную и поведенческую активность.

К такой стимуляции познавательной деятельности в настоящее время относят игровые технологии.

Дадим определение понятию «игра». Игра – это такая форма или такой вид деятельности, при котором все внимание направлено на развитие памяти, мышления, внимания и воображения. Игра может выступать как самостоятельная технология, которую использует учитель на своем уроке, чтобы ввести, закрепить и/или повторить определенный материал. Игра также может выступать в качестве внеучебной или внеклассной работы.

Согласно педагогическому энциклопедическому словарю, игра – форма деятельности, для которой характерна чётко поставленная цель и соответствующий этой цели педагогический результат, имеющий учебно-познавательную направленность [8, с. 88-89].

Всеми известный советский психолог Л. С. Выготский утверждал, что игры в психическом развитии ребенка играют важную роль. По его мнению, игра помогает ребенку переработать пережитые впечатления, построенные на основе неизведанной ему ранее действительности, отвечая на запросы и влечения самого ребёнка [10, с. 7].

Рассматривая понятие «игровые технологии» в обучении, дадим определение и термину «технология».

Считается, что слово «технология» происходит от греческих слов «*techne*», обозначающее мастерство, искусство, умение, и «*logos*» – наука, закон.

В толковом словаре русского языка С. И. Ожегова термин «технология» определяется, как совокупность процессов в некоей отрасли производства, и как описание научного характера способов производства [36, с. 650].

Также технологию можно определить, как науку о мастерстве.

Если говорить о технологии в широком смысле, то данное понятие можно определить, как сочетание приёмов и методов, а также



последовательность применения различных операций для решения поставленных задач.

Также отдельно можно выделить понятие «педагогическая технология». Согласно В. П. Беспалько, педагогической технологией считается совокупность методов и средств, используемых в процессе обучения и воспитания, благодаря которым педагог успешно реализует поставленные на уроке цели. К тому же, он определяет педагогическую технологию как проект педагогической системы, который должен реализовываться на практике [7, с. 78].

По определению Дыбиной О.В., педагогическая технология – это взаимосвязь приёмов, методов и форм, которые педагог учитывает при организации учебно-воспитательного процесса, имеющие единство целей и задач, создающие основу для единых условий воспитания, обучения и развития обучающихся [18].

М. В. Кларин определяет педагогическую технологию, как совокупность всех средств, необходимых для достижения педагогических целей [21].

Безусловно, необходимо отличать между собой такие понятия, как «технология» и «методика». В большинстве случаев, методика – это совокупность различных рекомендаций для организации образовательного процесса [37, с. 9]. Педагогическая технология отличается от методики по трём основным моментам:

1. технология – проект учебного процесса в будущем;
2. технология – итог;
3. эффективная и оптимальная последовательность действий и операций [37, с. 10].

Педагогика и психология, философия и культурология – это те области знания, которые изучали игру как особое явление, определенный этап в жизни каждого человека и как один из методов обучения (С. В. Арутюнян, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, О. С. Газман, В. М.

Григорьев, Н. А. Короткова, Н. Я. Михайленко, С. Л. Рубинштейн, А. И. Сорокина, Ф. И. Фрадкина, Г. П. Щедровицкий, Д. Б. Эльконин, Н. Р. Эйгес, и др.). Особый интерес в области обучающей игры в 90-е гг. XX в. проявили отечественные педагоги (М. В. Кларин, В. В. Петрусинский, П. И. Пидкасистый, А. С. Прутченков, Ж. С. Хайдаров, С. А. Шмаков и др.). На современном этапе развития науки такому явлению как «игра», также уделяется большое внимание.

В современной школе в ходе изучения иностранного языка игровые технологии применяются:

- в качестве самостоятельной технологии при овладении материалом, информацией;
- как компонент другой педагогической технологии, например, метод проектной деятельности;
- как форма урока или его часть;
- как технология внеучебной деятельности [30, с. 88].

Высокая активность обучающихся, вызванная устойчивой необходимостью в мыслительных и поведенческих операциях, направленных на решение игровых задач, скорая и эффективная обратная связь, которая нацелена на корректировку малорезультативных или неверных решений – это те факторы, которые окажут положительный результат, если педагог в своей деятельности будет активно применять метод игровых технологий.

Использование игровых технологий в учебно-воспитательном процессе при обучении иностранному языку позволяет формировать гармоничные отношения у учащихся с окружающим миром. Это значит, что игра лежит в системе духовно-нравственных координат, т. к. любое проигранное действие может произойти в реальной жизни [3, с. 140].

Что касается качества овладения новым материалом, то оно должно быть обусловлено эмоциональной вовлеченностью учащихся в игру,

возможностью проверить приобретенный опыт на практике и проанализировать полученные результаты собственных усилий.

Одной из основных задач применения игровых технологий при изучении иностранного языка в условиях современной системы образования должно стать концептуальное разъяснение предлагаемого содержания, то есть, применяя игру в учебном процессе, учитель иностранного языка должен формировать и развивать у обучающихся навыки и умения, позволяющие им добывать самостоятельно необходимую информацию, изменять ее и перерабатывать, а также планировать на ее основе дальнейшие действия и пути решения, как в шаблонных, так и в нестандартных коммуникативных ситуациях.

Применение игровых технологий на уроке иностранного языка также способствует закреплению в памяти обучающихся различные языковые явления и образы. Благодаря игровым технологиям у учащихся создаются определенные зрительные и слуховые образы, а также поддерживаются интерес и активность учащихся непосредственно в процессе игры [20, с. 47].

Организуя урок с применением игровых технологий, учитель создает благоприятный психологический климат и активизирует познавательную деятельность учащихся [5].

Используя игровые технологии на уроках иностранного языка, учителю необходимо соблюдать следующие условия:

- соответствие игры учебно-воспитательным и развивающим целям урока;
- игра должна соответствовать возрастным рамкам учащихся, т.е. должна быть адаптирована к тому возрасту, для которого она проводится;
- умеренность использования [20, с. 46].

Нельзя не сказать о функциях, которые выполняют игровые технологии в обучении иностранному языку:

1. познавательная (когнитивная) функция – вызывает устойчивый интерес к изучению новой информации, новой культуре и языку;
2. обучающая функция – помогает развивать познавательные процессы, а также формировать основные умения и навыки;
3. воспитывающая функция – необходима для воспитания толерантности, развития эмпатии;
4. мотивационная функция – создает благоприятную атмосферу на уроке, снимает эмоциональное напряжение, вызванное интенсивным обучением иностранного языка;
5. коммуникативная функция – благоприятствует освоению навыков общения на иностранном языке;
6. диагностическая функция – определяет соответствия или несоответствия нормативному уровню знаний, компетенций;
7. коррекционная функция – нужна для своевременной коррекции отклонений от нормативного уровня знаний, компетенций;
8. функция социализации – вовлекает в систему общественных отношений, погружает в иноязычную среду и культуру страны изучаемого языка [30, с. 87].

Игровая технология состоит из 5 основных компонентов: мотивационный, ориентационно-целевой, содержательно-операционный, ценностно-волевой и оценочный. Подробно рассмотрим каждый из этих компонентов.

Первый компонент – **мотивационный** – связан с отношением обучающихся к содержанию и процессу деятельности. Он включает в себя мотивы, интересы и потребности учащихся в игровой деятельности. Данный компонент позволяет обеспечивать активность в игре, выявлять связь с другими видами деятельности. Мотивация закладывается в непосредственно процессе игры.

Следующий компонент – **ориентационно-целевой** – связан с принятием учащимися целей учебно-познавательной деятельности,

нравственных установок, таких ценностей, которые становятся регуляторами игрового поведения учащихся.

Что касается **содержательно-операционного компонента** игры, то здесь предполагается овладение учащимися содержанием учебного материала, их способность опираться на уже имеющиеся знания и способы деятельности. Игровое действие характеризуется сознательной целью, на которую оно направлено. Данное действие определяется не столько целью, сколько реальными предметными условиями – системой ориентиров, или, иными словами, ориентировочной основой действий (ООД). Примером ООД может послужить алгоритм действий для капитана или штурмана в играх-путешествиях.

**Ценностно-волевой компонент** игры обеспечивает высокую степень направленности познавательной активности, включает внимание учащихся, придает эмоциональную окраску игре в виде переживаний. Он также направлен на развитие личностной ориентировки как особого вида социокультурного опыта, освоение которого осуществляется на основе эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру.

И, наконец, **оценочный компонент** игры служит для обеспечения сличения результатов игровой деятельности с целью игры, а также оценку их достижимости. Содержанием данного компонента является систематическое получение информации о ходе познавательной деятельности. Он также обеспечивает самоуправление в процессе игры и помогает проводить рефлексию собственной деятельности.

Все рассмотренные нами компоненты игры находятся в тесной взаимосвязи, их нельзя отделить один от другого, все они определяют технологическую структуру игры.

Игра способствует реализации ряда современных педагогических технологий:

- здоровьесберегающих: игра позволяет переключаться на иной вид деятельности, снимать стресс, связанный с изучением нового

материала, в какой-то мере оказывать терапевтический эффект; с другой стороны, игра может учить планировать и правильно распределять время на определенные задания;

- проектной технологии: проектный результат игры является, может быть, не столь значимым социально или в учебном плане, но позволяет увидеть новые особенности изучаемого материала, применить его в новой ситуации;

- технологии сотрудничества: в игре – имитации реальной деятельности, обучающиеся осваивают социальные роли и типы взаимодействия, которые могут встретиться им в реальной жизни, «примеряют» роли оппонентов, учась видеть разные, порой диаметрально противоположные стороны одного и того же явления; кроме того, в коллективном взаимодействии учащиеся учатся распределять и выполнять обязанности, нести ответственность за результат своих действий, его эффект в общем деле;

- информационно-компьютерные технологии: речь идет как о применении компьютерных игр, так и о технологии сбора информации (для деловой игры подчас требуется серьезное документирование, поиск информации в определенной сфере деятельности).

Подводя итог всему вышесказанному, можно сделать вывод о том, что игра – это действенное воспроизведение жизненных явлений вне реальной практической установки. Используя игровые технологии на уроке иностранного языка, учитель не только организует сам процесс общения, но и приближает его к естественной коммуникации. Основная задача педагога, по мнению Анатоля Франса – «пробудить любопытство учеников, чтобы в дальнейшем его удовлетворить». С дидактической точки зрения игра – универсальный метод, поддерживающий множество современных педагогических технологий (здоровьесберегающие, информационно-коммуникативные, метод проектной технологии, технология сотрудничества).

## 2.2 Грамматические игры в обучении французскому языку

Главной функцией учителя на уроке иностранного языка является управление процессом обучения и воспитания, а также непосредственно развития. На сегодняшний день педагогу предоставлена свобода выбора приёмов, методов, средств, а также форм обучения, способствующих активизации познавательной деятельности учащихся, и к тому же повышающих качество образовательного процесса.

Нами было выявлено, что на современном этапе обучения иностранному языку, метод игровых технологий активно используется учителями на уроках иностранного языка.

Взятая за основу классификация игровых методов, согласно Т. А. Самойловой [48] и М. Ф. Стронина [50], помогла нам изучить и систематизировать виды игр, которые могут использоваться на уроках французского языка в старшей школе. Авторы данной классификации группируют игровые методы обучения на:

- языковые, куда входят фонетика, лексика и грамматика, способствующие освоить аспекты языка;
- речевые, включающие аудирование, монологическую и диалогическую речь, а также чтение и письмо.

Поскольку настоящая ВКР посвящена грамматическим играм на уроках французского языка в старшей школе, то, соответственно, больший интерес для нас представляют языковые игровые методы обучения.

Остановимся и подробно рассмотрим конкретные грамматические игры, соответствующие старшему школьному возрасту.

**Языковые грамматические игры.** Главными целями языковых грамматических игр являются обеспечение навыков практического применения знаний грамматики французского языка, а также активизация умственной деятельности, направленная на употребление верных грамматических моделей в естественной ситуации общения [44, с. 10].

Если говорить о речевых игровых технологиях, то они направлены на формирование определенных навыков в определённом виде речевой деятельности, таких как аудирование, монологическое высказывание, диалогическая речь, чтение и письмо. Из этого следует, что каждому виду речевой деятельности будет соответствовать определенный вид игры. Так, например, в основе игры обучения чтению и аудированию лежит работа учащихся с текстом: кодирование, догадка, конструирование, перифраз, восстановление пропущенного, сжатие текста или его расширение.

Рассмотрев классификацию игровых методов по Т.А. Самойловой и М.Ф. Строну, мы можем констатировать тот факт, что сам характер игровых ситуаций определяется содержанием темы, возрастными особенностями учащихся и их интересами.

Так как тема нашей дипломной работы предполагает исследование феномена грамматической игры на уроках французского языка в старшем звене, то и большой интерес для нас представляют школьники в старшем школьном возрасте.

На уроке французского языка грамматическая правильность речи старшеклассника должна включать в себя: точность, адекватность использования грамматических конструкций в соответствии с ситуацией и заданными функциями, разнообразие и сложность.

В старшем звене, проводя игры на уроках французского языка, необходимо помнить, что для старшеклассников характерна потребность в диалоге; целесообразно ставить акцент на групповое сотрудничество. Можно использовать игры, где от учащихся требуется разрешить какую-либо ситуацию, поскольку в этом возрасте их интересует поиск решения проблем с целью найти истину.

Одним из примеров может послужить игра по типу квизов (Quiz от англ. «опрос» или «тест» – это интеллектуально-развлекательная игра, состоящая из нескольких туров, в которой нужно отвечать на различные вопросы, в основном на логику и эрудицию). На наш взгляд, такая игра



подходит для отработки и совершенствования любого грамматического явления.

Итак, класс необходимо разделить на команды, состоящие из 4-5 человек. Каждая команда придумывает себе название. Учитель выступает в образе ведущего, его задача – задавать вопросы командам и следить за ходом игры. В игре можно задействовать других учителей, которые будут выступать в качестве судей при подведении итогов. В течение игры можно использовать музыкальное сопровождение (отсчет времени, ненавязчивая и негромкая фоновая музыка). Возможно также задействовать экран, выводя на него видеоролики или изображения. Для игры необходимы пустые бланки, куда команды, посоветовавшись, будут записывать свои ответы (Приложение 1), а затем отдавать судьям. За каждый правильный ответ команде присуждается 1 балл. Игра состоит из 5 туров:

**1 тип «Les questions grammaticales».** Здесь учителю предлагается задавать вопросы по типу «Combien de groupes de pronoms y a-t-il en français? Nommez-les», или «On utilise ce mode pour souligner les possibilités de réalisation d'une action. On met toujours une proposition sujet introduite par «que». Il est alors le mode qui permet d'exprimer de nombreux sentiments. De quoi je parle?» и т.д.

**2 тип «Les petites annonces».** Каждой группе выдается лист с небольшими объявлениями (Приложение 2). Задача учащихся – составить предложения на основе представленных объявлений. Ответы записываются в бланки.

**3 тип «Si j'étais».** На экран выводятся изображения людей различных профессий (учёный, полицейский, доктор, учитель, депутат, журналист т.д.). Учащимся предлагается построить верные и грамматически правильные предложения, употребляя необходимые времена и наклонения в предложениях условия, и записать их в бланк ответов.

**4 тип «Discours direct et indirect».** Учителем предлагается послушать или посмотреть небольшие фрагменты интервью. Учащимся

необходимо трансформировать услышанные или увиденные отрывки из прямой речи в косвенную.

**5 тур «La pause musicale».** На экране появляются нарезки различных музыкальных клипов, а на столах учащихся отрезки текстов с пропущенными фрагментами. Задача учащихся – послушать отрывок и записать в бланк то, что они услышали.

После завершения всех туров, участники сдают бланки судьям, которые подсчитывают результаты. Выигрывает команда, набравшая большее количество баллов.

Старшеклассникам также интересны и разнообразные настольные игры, такие как кроссворды, сканворды, шарады, игры-квесты, развивающие не только память, но и логическое мышление.

Например, игра «La grammaire c'est facile!». Для проведения игры понадобятся: настольное поле (Приложение 3), кубик и фишки, карточки с заданиями (Приложение 3-1). Класс делится на 3 команды, по 8-10 человек в каждой. Каждая команда получает свой цвет (всего 3 – красный, желтый и зелёный). Команда № 1 вытягивает карточку с заданием, например, зелёную (Les pronoms relatifs composés). Важно задействовать всех учащихся в команде. Если ученик правильно отвечает на карточку, то он кидает кубик и продвигается по игровому полю; если нет – ход переходит следующей команде. Выигрывает та команда, которая первая доберётся до финиша.

Игра интересна тем, что носит соревновательный характер, а это является обязательным условием при проведении грамматических игр в старших классах.

Грамматические игры преследуют следующие цели:

- научить учащихся употреблению речевых образцов, содержащих определенные грамматические трудности;
- создать естественную ситуацию для употребления данного речевого образца;

– развить речевую активность и самостоятельность учащихся [11, с. 87].

К сожалению, грамматические игры практически не рассматриваются в специальной литературе, хотя создание мотивации и некоторое «оживление» грамматического материала как самого трудного при усвоении необходимо.

К грамматическим играм можно отнести все игры, которые позволяют выстраивать на основе каких-то моделей, структур целые предложения.

Существуют игры на произвольную комбинацию компонентов фразы по подстановочной таблицы, например,

Le roi Louis XIV	regarda	Anne d'Autriche	à une soirée d'amateurs de chats	tout en mangeant
D'Artagnan	rencontra	Angela Merkel	à la présentation du nouveau salon	tout en faisant du jogging
Emmanuel Macron	invita	Molière	à sa table	tout en discutant les nouvelles

Грамматическое явление, которое здесь тренируется – герундий (le Gérondif).

К грамматическим играм также может быть отнесена игра в снежный ком (Boule de neige), так как она позволяет обучать разным моделям развертывания высказывания. Данная игра может использоваться, например, для отработки сослагательного наклонения (le Subjonctif). Так, первый учащийся говорит: «Je ne pense pas qu'il vienne aujourd'hui». Второй учащийся должен повторить предыдущую фразу и называть свою: «Elle veut que tout le monde soit à ses pieds». Третий учащийся повторяет

фразу первого учащегося, после – второго, а затем придумывает свою и т.д. до тех пор, когда последний учащийся не скажет свою фразу.

Данная игра также помогает тренировать память и умение внимательно слушать и слышать товарищей.

Вообще любая тренировка в усвоении грамматических явлений в рамках какой-либо естественной (или имитирующей естественную) ситуации может иметь игровой характер, если учитель вводит элемент догадки или соревновательности. Так, например, для тренировки употребления относительных местоимений (*les pronoms relatifs*) мы можем использовать любое подстановочное упражнение с предварительным указанием, что при правильной расстановке местоимений в местах пропусков буквы, соответствующие пропускам, сложатся в слово, значение которого нужно узнать самостоятельно и подготовить к следующему уроку, составив с ним предложение, например, буква J соответствует местоимению – *duquel*, E – *ce qui*, T – *à laquelle*, A – *celle qui*, B – *dont*, L – *laquelle*, E – *où*. Учащимся предлагаются предложения: *C'est le musée en face ... il y a un beau magasin. Pourquoi refuser de voir ... crève les yeux? C'est l'oeuvre ... il a tant travaillé. Il pense à ... est partie avec son frère. Mon père a acheté un fromage ... l'odeur a empesté toute notre voiture. C'est une mauvaise habitude contre ... il lutte en vain. Apporte-moi la boîte ... j'ai rangé les boutons.*

Таким образом, при правильном выполнении данного упражнения учащиеся должны получить последовательность букв, «заменяющих» относительные местоимения, слово *JETABLE*.

В грамматических играх внимание учащихся переключается с формы на содержание (в последней из приведённых игр учащиеся получают возможность самоконтроля, потому что при неправильной подстановке местоимений не может получиться слово). Однако таких игр немного и в обучении они используются редко.

В качестве языковых игр, позволяющих превратить монотонную тренировку грамматического явления в увлекательное соревнование с компьютером, учащимся могут предлагаться компьютерные игры. Целесообразно включать их в качестве вида смены деятельности в рамках урока не более чем на 3-5 минут, причем сосредотачивать внимание учащихся на становление быстроты реагирования на стимул (устойчивость и мгновенность навыка).

Например, игра «Le basket des phrases» (Приложение 4). Цель такой игры – закрепить умение учащихся определять разницу между *Imparfait* и *Passé composé*. Игра заключается в том, что класс делится на 2 команды. На экране учащиеся видят 2 бейсбольных кольца (кольцо «*Imparfait*» и кольцо «*Passé composé*») и высказывающиеся предложения. Каждый ученик из команды, увидев и проанализировав предложение, должен ответить, в какое кольцо должна попасть фраза. За каждый правильный ответ – 1 балл. Выигрывает команда, набравшая большее количество баллов.

**Игры, направленные на порождение речевого высказывания.** Игры могут быть использованы на этапе отработки не только грамматики, но и лексики, а также в играх может быть реализовано употребление ЛЕ в рамках какой-либо грамматической структуры.

Однако усвоение лексики/грамматики само по себе не обеспечивает переход к устному высказыванию. Для того, чтобы определить условия речевой продукции, рассмотрим основы теории порождения речи.

Важным условием порождения и стимулирования речи, в современной методике, относят наличие мотива высказывания, ситуативность и личностную ориентацию. Совокупность этих компонентов придает речи коммуникативный характер.

Акт коммуникации считается естественным, когда у человека возникает потребность в высказывании, обусловленная какими-либо обстоятельствами действительности и отношениями между общающимися. Г. В. Рогова утверждает, что за самым простым высказыванием всегда

стоит действительность, определяющая намерение говорящего [46]. Так, например, высказывание «Пойдём в столовую» может означать, что наступило время обеда, возникло чувство голода, не хочется идти одному и многие другие обстоятельства.

В учебных условиях мотив порождения речи не возникнет сам собой, если речь обуславливается требованиями учителя. Результатом может стать возникновение фиктивной речи, которая считается речью лишь по форме. Первое и самое необходимое условие общения на иностранном языке – создание потребности высказаться.

Использование ситуации поможет создать мотивацию общения на иностранном языке в учебных условиях. Ситуация – это совокупность событий, стечение жизненных обстоятельств, попав в которые, у говорящего возникает потребность рассказать о них.

Ситуации могут подразделяться на реальные, условные, воображаемые, сказочные (фантастические) и др. Но, самое главное, они должны соответствовать возрастным и психологическим особенностям учащихся.

Ситуации могут быть также абстрактными и проблемными. Учащиеся обладают разным информационным потенциалом, некоторые из них могут испытывать острый дефицит информации. Ситуации такого типа больше подходят учащимся средних и старших классов.

При обсуждении проблемной ситуации, которая предполагает определённую закреплённость ролей, определение обстоятельств, учащийся сам по себе не является носителем роли, он лишь выражает свое собственное мнение, либо соглашается, либо опровергает мнение собеседника, выстраивает систему доказательств своей точки зрения. В этом случае, обсуждение проблемы – это реальное общение на уроке. К тому же, в общении, в основе которого лежит обсуждаемая проблема, наряду с коммуникативной функцией языка прослеживается познавательная.

Важно, чтобы ситуации придавали личностный характер, поскольку личностная ориентация значительно повышает эффект его усвоения, так как в этом случае наряду с интеллектом подключаются эмоции.

Считается, что наиболее эффективным приёмом обучения говорению являются различные формы драматизации, включая импровизации и ролевые игры.

Созданию условий порождения речи способствует также атмосфера речевого общения в классе.

Эмоциональная составляющая – один из главных показателей любой игры. Известно, что она вызвана потребностью человека получать удовольствие от умственной, физической и социальной деятельности, проявляющейся в творческой атмосфере условности, юмора и соперничества. Так, например, подвижная игра всегда сопровождается смехом, восклицаниями и замешательством. Это обстоятельство, в свою очередь, создает условия для раскрепощения участников игры, проявления их личностных возможностей и способностей в более свободной форме.

В эмоциональной составляющей игры кроется и воспитательная ценность: игра, как правило, поднимает настроение участников, воспитывает у них бодрость, жизнерадостность, волю к преодолению трудностей.

К факторам, влияющим на успешность протекания естественного общения, относятся и **пространственные условия**, которые с самого начала коммуникации определяют эффективность установления контакта. Среда, как известно, может действовать угнетающе или наоборот – импонировать и вызывать приятные эмоции. Благоприятное влияние на протекание общения оказывают: подходящая температура, приятная цветовая гамма, удобная мебель и многое другое.

Особое внимание уделяется и вопросу о взаимном расположении коммуникаторов. В игре учитель, как правило, покидает свою центральную позицию, уходя как бы на второй план. Это обстоятельство,

безусловно, укрепляет контакт взаимодействующих членов группы: они обращаются скорее друг к другу, чем к преподавателю, их речь становится реально направленной и обращенной, а значит более личностной и эмоциональной [51, с. 23].

Атмосфера, которую создаёт учитель в классе, влияет на успешность использования игр. Чтобы вместе с учителем стать участниками одного процесса, важно, чтобы учащиеся привыкли к такому виду деятельности.

Найти контакт друг с другом и учителем, создать условия равенства – всё это позволяет сделать игра. Она даёт возможность робким и неуверенным в себе учащимся проявить себя, поскольку в обычной дискуссии ученики с лидерскими наклонностями, как правило, берут инициативу в свои руки, а робкие и застенчивые учащиеся предпочитают отмалчиваться.

На протяжении игры, каждый учащийся играет свою роль; чтобы быть активными партнерами в речевом общении, учащиеся должны помогать и внимательно слушать друг друга. Обычно сильные учащиеся помогают слабым. Что касается учителя, то он только управляет учебной деятельностью. Игра должна проводиться в доброжелательной атмосфере. Чем свободнее чувствует себя ученик, тем инициативнее он будет в общении.

Игра должна быть организована педагогом так, чтобы учащиеся могли в активном речевом общении с максимальной эффективностью использовать отрабатываемый языковой материал.

Необходимо отметить, что роль учителя в процессе проведения игры постоянно меняется. На начальной стадии работы учитель активно контролирует деятельность учащихся, но постепенно становится лишь наблюдателем за игровым процессом. Он также может управлять процессом общения: подходить то к одному, то к другому ученику, вносить необходимые коррективы в работу. В ходе игры учитель не исправляет ошибки, а лишь незаметно для учащихся записывает их, чтобы



на следующем занятии обсудить наиболее типичные.

Многие игры рождаются непосредственно на уроке. Учитель выбирает их в зависимости от самих учеников, мира их интересов и увлечений. Например, для небольшой разрядки учитель может использовать следующую игру: берётся обычный тетрадный лист. Первое предложение пишется учителем. Затем он загибает лист так, чтобы следующий человек не знал, что внутри написано. Далее ученики должны написать свое одно предложение, отвечая на вопросы: Qui? Avec qui? A fait quoi? Quand? Où? Pourquoi? и т.д., каждый раз загибая свой ответ так, чтобы его не было видно, и передавая другому по кругу. После лист возвращается учителю, который он зачитывает вслух. На наш взгляд такая игра помогает учащимся немного расслабиться и сменить сферу деятельности.

#### **Коммуникативные игры. Подвиды коммуникативных игр.**

Коммуникативными называются игры, направленные на имитацию или стимуляцию речевого общения. Как правило, это коллективные или творческие игры.

В коммуникативных играх учащимся предлагается решить коммуникативно-познавательные задачи, используя средства изучаемого языка. Поэтому основное назначение коммуникативных игр – организация иноязычного общения в ходе решения поставленной коммуникативной задачи или проблемы.

Обладающие высокой степенью наглядности и позволяющие активизировать изучаемый языковой материал в речевых ситуациях, коммуникативные игры моделируют и имитируют реальный процесс общения.

Предполагается, что, решая языковую задачу, у учащихся формируются и совершенствуются речевые навыки в процессе целенаправленного использования заданного языкового материала в речевой деятельности.

Коммуникативная игра включает в себя три основные задачи:

1. коммуникативная, заключающаяся в обмене информацией между участниками игры;
2. деятельностная, моделирующая способ совместной деятельности;
3. языковая, формирующая и совершенствующая речевые навыки в процессе целенаправленного использования заданного языкового материала [47, с. 56].

Коммуникативные игры могут подразделяться на: монологические и диалогические.

Подробно рассмотрим каждый из видов и приведём конкретные примеры для учащихся старшего школьного возраста.

**Игры для обучения монологу.** Монологом называют форму речи, развернутое высказывание одного лица, который сам определяет структуру и композицию своего высказывания, а также использующиеся в нём языковые средства.

Несмотря на то, что монолог, как и другие формы речи, мотивирован стимулом, исходящим из ситуации, он относительно автономен от неё. Считается, что монолог контекстен, поскольку ситуация является для монолога отправным моментом.

Монологическая речь выполняет три функции:

1. информативная (сообщение информации в виде знаний о предметах и явлениях окружающей действительности);
2. воздейственная (побуждение к действиям, убеждение кого-либо в чем-либо);
3. эмоционально-оценочная (оценка событий или явлений).

Следует отметить, что каждой из вышперечисленных функций монологической речи характерны свои языковые средства выражения, а также особые психологические стимулы.

Монологическая речь может различаться **по цели высказывания**

(монолог-описание, монолог-рассуждение, монолог-повествование, монолог-убеждение) и **по степени подготовленности** (подготовленная монологическая речь и, собственно, неподготовленная).

Главным признаком монологической речи выступает адресованность кому-либо, зависящая от логичности речи и от чёткой разбивки на смысловые отрезки, которые последовательно разворачиваются для слушающих.

Таким образом, можно определить основные характеристики монологической речи:

1. целенаправленность (соответствие речевой задачи);
2. непрерывность (способность говорящего в полном объёме высказать свои мысли, мнение, дать оценку событиям);
3. последовательность и логичность высказывания;
4. развернутость высказывания и его полнота.

Приведём конкретные примеры игр в обучении монологу.

### **1. «Je pense que ... – Je ne pense pas que ...».**

Цель: Активизация навыков и умений формирования и формулирования монологического высказывания типа аргументации, с использованием сослагательного наклонения (Subjonctif).

Ход игры: Предположим, что тема урока «Ma future profession». Ведутся дебаты, где каждый участник дебатов должен высказать свое мнение и возразить собеседнику, если их мнения разнятся. Например, ученик №1 утверждает: «Je pense qu'il est assez difficile de trouver un travail à hauts salaires pour un professeur de nos jours». Предполагается, что ученик №2 должен возразить оппоненту, сказав: «Je ne suis pas d'accord avec toi, vraiment! Je ne pense pas que le travail de professeur soit mal payé. A mon avis ...». Игра продолжается до тех пор, пока не подойдет к своему логическому завершению. В это время учитель контролирует речь учащихся и, если нужно, помогает и поправляет их.

### **2. «Continuez mon histoire».**

Цель: Активизация речемыслительной деятельности обучаемых на материале иноязычной лексики, формулирование высказываний типа предложения, утверждения.

Ход игры: В игре задействуются все учащиеся класса. Первый ученик говорит свою фразу, например, «J'adore toutes les chansons de Mylène Farmer, je peux les écouter mille fois par jour». Следующий ученик должен продолжить фразу, предложив свой вариант. Например, «Je ne sais pas cette chanteuse, je préfère plutôt écouter du rap français, je suis expert dans ce domaine». Следующий учащийся может сказать: «Je ne pense pas qu'on doive discuter nos goûts musicaux, parlons des derniers événements dans le monde» и т.д. Игра заканчивается, когда последний учащийся скажет свою фразу.

На наш взгляд, игра интересна тем, что в ней можно отработать и повторить любые грамматические явления, формы и конструкции.

### 3. «Si j'étais...»

Цель: Формирование навыков и умений употребления в иноязычной речи сослагательного наклонения в ходе речемыслительной деятельности.

Ход игры: Учащимся предлагается представить себя в роли известного киноактера, писателя, режиссёра и т. д. и сообщить, как бы они выглядели, чем бы занимались и т. п.

Ученик 1: «Si j'étais Quentin Tarantino, j'aurais filmé la suite de Fiction pulpeuse. Je trouve ce film ... ».

Ученик 2: «Si j'étais Vladimir Poutine, j'aurais payé les citoyens de notre pays 15 000 roubles par mois en plus du salaire, parce que ...».

**Диалоговые игры. Ролевые игры.** На развитие спонтанной речи влияет ситуация ролевого общения, если она динамична и связана с решением определенных проблем или коммуникативных задач. Все участники игры должны быть в условиях, при которых необходимо выяснить социальные, эмоциональные и познавательные стороны межличностных отношений.

Характер ролевой ситуации могут определять такие параметры, как наличие единого сюжета (в соответствии с избранной коммуникативной ситуацией) и ролевых отношений между участниками общения (иногда они могут носить конфликтный характер). Принимая определенную роль, учащиеся могут играть либо самих себя, либо подражать какому-либо персонажу. Поэтому в ролевой игре нет зрителей, поэтому и нет опасения, что общение не состоится, что поведение участников будет понято неправильно [27].

Нельзя не сказать о правилах проведения ролевых игры:

1. учащемуся необходимо поставить себя в ситуацию, которая может возникнуть в реальной жизни, вне аудитории. Например, проведение деловых переговоров, бизнес-конференция, публичное выступление и т.п.;
2. адаптироваться к определенной роли в подобной ситуации. В одних случаях учащийся может играть самого себя, в других – взять на себя воображаемую роль;
3. поведение участников ролевой игры должно соответствовать исполняемой ими роли так, как будто это произошло в реальной жизни;
4. участники игры должны концентрировать свое внимание на коммуникативном использовании единиц языка, а не на обычной практике закрепления их в речи.

Приведём конкретные примеры ролевых игр.

### 1. «**La gastronomie française**».

Цель: Активизация навыков и умений построения диалогических форм высказывания на основе использования изученных видовременных форм глагола (Présent, Passé composé, Imparfait, Futur proche, Passé proche, Futur simple, Plus-que-parfait) и тематической лексики.

Ход игры: Учащиеся делятся по парам. Их задача составить и представить диалог в рамках изучаемой темы. Диалог может выглядеть следующим образом:

Учащийся 1: «Explique-moi, s'il te plaît, ce que ça veut dire «gastronomie» parce que je ne comprend pas».

Учащийся 2: «La gastronomie c'est l'art de bien manger. Tu sais qu'en France on aime bien manger et qu'il y a beaucoup de spécialités régionales?».

Учащийся 1: «Vraiment? Mais non, je n'y ai pas pensé».

Учащийся 2: «Alors, je vais te parler des spécialités régionales de la France. D'accord? ...» и т.д.

## **2. «Le portrait de mon camarade»**

Цель: Тренировка речемыслительной деятельности на иностранном языке посредством формирования и формулирования диалогического высказывания, с использованием в речи сложноподчиненных предложений с союзами **si, que, quand, parce que**.

Ход игры: Учащиеся делятся на пары. Дается 1 минута, чтобы они понаблюдали друг за другом. По истечении времени, один из партнеров, к примеру, говорит: «Quand je t'ai vu pour la première fois, j'ai remarqué que tu avais les yeux bleus». Другой партнер должен поблагодарить собеседника и сказать: «Merci beaucoup, M. Je te trouve gentille parce que tu as des yeux doux ...» и т.д.

На наш взгляд, данная игра учит учащихся без стеснения делать друг другу комплименты, дружескому отношению к товарищу и помогает сплочению коллектива.

## **3. «Прилагательные».**

Цель: Активизация речемыслительной деятельности обучаемых на материале иноязычной лексики, формулирование высказываний типа предложения, утверждения, с использованием степеней сравнения прилагательных (Degrés de comparaison des adjectifs).

Ход игры: Игра носит соревновательный характер. Учитель отводит учащимся 3 минуты на написание предложений, с использованием степеней сравнения прилагательных. Каждый играющий в течение 3 минут, должен написать максимально большее количество предложений,

используя сравнительную и превосходную степени прилагательных. Выигрывает тот, кто записал максимальное, а главное правильное, с точки зрения грамматики, количество предложений. Затем, возможно поделиться на пары и составить диалоги.

Необходимо подчеркнуть, что положительные результаты обучения иностранному языку с использованием игровых технологий обусловлены благодаря высокой активности обучающихся, вызванной устойчивой необходимостью в мыслительных и поведенческих операциях, которые направлены на решение игровых задач, а также наличием скорой и эффективной обратной связи, нацеленной на корректировку малорезультативных или неверных решений.

Что касается качества усвоения нового материала, то оно обусловлено эмоциональной вовлеченностью обучающихся в игру, возможностью проверить приобретенный опыт на практике, проанализировав полученные результаты собственных усилий. Изучение данного вопроса, также позволило нам сделать вывод о том, что ситуации игрового взаимодействия, сохраняются в памяти его участников на большой срок [54].

По мнению О.М. Батраевой, польза игровых технологий состоит в том, что, благодаря им увеличивается количество проработанного на уроке не только лексического, но и грамматического материала, что обеспечивает школьнику быстрое усвоение данного материала, повышает качество обучения, формирует умения и навыки адекватного коммуникативного поведения в ситуациях межкультурного общения с использованием лингвистических, коммуникативных и социокультурных знаний [4, с. 35].

Поэтому целесообразно включать в обучение грамматике деловые игры по типу кейсов (изучение ситуации), в которых старшеклассники должны изучить различные документы по ситуации и обсудить определенные вопросы, связанные с решением проблемы. При этом следует

оговорить, что обязательно должны быть использованы выражения с включением сослагательного и/или изъявительного наклонений, например, *Il faut que nous résolvions et discussions du problème qui nous affecte*. Таким образом преподаватель уже подсказывает обучающимся, каким образом они могут выстраивать взаимодействие, ненавязчиво показывая функциональное назначение того или иного грамматического явления и его применение в конкретной ситуации.

Примерами таких деловых игр-кейсов могут послужить:

### **1. Pour et contre du végétalisme.**

Вначале игры учителем проводится беседа о пользе/вреде употребления в пищу продуктов животного происхождения. По результатам беседы класс делится на группы: группа А – сторонники вегетарианского образа жизни, группа В – противники.

Учащимся обсуждаются достоинства и недостатки данного образа жизни, каждая группа приводит аргументы в свою пользу. При этом учителю необходимо оговорить, что обязательным условием в данной игре является использование выражений с включением сослагательного и/или изъявительного наклонений, например, *Il faut que nous discussions du problème qui nous affecte de plus en plus souvent*.

В конце учитель обобщает результаты и подводит итоги.

### **2. «Sous clé»**

Учащимся необходимо представить, что их заперли в офисе. Двери и окна оказались заблокированными, ломать их нельзя. За 30 минут учащиеся должны выбрать 10 обычных офисных предметов, которые необходимы им для выживания, и расположить их по степени значимости.

Цель игры – за тридцать минут обсудить предложенные варианты предметов и прийти к согласию.

Обязательным условием в данной игре является употребление сослагательного/изъявительного/условного наклонений. Например, *Il est*



nécessaire que nous choisissons des ciseaux, car il y a des conserves dans mon sac. Je pense qu'ils nous aident à ne pas mourir de faim.

### **3. «Bâtiment».**

В городе А. планируют возвести спортплощадку во дворе. Действующими лицами являются: подростки, пожилые, бизнесмен, домохозяйка, молодая мама и т.д. Учащиеся должны обсудить и привести доводы «за» и «против» строительства.

Основным условием при проведении такой кейс-игры также является использование сослагательного/изъявительного/условного наклонений. Например, Je doute qu'on ait besoin d'un nouveau terrain de sport.

Таким образом, рассмотренные выше аспекты, позволяют сделать вывод, что характер игры, а также сами игровые ситуации определяются содержанием темы, возрастными особенностями учащихся и, безусловно, их интересами. Раскрывая роль игровой технологии, следует отметить, что благодаря ей создается особый тип партнерских взаимоотношений между преподавателем и учащимися, ведь нередко в игру вовлекается и сам преподаватель. Это дает возможность развивать сотрудничество между школьниками и преподавателем, а также осуществлять демократизацию отношений в учебном процессе.

## **2.3 Систематизация грамматических игр в обучении французскому языку на старшей возрастной ступени**

Эффективное применение грамматических игр в обучении старшеклассников, на наш взгляд, возможно в том случае, если учитель имеет четкое представление о том, в какой момент урока, на каком этапе становления навыка игра окажет оптимальный эффект. Для создания такого представления потребовалось систематизировать грамматические игры для старшего этапа. Поставив перед собой задачу систематизации грамматических игр, мы должны были в первую очередь определить критерий, который будет являться ключевым, типизирующим для данной

классификации. Уже перечисленные нами критерии условий (индивидуальные и коллективные игры, языковые и творческие) не являются типизирующими для грамматики, так как, согласно нашему определению грамматической компетенции, принципиальной позицией в отношении грамматики является наличие грамматического навыка, подвижного лингвopsихологического образования, обеспечивающего относительную грамотность речи, то есть грамматического динамического стереотипа.

Мы полагаем, что критерием оптимальности включения игры в процесс овладения грамматическим явлением является фаза становления динамического стереотипа – критерий, положенный в основу классификации упражнений Е.И. Пассова и описанный в параграфе 1.2 настоящего исследования. Согласно этому критерию, становление динамического стереотипа проходит в шесть стадий: активное слушание – имитация – подстановка – трансформация – репродукция – речевая продукция. Кроме того, если становление грамматического навыка последовательно проходит все перечисленные стадии, то за счет высокой ротации обеспечивается психологически необходимое число повторений («число Миллера» –  $7 \pm 2$ ). Как правило, в реальном обучении иностранному языку нет условий для полной, развернутой реализации такой программы действий, но если временные рамки позволяют уделить время качественной отработке грамматического материала, а учитель хочет разнообразить процесс усвоения, игры окажутся необходимой составляющей учебного процесса.

Мы предприняли попытку систематизировать описанные выше игры согласно этому критерию (см. таблицу 1).

Систематизация грамматических игр по фазе становления  
динамического стереотипа

<i>Фаза становления динамического стереотипа</i>	<i>Игра</i>	<i>Грамматические явления, тренируемые в игре</i>	<i>Ограничения в использовании игры</i>
Активное слушание	Восстановление текста «подмокшего» документа при аудировании	Любые грамматические формы: глагольные формы (причастия, сослагательное и условное наклонения), формы прилагательных и пр.	Не более 2-минутных текстов, не чаще раза в неделю (игра достаточно примитивна)
Имитация	Драматизация, подражание актерам в проигрывании грамматических диалогов (Приложение 5)	Любые, при наличии диалогов, включающих грамматические явления	Отнимает довольно много времени; мало готовых диалогов с частотным употреблением грамматических явлений
Подстановка	Подстановка по таблице персонажей La grammaire c'est facile	Порядок слов в распространенных предложениях, сложноподчиненные предложения, причастные обороты	Непригодны при тренировке грамматических форм
Трансформация	Le basket des phrases Игры по типу квизов	Прямая и косвенная речь, страдательный и пассивный залогов, утвердительное и вопросительное предложение, множественное число существительных, глагольные формы и т.д.	Не рекомендуется выполнять часто, поскольку является однообразным видом деятельности; должен учитываться уровень овладения материалом учащимися
Репродукция	Boule de neige Игра с прилагательными La gastronomie française	Любые грамматические формы: порядок слов в распространенных предложениях, страдательный и пассивный залогов и т.д.	Требуют многократного повторения; не дают проявить самостоятельность учащимся (требуют точного воспроизведения)

Речевая продукция	Ролевые / деловые игры, кейсы	Условное сослагательное наклонения, причастия, придаточные предложения, пассивный страдательный залог и др.	и и	Отсутствие опыта в данном виде деятельности
-------------------	-------------------------------	---	--------	---

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что, в сущности, каждая из фаз становления грамматического навыка может быть обеспечена грамматической игрой. Этот вывод вовсе не означает, что каждый раз, когда изучается новое грамматическое явление, должны быть применены все возможные грамматические игры. Игры применяются в том случае, если учитель планирует традиционную работу по усвоению грамматического явления, но обнаруживает, что процесс оказывается тягостным, монотонным для данного класса, либо явление достаточно сложно, и к нему следует вернуться еще раз. На наш взгляд, именно в этом и состоит оптимизация учебного процесса с использованием грамматических игр.

## Выводы по главе 2

Мы предположили, что вопрос сохранения психологических основ грамматического упражнения в условиях современного урока по требованиям ФГОС может быть решен с помощью применения грамматических игр. Игра определяется нами как действенное воспроизведение жизненных явлений вне реальной практической установки. Используя игровые технологии на уроке иностранного языка, учитель не только организует сам процесс общения, но и приближает его к естественной коммуникации. С дидактической точки зрения игра – универсальный метод, поддерживающий множество современных педагогических технологий (здоровьесберегающие, информационно-коммуникативные, проектная технология, технология сотрудничества). Нами составлен репертуар грамматических игр, которые могут быть применены в рамках изучения различных грамматических тем.

В результате применения критерия соответствия игры фазе становления динамического стереотипа мы предприняли попытку систематизировать грамматические игры для обучения старшеклассников.

Система грамматических игр включает: на этапе активного слушания – восстановление текста «подмокшего» документа при аудировании, на этапе имитации – драматизацию, на этапе подстановки – *boule de neige*, подстановку по таблице персонажей, на этапе трансформации – игры по типу квизов, на этапе репродукции – игры с прилагательными и пр., на этапе речевой продукции – ролевые / деловые игры, кейсы.

Полученная в результате систематизация таблица может служить универсальным руководством учителю, стремящемуся разнообразить свои уроки, оптимизировать их за счет включения нестандартных видов работы, преследующих те же цели, что и традиционные виды упражнения, однако с дополнительным здоровьесберегающим и творческим эффектом.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современный учитель обладает достаточной свободой выбора приёмов, методов, средств, а также форм обучения, которые способствуют активизации познавательной деятельности учащихся. К такой активизации познавательной деятельности и повышению качества образовательного процесса и относят в настоящий момент метод игровых технологий, который активно используется учителями на уроках иностранного языка. Вместе с тем наблюдения за учебным процессом показывают, что наименее обеспеченными мотивирующими средствами в обучении являются учебно-познавательные, т.е. те, которые направлены на стремление к получению знаний, которые активизируют познавательную потребность в формировании грамматической компетенции. Мы предположили, что игра может быть эффективным приемом формирования грамматических компетенций на уроках французского языка в старших классах средней общеобразовательной школы.

Для обоснования эффективности этого предположения нами был выполнен ряд исследовательских задач.

В результате выполнения первой задачи – анализа литературы на предмет выявления психологических и лингводидактических аспектов обучения грамматике в старших классах – мы установили, что виды грамматических упражнений, применяемых в традиционном обучении, опираются на глубокие исследования психологии усвоения и предлагают систему, точно учитывающую психологию становления динамического стереотипа, то есть гибкого, адаптивного грамматического навыка. Вместе с тем мы пришли к выводу, что традиционные упражнения не в полной мере используют психологический потенциал старшеклассников, заключающийся в таких особенностях их сознания, как «взросление» в плане стремления к созиданию, к поиску своей позиции в обществе, возрастания критичности мышления, преобладание произвольного

внимания, памяти, теоретического осмысления материала и широта интересов. Анализ особенностей языкового материала старших классов дал нам возможность утверждать, что грамматические темы, предназначенные для изучения на старшей школьной ступени, характеризуются тем, что не имеют аналогов в родном языке и вызывают наибольшие затруднения при освоении, часто сопряженных с необходимостью осмысливать явления, отсутствующие в родном языке или интерпретирующиеся в изучаемом языке иначе, нежели в родном.

Мы предположили, что вопрос сохранения психологических основ грамматического упражнения в условиях современного урока по требованиям ФГОС может быть решен с помощью применения грамматических игр. Игра определяется нами как действенное воспроизведение жизненных явлений вне реальной практической установки. Используя игровые технологии на уроке иностранного языка, учитель не только организует сам процесс общения, но и приближает его к естественной коммуникации. С дидактической точки зрения игра – универсальный метод, поддерживающий множество современных педагогических технологий (здоровьесберегающие, информационно-коммуникативные, проектная технология, технология сотрудничества). Нами составлен репертуар грамматических игр, которые могут быть применены в рамках изучения различных грамматических тем.

В результате применения критерия соответствия игры фазе становления динамического стереотипа мы предприняли попытку систематизировать грамматические игры для обучения старшеклассников.

Мы установили, что система грамматических игр включает: на этапе активного слушания – восстановление текста «подмокшего» документа при аудировании, на этапе имитации – драматизацию, на этапе подстановки – *boule de neige*, подстановку по таблице персонажей, на этапе трансформации – игры по типу квизов, на этапе репродукции – игры с

прилагательными и пр., на этапе речевой продукции – ролевые / деловые игры, кейсы.

Полученная в результате систематизации таблица может служить универсальным руководством учителю, стремящемуся разнообразить свои уроки, оптимизировать их за счет включения нестандартных видов работы, преследующих те же цели, что и традиционные виды упражнения, однако с дополнительным здоровьесберегающим и творческим эффектом.

Новизна исследования состоит в том, что впервые предпринята попытка систематизировать грамматические игры для обучения старшеклассников по критерию соответствия игры фазе становления динамического стереотипа.

На основании проделанной работы мы утверждаем, что задачи исследования выполнены, цель исследования достигнута.

Перспективой исследования станет апробация предложенной системы в учебном процессе и последующая ее корректировка и дополнение.



## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов : (Теория и практика преподавания яз.) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб. : Златоуст, 1999. – 471 с. – ISBN 5-86547-138-4.
2. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий : (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин – Москва : ИКАР, 2010. – 446 с. – ISBN 978-5-7974-0207-7.
3. Баженова Н. Г. Игровые технологии как средство духовно-нравственного воспитания учащихся в курсе французского языка [Текст] / Н.Г. Баженова // Вестник ТГПУ. – 2013. – № 1(129). – С. 140-143.
4. Батраева О. М. Игровые технологии как средство активизации учебного процесса при формировании коммуникативной и социокультурной компетенций [Текст] / О. М. Батраева // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб. : Реноме, 2012. – С. 311-314.
5. Бегларян С. Г. Обучающие игры на уроках английского языка в средней общеобразовательной школе [Текст] / С. Г. Бегларян // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). – Уфа: Лето, 2013. – С. 77-79.
6. Бейсембаева А. К. Игровые технологии в обучении (на примере преподавания иностранного языка) / А. К. Бейсембаева // Молодой ученый. – 2018. – № 44 (230). – С. 255-257.
7. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 190 с. – ISBN 5-7155-0099-0.
8. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – 3-е изд., стер. – Москва : Большая российская энциклопедия, 2009. – 527 с. – ISBN 978-5-85270-230-2.

9. Волков Б. С. Психология юности и молодости : учеб. пособие для вузов / Б. С. Волков. – М. : Акад. Проект : Трикста, 2006. – 254 с. – ISBN 5-8291-0606-X.
10. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : Психол. очерк : Кн. для учителя / Л. С. Выготский; [Послесл. В. В. Давыдова]. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 90 с. – ISBN 5-09-003428-1.
11. Газман О. С. Каникулы: игра, воспитание: О педагогическом руководстве игровой деятельностью школьников: Книга для учителя / Под ред. О.С. Газмана. – М.: Просвещение, 1988. – 160 с.
12. Гак В. Г. Теоретическая грамматика французского языка : Учеб. для студентов вузов / В. Г. Гак. – М. : Добросвет, 2000. – 831 с. – ISBN 5-7913-0035-2.
13. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: учеб. пособие / Н.Д. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2000. – 372 с.
14. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам : лингводидактика и методика : учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 6-е изд., стер. – Москва : Академия, 2009. – 333 с. – ISBN 978-5-7695-6473-4.
15. Гамезо М. В. Возрастная и педагогическая психология : Учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов / М. В. Гамезо, Л. М. Орлова, Петрова Е. А. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
16. Гез Н. И. История зарубежной методики преподавания иностранных языков : учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших педагогических учебных заведений / Н. И. Гез, Г. М. Фролова. – Москва : Академия, 2008. – 254 с. – ISBN 978-5-7695-4653-2.

17. Грет К. Давайте поиграем! : Игры на французском языке для всех [Текст] / К. Грет. – СПб.: КАРО, 2002. – 160 с.
18. Дыбина О. В. Игровые технологии ознакомления дошкольников с предметным миром. Практико-ориентированная монография. – М. : Педагогическое общество России, 2008. – 128 с.
19. Зимняя И. А. Педагогическая психология [Текст] : учебник для вузов : учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим и психологическим направлениям и специальностям / И. А. Зимняя. – 3-е изд., пересмотр. – Москва : Изд-во Московского психолого-социального ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2010. – 447 с.
20. Казимилова С. Н. Игровая форма в преподавании иностранного языка / С. Н. Казимилова // Филология и лингвистика. – 2017. – №1. – С. 46-48.
21. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике [Текст] : обучение на основе исследования, игр, дискуссии : анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин ; Ассоц. «Развивающее обучение». – Рига : Пед. центр «Эксперимент», 1995. – 176 с.
22. Кон И. С. Психология старшеклассника : Пособие для учителей / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1980. – 191 с.
23. Коньшева А. В. Игровой метод в обучении иностранным языкам [Текст] / А. В. Коньшева. – СПб. : КАРО, 2006. – 258 с.
24. Копица В. Н. Методы формирования грамматических навыков при обучении иностранному языку / В. Н. Копица // Вопросы науки и образования. – 2017. – №1. – С. 86-91.
25. Лapidус Б. А. К вопросу о сущности процесса обучения иноязычной устной речи и типологии упражнений / Б. А. Лapidус // Иностранные языки в школе. – 1970. – №1. – С. 58-68.
26. Матвеева Н. В. Коллективная учебная деятельность при подготовке и проведении ролевой игры «Заключение контракта» [Текст] / Н. В. Матвеева // Иностранный язык в школе. – 2004. – №7. – С. 41-45.

27. Маслыко Е. А. Настольная книга преподавателя иностранного языка [Текст] : настольная книга для учителя / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько, С. И. Петрова. – Минск : Высшая школа, 1999. – 500 с.
28. Мельникова Е. В. К вопросу о создании условий для выработки грамматических навыков при изучении иностранного языка / Е. В. Мельникова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2012. – № 3 (14). – С. 53-55.
29. Миролубов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам : Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению «Лингвистика и межкультур. коммуникация» / А. А. Миролубов. – М. : СТУПЕНИ : ИНФРА-М, 2002. – 446 с. – ISBN 5-94713-005-X.
30. Митина А. Рефлексивно-игровая технология обучения / А. Митина // Высшее образование в России. – 2013. – №4. – С. 86-89.
31. Мухина В. С. Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студентов, обучающихся по пед. специальностям / В. С. Мухина. – 9-е изд., стер. – М.: Академия, 2004. – 452 с. – ISBN 5-7695-0408-0.
32. Мухина В. С. Возрастная психология : детство, отрочество, юность : хрестоматия / сост. и науч. ред. В. С. Мухина, А. А. Хвостов. – 7-е изд., перераб. и испр. – Москва : Академия, 2008. – 623 с. – ISBN 978-5-7695-5004-1.
33. Обносов Н. С. К вопросу о содержании понятия неподготовленной речи и классификации упражнений, направленных на ее развитие / Н. С. Обносов // Иностранные языки в школе. – 1968. – №3. – С. 51-57.
34. Обухова Л. Ф. Возрастная психология : учебник для бакалавров / Л. Ф. Обухова. – М. : Издательство Юрайт, 2013. – 460 с.

35. Общая методика преподавания иностранных языков в средних специальных учебных заведениях : [Учеб.-метод. пособие / А. А. Миролюбов и др.] ; Под ред. А. А. Миролюбова, А. В. Парахиной. – 2-е изд., испр. – М. : Высш. шк., 1984. – 240 с.
36. Ожегов С. И. Словарь русского языка: Около 57 тыс. слов. / под ред. Н. Ю. Шведовой. – 2-е изд. стереотип. – М.: Рус. яз., 1988. – 750 с.
37. Пальтов А. Е. Инновационные образовательные технологии : Учебное пособие. – Владим. Гос. ун-т им. А.Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2018. – 119 с.
38. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению : Пособие для учителей иностр. яз. / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
39. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
40. Пассов Е. И. Упражнения как средство обучения. Ч. II : учеб. пособие для вузов / под ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой. – Воронеж : Интерлингва, 2002. – 40 с. – ISBN 5-93757-005-7.
41. Пассов Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования : методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – М. : Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с. – ISBN 978-5-88337-186-7.
42. Петруль А. Н. Роль грамматических навыков в коммуникативно-ориентированном обучении иноязычному общению [Текст] / А. Н. Петруль // Теория и практика образования в современном мире : материалы V Междунар. науч. конф. – СПб. : СатисЪ, 2014. – С. 172-176.
43. Пиаже Ж. Избранные психологические труды [Текст] : Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология : [пер. с фр.] / предисл. В. А. Лекторского и др., с. 9-53]. – М. : Просвещение, 1969. – 659 с.

44. Пучкова Ю. Я. Игры на уроках английского языка : Метод. пособие / Ю. Я. Пучкова. – М. : АСТ : Астрель, 2003. – 80 с. – ISBN 5-17-019711-X.
45. Рахманина М. Б. Метод как основа обучения иностранному языку (Системно-структурный анализ) : [монография] / М. Б. Рахманина. – М. : Прометей, 2006. – 407 с. – ISBN 5-7042-1641-2.
46. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с. – ISBN 5-09-001029-3.
47. Савченко О. Ю. Игры на уроках английского языка / О. Ю. Савченко // ИЯШ. – 1992. – №2. – С. 39-41.
48. Самойлова Т. А. Игры на уроках английского языка : Метод. пособие / Т. А. Самойлова. – М. : ООО «Издательство АСТ», 2005. – 92 с.
49. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам [Текст]: базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 4-е изд. – М. : Просвещение, 2006. – 239 с. – ISBN 5-09-015202-0.
50. Стронин М. Ф. Обучающие игры на уроке английского языка [Текст] / М. Ф. Стронин. – М. : Просвещение, 2001. – 370 с.
51. Тупичкина Е. А. Интеллектуально-развивающие игры как средство формирования способности младших школьников к творчеству : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / АПН СССР. – НИИ общ. проблем воспитания. – Москва, 1989. – 199 с.
52. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М. : Просвещение, 2011. – 48 с. – (Стандарты второго поколения). – ISBN 978-5-09-023273-9.
53. Чернецкая И. В. Профессионально-направленное обучение грамматике английского языка студентов старших курсов филологических факультетов педагогических вузов (английский язык как вторая

специальность) : автореферат дис. кандидата педагогических наук : 13.00.02. / Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб. : 2001. – 214 с.

54. Шапиева А. С. Применение игровых технологий в процессе обучения / А. С. Шапиева, П. К. Магомедова // Евразийский Союз Ученых (ЕСУ). – «Педагогические науки». – 2015. – № 10 (19). – С. 70-73.

55. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : [Учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.» / С. Ф. Шатилов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1986. – 221 с.

56. Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку [Текст] / Л. В. Щерба ; [сост. И. А. Федонина]. – Москва : Флинта : Наука, 2016. – 347 с. – ISBN 978-5-9765-2608-2.

57. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе [Текст] : Общие вопросы методики / Л. В. Щерба ; Под ред. проф. И. В. Рахманова. – 2-е изд. – М. : Высшая школа, 1974. – 112 с.

58. Щерба Л. В. Фонетика французского языка [Текст] : Очерк франц. произношения в сравнении с русским : [Учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз.] / Акад. Л. В. Щерба. – 7-е изд. – Москва : Высш. школа, 1963. – 309 с.

59. Эльконин Д. Б. Психология игры [Текст] / Д.Б. Эльконин. – 2-е изд. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 358 с. – ISBN 5-691-00256-2.

# ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Le nom de l'équipe \_\_\_\_\_

<b>1</b>	<b>Les questions grammaticales</b>	<b>Nombre de points</b>
<b>2</b>	<b>Les petites annonces</b>	<b>Nombre de points</b>
<b>3</b>	<b>Si j'étais</b>	<b>Nombre de points</b>
<b>4</b>	<b>Discours direct et indirect</b>	<b>Nombre de points</b>
<b>5</b>	<b>La pause musicale</b>	<b>Nombre de points</b>

Résultat \_\_\_\_\_



Jouer avec les mots • Игры со словами

## Les petites annonces

ОБЪЯВЛЕНИЯ

Сможете ли вы разобраться в этих объявлениях?



**1. CSE DBLE EMPLOI,**  
table avec rallonges et 6  
chaises, état nf.  
Tél. 06.12.25.54.63.

**2. PART VEND POUSS-  
SETTE** BB, BE, 152€.  
Tél. 05 56 78 39 04.

**3. PARIS,** Mais F5, état  
neuf, 4ch, 2WC, gge, jard.  
Dispo, 1200€ ch. comp.  
Tél. p/visiter 01.46. 89.34.62.

**4. CSE DÉPART,** lave-  
vaisselle, lave-linge, frigo-  
congel, 150€ l'un.  
Tél. 03 87 71 49 80.

**5. F. BCBG,** 48 a, rech H  
même profil pr sorties, resto,  
intérêts communs. Ecr s/réf.  
33B7556, Le 33, rue Sainte-  
Catherine, 33000 Bordeaux.

**6. PROF. MATH, DESS,**  
gde exp, donne cours 2de au  
Vac, Deugs, BTS, Licences.  
Tél. 06 45 93 05 94.

**7. H. 42a,** Div., ss enf,  
1m80, sobre, nf, ch F. 35/45  
qui souh. rompre solit. pr tel  
dur. Tél. 06 48 95 03 85.

**8. FORD Mondeo,** 1,8 GLX,  
98, 5p, clim, int, cuir, tres  
opt, pne et fr nfa, TVEG,  
116000 km, 8000€ à déb..  
Tél. 06 84 90 38 57

**9. URGENT CSE DÉMEN.,**  
VTT F., 18 vlt, val. 200€, vdu  
100€. Tél. 02 44 54 95 93.

**10. METZ,** maie, F4, RDC:  
sal, cuis, équip, cell, WC,  
gge; 1er ét.: 3 ch., SdB,  
Sdf, WC, Excel, Prest.  
(ImmoMetz).  
Tél. 03 87 30 93 04 HB;  
03 87 58 67 94 HNB.

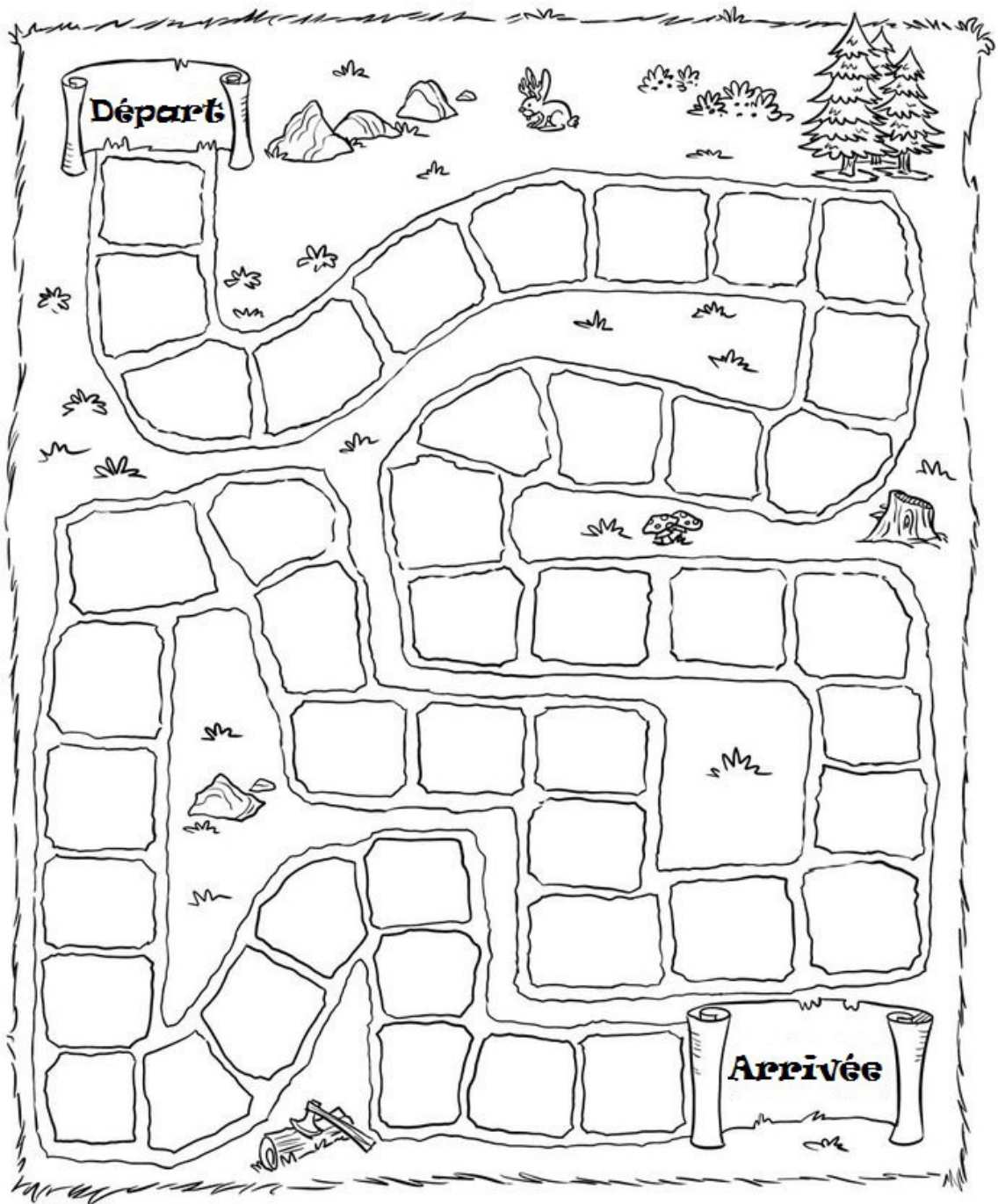
Niveau avancé • Сложный уровень



## Le saute-syllabes

ПРЫЖКИ

Цель игры — вписать загаданные слова в кружки, расположенные рядом с определенными. Каждое слово разделено на две части: начало слова должно находиться слева от определения, а конец — справа. Таким образом, начало каждого слова совпадает с концом предыдущего.



Les pronoms relatifs  
composés

**Ils se dirigent  
vers la  
montagne au  
pied  
\_\_\_\_\_ ils  
ont un camp.**

La place de deux pronoms  
compléments

**- Elle explique  
la règle de  
grammaire à  
Paul ?  
- Oui, elle  
\_\_\_\_\_  
explique.**

Les articulateurs logiques

**La date de la  
réunion a été  
fixée il y a six  
mois,  
\_\_\_\_\_ tout  
le monde soit  
présent.**

IMPARFAIT



PASSÉ COMPOSÉ



Quand je (habiter) à Paris, je visitais chaque semaine un musée

**DITES-MOI L'AVENIR !**

*Deux personnages : le voyant (V) et la commère (C). Le voyant interpelle la commère dans la queue.*

V : Eh, vous, là-bas !

C : C'est à moi que vous parlez ?

V : Je devine bien à quoi vous pensez, ma petite dame.

C : Je pense, moi ?

V : Je n'aime pas beaucoup les idées que vous vous faites à mon sujet.

C : Mais quelles idées, enfin ! Je ne sais même pas qui vous êtes.

V : Raison de plus, Madame. Il ne faut pas se moquer de quelqu'un dont on ne sait rien. Je vois bien *le petit air*<sup>1</sup> avec lequel vous me regardez depuis tout à l'heure.

C : Je ne vous regarde pas du tout, et puis je n'apprécie pas le ton sur lequel vous me parlez, Monsieur.

V : Je regrette, Madame, mais c'est moi qui suis *l'offensé*<sup>2</sup>, pas vous.

C : L'offensé ?

V : Vous venez de penser, en me dévisageant : « Quel *plouc*<sup>3</sup> celui-là, il porte un costume dont la couleur me *donne la nausée*<sup>4</sup>, et une cravate avec laquelle on pourrait faire *une serpillière*<sup>5</sup>... »

C : Oh !

V : « Sans compter cette chemise qui ne va pas avec le reste et dont il manque un bouton... »

C : Non mais... Attendez !

V : « Je me demande ce qu'il trafique dans la vie, ce type... C'est le genre vieux garçon qui mange trois jours de suite les mêmes nouilles réchauffées, auxquelles il ne rajoute même pas de beurre, par souci d'économie... *Un radin*<sup>6</sup> à qui je ne ferais pas confiance. »

C : Je ne sais pas ce qui me retient de ...

V : Oui, et bien je vous conseille de vous retenir. On ne gifle pas *un voyant*<sup>7</sup> dont les pouvoirs sont exceptionnels.

C : Voyant ? Vous êtes voyant ?

V : Je sais non seulement ce que vous pensez de moi, mais ce qui vous attend, ma bonne dame, sous peu, et dans plus longtemps ! Tenez, voilà ma carte, si

jamais vous vous intéressez à ce que vous allez devenir... Je vous ferai un prix spécial, pour les bonnes pensées que vous avez cru me cacher, allez ! *Sans rancune*<sup>8</sup> ! (*il lui donne sa carte*).

PLUSIEURS PERSONNES *à la fois* : Monsieur ! S'il vous plaît ! Monsieur ! VOYANT, *distribuant ses cartes à tout le monde* : Prenez ma carte, tenez, allez-y mesdames et messieurs, à qui le tour ?

*Il distribue ses cartes jusqu'à disparaître au bout de la queue. Tout le monde commente sa carte et l'événement.*

---

<sup>1</sup>недовольство, презрение; <sup>2</sup>оскорбленный; <sup>3</sup>деревенщина, пентюх; <sup>4</sup>вызывать отвращение; <sup>5</sup>половая тряпка; <sup>6</sup>скупердяй, жмот; <sup>7</sup>ясновидец; <sup>8</sup>забудем прошлое, не сердитесь, помиримся!