



**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 НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА И МОНЯ

Тема

**Реализация проблемного обучения в процессе формирования
умений монологической речи (на основе фабульного текста)**

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

Направленность программы бакалавриата

«Немецкий язык. Английский язык»

Проверка на объем заимствований

77,69 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

рекомендована/не рекомендована

Работа допущена к защите

« 13 » июня 2019 г.

зав. кафедрой немецкого языка и МОНЯ

Быстрой Елена Борисовна

Быстрой

Выполнила:

Студентка группы ОФ-503/090-5-1

Бабушкина Елена Сергеевна

Научный руководитель:

канд. пед. наук, доцент

Райсвих Юлия Александровна

**Челябинск
2019**

Оглавление

Введение	3
ГЛАВА I. ТЕОРИТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ И ФАБУЛЬНОГО ТЕКСТА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА	8
1.1. Ретроспективный анализ проблемного обучения в методике преподавания, преимущества и возможности его реализации на уроке иностранного языка в процессе формирования умений монологической речи	8
1.2. Характеристика монолога как вида речевой деятельности, главные задачи в обучении монологической речи	17
1.3. Применение аутентичных фабульных текстов на уроке иностранного языка	28
Выводы по главе I	32
Глава II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО АПРОБИРОВАНИЮ СИСТЕМЫ УПРАЖНЕНИЙ С РЕАЛИЗАЦИЕЙ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ ФАБУЛЬНОГО ТЕКСТА	33
2.1. Цели и задачи проведения эксперимента	33
2.2. Апробация системы упражнений по формированию умений монологической речи на основе фабульного текста в процессе реализации проблемного обучения	38
Выводы по главе II	52
Заключение	53
Список литературы	57
Приложение	62

Введение

Основной целью обучения иностранному языку в школе является практическое овладение языком как средством общения. Это можно достичь путём решения определённых задач, решение которых требует овладения перечнем знаний, умений и навыков. Практическое овладение иностранным языком охватывает такие виды деятельности как чтение, понимание иноязычной речи на слух, письмо и говорение.

Выше сказанное нами основывается, прежде всего, на Федеральном Государственном Образовательном Стандарте основного общего образования. Согласно ФГОС, одним из предметных результатов освоения базового курса иностранного языка является «сформированность коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации, как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире» [37].

Все виды деятельности важны для практического овладения иностранным языком, однако, говорение является продуктивным видом деятельности посредством которого осуществляется коммуникация. Обучающиеся должны не только уметь читать, понимать, но и свободно общаться на основные темы с представителями другой языковой культуры.

Результаты ЕГЭ 2018 по немецкому языку показывают, что именно продуктивные виды речевой деятельности заметно отстают от репродуктивных. Средний процент выполнения таких разделов КИМ ЕГЭ 2018 как «Говорение» и «Письмо» более низкий, чем средний процент разделов «Аудирование», «Чтение», «Грамматика и лексика». Главной трудностью для обучающихся является задание выразить «личное мнение». Главным недостатком в выполнении задания это непонимание сути задания – коммуникативной задачи, которую должен решить участник экзамена. Часть понимают это задание как «сочинение на вольную тему», а в качестве темы выхватывается одно слово из утверждения, предложенного для обсуждения. От участника же

ожидаются четко сформулированное личное мнение по предложенной проблеме, с отражением его проблемности, аргументами, контраргументами[11].

Согласно методическим рекомендациям от ФИПИ, подготовленных на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2018 года для выполнения монологических тематических высказываний необходимо на уроках вести систематическую работу над развитием спонтанной речи. Важно не присвоение «готового» заученного знания и его репродукция, а конструирование (создание) своего, которое появляется в процессе мыследеятельности на иностранном языке. Необходимо научить учащихся мыслить, развивать их аналитические способности и метапредметные умения и навыки[11].

Сегодня школа становится не столько источником информации, сколько учит учиться; учитель уже не проводник знаний, а личность, обучающая способам творческой деятельности, направленной на самостоятельное приобретение и усвоение новых знаний, это достигается с помощью реализации проблемного обучения. При реализации проблемного обучения меняется характер деятельности учителя и ученика. Ученик перестает быть пассивным участником образовательного процесса, а наравне с учителем участвует в постановке целей и задач каждого урока, определяет план своей работы, выбирает средства и способы достижения поставленных целей, активно участвует в оценивании своей деятельности и деятельности одноклассников. Соответственно школа заинтересована во внедрении и преобладании усовершенствованных методик обучения, направленных на воспитание активной самостоятельной творческой личности:

- активно и заинтересованно познающей мир, осознающей ценность труда, науки и творчества;
- умеющей учиться, осознающей важность образования и самообразования для жизни и деятельности, способной применять полученные знания на практике.

Рассмотренные нами проблемы, стоящие перед участниками образовательного процесса, определили тему исследования - «Реализация проблемного обучения в процессе формирования умений монологической речи (на основе фабульного текста)» и обозначили ее актуальность.

Объектом исследования является процесс обучения немецкому языку.

Предметом исследования является формирование умений монологической речи на основе фабульного текста в процессе реализации проблемного обучения на немецком языке.

Цель выпускной квалификационной работы – разработка системы упражнений по формированию умений монологической речи на основе аутентичного фабульного текста в процессе реализации проблемного обучения.

Нами была выдвинута следующая **гипотеза**: если в процессе формирования умений монологической речи реализовывать методы проблемного обучения на основе аутентичного фабульного текста, то уровень сформированности умений монологической речи на немецком языке повысится.

Поставленная цель предполагает решения следующих **задач**:

1. Проанализировать методическую, психологическую и педагогическую литературу по теме исследования;
2. Разработать систему упражнений по формированию умений монологической речи на основе фабульного текста в процессе реализации проблемного обучения;
3. Экспериментально апробировать систему упражнений по формированию умений монологической речи на основе фабульного текста в процессе реализации проблемного обучения;
4. Выявить эффективность реализации проблемного обучения в процессе формирования умений монологической речи на основе фабульного текста на уроке немецкого языка.

В ходе исследования нами были использованы следующие методы:

- теоретический анализ методической и психологической литературы по выбранной теме исследования;
- изучение и обобщение передового педагогического опыта по проблеме формирования умений монологической речи;
- разработка системы упражнений для формирования умений монологической речи на основе фабульного текста в процессе реализации проблемного обучения;
- выполнение системы упражнений по формированию умений монологической речи для проверки эффективности разработанной системы упражнений на уроке немецкого языка в 8 классе;
- наблюдение;
- беседа;
- статистическая обработка данных.

Теоретико - методологическую базу нашего исследования составляют работы таких педагогов, методистов, психологов, как Бим И.Л., Зимняя И.А., Леонтьев А.А., Лернер И. Я., Махмутов М. И., Пассов Е. И., Филатов В.М., и другие.

Практическая значимость данной работы состоит в применении разработанной системы упражнений, направленной на формирование умений монологической речи, в процессе работы в школе на уроке немецкого языка.

Разработанная нами система упражнений прошла апробацию в восьмых классах в МАОУ «Гимназия №96» г.Челябинска в 2018 году.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов, заключения, библиографического списка и приложений.

Во введении представлено обоснование актуальности и выбор темы исследования, определены цель, объект, предмет, гипотеза, сформулированы задачи исследования и определены методы исследования, практическая значимость работы.

В первой главе рассматривается понятие проблемного обучения, а так же преимущества методов проблемного обучения на уроке иностранного языка в процессе формирования умений монологической речи; особенности монологического высказывания; преимущества использования аутентичных фабульных текстов в качестве основы для будущих монологических высказываний.

Во второй главе приведено описание экспериментальной работы по апробированию разработанной нами системы упражнений. Также во второй главе приведен анализ результатов эксперимента, сделаны выводы.

В заключении отражены основные итоги проведенного исследования, сформулированы общие выводы.

ГЛАВА I. ТЕОРИТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ И ФАБУЛЬНОГО ТЕКСТА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

1.1. Ретроспективный анализ проблемного обучения в методике преподавания, преимущества и возможности его реализации на уроке иностранного языка в процессе формирования умений монологической речи

Сегодня школа становится не столько источником информации, сколько учит учиться; учитель уже не проводник знаний, а личность, обучающая способам творческой деятельности, направленной на самостоятельное приобретение и усвоение новых знаний. Меняется характер деятельности учителя и ученика. Ученик перестает быть пассивным участником образовательного процесса, а наравне с учителем участвует в постановке целей и задач каждого урока, определяет план своей работы, выбирает средства и способы достижения поставленных целей, активно участвует в оценивании своей деятельности и деятельности одноклассников.

Проблемное обучение - особый вид взаимодействия педагога и обучающихся, который характеризуется систематической самостоятельной учебно-познавательной деятельностью учащихся по усвоению новых знаний и способов действий путем решения проблемных задач[30].

В истории педагогики постановка вопросов собеседнику, вызывающих затруднение в поисках ответа на них, известна по беседам Сократа, пифагорейской школе, софистам. Идеи активизации обучения, мобилизации познавательных сил учащихся путем включения их в самостоятельную исследовательскую деятельность нашли отражение в трудах Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф.А. Дистервега, представителей "нового воспитания", которые пытались противопоставить догматическому заучиванию готовых знаний "активные" методы обучения.

Разработка способов активизации мыслительной деятельности учащихся привела во второй половине XIX - начале XX в. к внедрению в преподавание отдельных учебных методов:

- эвристического (Г. Армстронг);
- опытно-эвристического (А.Я. Герд);
- лабораторно-эвристического (Ф.А. Винтергальтер);
- метода лабораторных уроков (К.П. Ягодовский);
- естественно-научного обучения (А.П. Пинкевич) и др.

Все вышеперечисленные методы Б.Е. Райков в силу общности их сути заменил термином "исследовательский метод". Исследовательский метод обучения, активизировавший практическую деятельность учащихся, стал своеобразным антиподом традиционного метода. Его применение создавало в школе атмосферу увлеченности учением, доставляя учащимся радость самостоятельного поиска и открытия и, что самое главное, обеспечивало развитие познавательной самостоятельности детей, их творческой активности. Использование исследовательского метода обучения как универсального в начале 30-х гг. XX в. было признано ошибочным. Предлагалось строить обучение для формирования системы знаний, не нарушающей логику предмета. Массовое применение иллюстративного обучения, догматического заучивания не способствовало развитию школьного обучения. Начался поиск путей активизации учебного процесса. Определенное влияние на развитие теории проблемного обучения в этот период оказали исследования психологов (С.Л. Рубинштейн), обосновавших зависимость мыслительной деятельности человека от решения проблем, и концепции проблемного обучения, сложившиеся в педагогике на основе прагматического понимания мышления[25].

В американской педагогике начала XX в. известны две основные концепции проблемного обучения. Дж. Дьюи предлагал все виды и формы обучения заменить самостоятельным учением школьников путем решения проблем, при этом упор делался на их учебно-практическую форму. Суть

второй концепции заключается в механическом переносе выводов психологии на процесс обучения. В. Бертон считал, что обучение есть "приобретение новых реакций или изменение старых" и сводил процесс обучения к простым и сложным реакциям, не учитывая влияние на развитие мышления ученика среды и условий воспитания[6].

Наибольшее влияние на развитие современной концепции проблемного обучения оказали работы американского психолога Дж. Брунера. В их основе лежат идеи структурирования учебного материала и доминирующей роли интуитивного мышления в процессе усвоения новых знаний как основы эвристического мышления. Главное внимание Брунер уделил структуре знаний, которая должна включать в себя все необходимые элементы системы знаний и определять направление развития ученика[20].

Современные американские теории "учения путем решения проблем" (У. Александер, П. Хальверсон и др.), в отличие от теории Дж. Дьюи, имеют свои особенности:

- в них отсутствует чрезмерное подчеркивание значения "самовыражения" ученика и умаление роли учителя;
- утверждается принцип коллективного решения проблем, в отличие от крайней индивидуализации, наблюдавшейся ранее;
- методу решения проблем в обучении отводится вспомогательная роль[5].

В 70-80-х гг. XX в. получила распространение концепция проблемного обучения английского психолога Э. де Боно, который акцентирует внимание на шести уровнях мышления. В развитии теории проблемного обучения определенных результатов достигли педагоги Польши, Болгарии, Германии и других стран. Так, польский педагог В. Оконь исследовал условия возникновения проблемных ситуаций на материале различных учебных предметов и совместно с Ч. Куписевичем доказал преимущество обучения путем решения проблем для развития умственных способностей учащихся. Проблемное обучение понималось польскими педагогами лишь как один из

методов обучения. Болгарские педагоги (И. Петков, М. Марков) рассматривали главным образом вопросы прикладного характера, уделяя основное внимание организации проблемного обучения в начальной школе[9].

Теория проблемного обучения начала интенсивно разрабатываться и в СССР в 60-х гг. XX в. в связи с поиском способов активизации, стимулирования познавательной деятельности учащихся, развития самостоятельности школьника, однако натолкнулась на определенные трудности:

- в традиционной дидактике задача "учить мыслить" не рассматривалась как самостоятельная, в центре внимания педагогов находились вопросы накопления знаний и развития памяти;
- традиционная система методов обучения не могла "преодолеть стихийности в формировании теоретического мышления у детей" (В. В. Давыдов);
- исследованием проблемы развития мышления занимались главным образом психологи, педагогическая теория развития мышления, способностей не была разработана[34].

В результате отечественная массовая школа не накопила практики использования методов, специально направленных на развитие мышления. Большое значение для становления теории проблемного обучения имели работы психологов, сделавших вывод о том, что умственное развитие характеризуется не только объемом и качеством усвоенных знаний, но и структурой мыслительных процессов, системой логических операций и умственных действий, которыми владеет ученик (С.Л. Рубинштейн, Н.А. Менчинская, Т.В. Кудрявцев), и раскрывших роль проблемной ситуации в мышлении и обучения. Опыт применения отдельных элементов проблемного обучения в школе исследован М.И. Махмутовым, И.Я. Лернером, Н.Г. Дайри, Д. В. Вилькеевым. Исходными при разработке теории проблемного обучения стали положения теории деятельности (С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов). Проблемность в обучении рассматривалась как одна

из закономерностей умственной деятельности учащихся. Разработаны способы создания проблемных ситуаций в различных учебных предметах и найдены критерии оценки сложности проблемных познавательных задач. Постепенно распространяясь, проблемное обучение из общеобразовательной школы проникло в среднюю и высшую профессиональную школу[39].

Исходя из истории становления понятия проблемного обучения, можно отметить его многогранность. Проблемное обучение можно рассматривать с позиций педагогики, психологии, а также в методологическом аспекте. При психологическом подходе главными являются те внутренние изменения, которые происходят с учащимися в процессе обучения. При педагогическом подходе изучается организация учебного процесса, обеспечивающая эти изменения. Соответствующие методические приемы, средства являются составляющими такого сложного явления, которым является обучение[17].

Приведем педагогическую трактовку понятия. “Проблемное обучение – вид обучения, основанный на использовании эвристических методов. Ставит своей целью развитие эвристических умений в процессе разрешения проблемных ситуаций, которые могут носить как практический, так и теоретико-познавательный характер. В поисковый процесс вовлекаются и тем самым актуализируются знания и аналитические умения учащихся. Одновременно осознается их недостаточность и стимулируется познавательный интерес”, “в результате чего происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умение и развитие мыслительных способностей”.

Проблемное обучение – это технология развивающего обучения, основные функции которого заключаются в том, чтобы

- стимулировать активный познавательный процесс учащихся, их самостоятельность в обучении;
- знакомить обучающихся с логикой и методами исследования научных проблем.
- развить способности к самообучению;

- развить навыки самостоятельной работы;
- воспитывать у них творческий, исследовательский стиль мышления;

Проблемное обучение соответствует целям воспитания активной, творческой личности.

М.И.Махмутов выделяет три вида проблемного обучения по типу реализуемой творческой деятельности: 1) научное творчество; 2) практическое творчество; 3) художественное творчество[35]. Что лежит в основе каждого вида обучения и творчества? Научное творчество основано на постановке и решении теоретических учебных проблем. Практическое творчество базируется на постановке и решении практических учебных проблем. Художественное творчество — «это художественное отображение действительности на основе творческого воображения, включающее литературные сочинения, рисование, написание музыкального произведения, игру и т.д.»

Схема проблемного обучения, представляется как последовательность процедур, включающих: постановку преподавателем учебно-проблемной задачи, создание для учащихся проблемной ситуации; осознание, принятие и разрешение возникшей проблемы, в процессе которого они овладевают обобщенными способами приобретения новых знаний; применение данных способов для решения конкретных систем задач[40].

К основным понятиям проблемного обучения относятся: «проблемная ситуация», «проблемная задача», «проблема», «проблемность» («уровни проблемности», «принципы проблемности»), «проблематизация».

Условием реализации цели обучения является проблемность, присущая любому «жизнеспособному» объекту и субъекту, которая может существовать в скрытом и выраженном виде, т.е. быть внутренней и внешней.

Способом создания проблемности является проблемная ситуация, фиксирующая момент присвоения субъектом объекта, содержащего проблемность.

Средством создания проблемной ситуации может явиться проблемная задача, формализованная в текстовых данных.

Механизмом, вскрывающим проблемность, является проблематизация объекта и субъекта, т. е. процесс вскрытия внутренних и внешних противоречий, присущих объекту, проблем[33].

Единицей процесса является проблема — скрытое или явное противоречие, присущее вещам, явлениям материального и идеального мира.

Проблемность — главное условие развития объекта (мир) и субъекта (человек) — может быть рассмотрена как диалектическая категория, рядоположенная с другими, или как главный признак данных категорий в развитии, или как главный принцип их действия, деятельности, или как необходимость действовать.

Проблемная ситуация — способ вскрытия объективно существующей проблемности, выраженной эксплицитно или имплицитно, которая проявляется как психическое состояние интеллектуального затруднения при взаимодействии субъекта и объекта[27].

Правила создания проблемных ситуаций.

1. Для создания проблемной ситуации перед учащимися должно быть поставлено такое практическое или теоретическое задание, при выполнении которого учащийся должен открыть подлежащие усвоению новые знания или действия. При этом следует соблюдать такие условия: а) задание основывается на тех знаниях и умениях которыми владеет учащийся; б) неизвестное, которое нужно открыть составляет подлежащую усвоению общую закономерность, общий способ действия, общие условия выполнения действия; в) выполнение проблемного задания должно вызывать у учащегося потребность в усваиваемом знании[16].

2. Предлагаемое ученику проблемное задание должно соответствовать его интеллектуальным возможностям.

3. Проблемное задание должно предшествовать объяснению подлежащего усвоению материала.

4. Проблемное задание может вызвать проблемную ситуацию при определенных условиях.

5. Одна и та же проблемная ситуация может быть вызвана различными типами заданий.

6. Возникшую проблемную ситуацию должен формулировать учитель путем указания ученику на причины невыполнения им поставленного практического учебного задания или невозможности объяснить им те или иные продемонстрированные факты.

Проблемные ситуации могут создаваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении, закреплении, контроле.

Проблемная задача — средство создания проблемной ситуации — имеет оболочку, материализованную в ее формулировке (устной или письменной), ориентирована на потребности и возможности субъекта.

Проблематизация — механизм, лежащий в основе вскрытия проблемности объекта субъектом, материализованной в данной проблемной задаче.

Проблема — противоречие — единица содержания и процесса движения в материальном и идеальном пространстве, порождающая процесс развития мира и человека и порождаемая развитым человеком. Этот процесс непрерывен[40].

На сегодняшний день проблемное обучение является наиболее перспективным. Дело в том, что все структуры общества в той или иной мере переходят с режима функционирования (что в большей степени было характерно для советского периода развития страны) на режим развития. Движущей силой любого развития является преодоление соответствующих противоречий[45]. А преодоление этих противоречий всегда связано с определенными способностями, которые в психологии принято называть рефлексивными способностями. Они предполагают умение адекватно оценить ситуацию, выявить причины возникновения трудностей и проблем в деятельности (профессиональной, личностной), а также спланировать и

осуществить специальную деятельность по преодолению этих трудностей (противоречий). Эти способности являются одними из базовых для современного человека[31]. Они заучиванием и рассказыванием не передаются. Они "выращиваются". Значит, учебный процесс нужно организовать таким образом, чтобы "выращивать" эти способности у будущих специалистов. Следовательно, учебный процесс должен моделировать процесс возникновения и преодоления противоречий, но на учебном содержании. Этим требованиям в наибольшей степени соответствует сегодня проблемное обучение[44].

Подводя итоги вышесказанному, еще раз отметим преимущества проблемного обучения. Проблемное обучение направлено на самостоятельный поиск обучаемыми новых знаний и способов действия, а также предполагает последовательное и целенаправленное выдвижение перед учащимися познавательных проблем, разрешая, которые они под руководством педагога активно усваивают новые знания[10]. Следовательно, оно обеспечивает особый тип мышления, глубину убеждений, прочность усвоения знаний и творческое их применение в практической деятельности[19]. Кроме того, оно способствует формированию мотивации достижения успеха, развивает мыслительные способности обучающихся. Проблемное обучение в меньшей мере чем другие типы обучения применимо при формировании практических умений и навыков; оно требует больших затрат времени для усвоения одного и того же объема знаний по сравнению с другими типами обучения. Трудность управления проблемным обучением в том, что возникновение проблемной ситуации - акт индивидуальный, поэтому от учителя требуется использование дифференцированного и индивидуального подхода[12].

1.2. Характеристика монолога как вида речевой деятельности, главные задачи в обучении монологической речи

Под монологом понимается активный вид речевой деятельности, рассчитанный на восприятие, коммуникативной целью которого является сообщение о каких-либо фактах, явлениях[1].

Монолог представляет собой наиболее сложную форму речи, служащую для целенаправленной передачи информации. Монолог является такой формой речи, когда её выстраивает один человек, самостоятельно определяя структуру, композицию и языковые средства[2].

Монолог представляет собой относительно развернутый вид речи, при котором сравнительно мало используется невербальная информация, характерная для диалога. Это активный и произвольный вид речи, для осуществления которого говорящий должен иметь какое-то содержание и уметь построить на его основе высказывание или последовательность высказывания.

Кроме того, это организованный вид речи, что означает планируемость и программирование не только отдельного высказывания или предложения, но и всего сообщения[8].

Монологическая речь, как и диалогическая, должна быть ситуативно обусловленной и мотивированной, у учащихся должно быть желание, намерение сообщить что-то слушающим на иностранном языке, то есть ситуация является для монолога отправным моментом, потом он как бы отрывается от нее, образуя свою среду - контекст.

В методической литературе выделяют следующие характеристики монологической речи:

1. Относительно непрерывный характер высказывания – процесс его порождения длится определенное время, не будучи прерванным кем-либо (чем-либо). Это значит, что высказывание не ограничивается одной фразой, а представляет собой сверхфразовое единство определенного объема.

Данное качество определяет:

- весьма специфическую психологическую настроенность говорящего;
- организацию его высказывания.

2. Последовательность, логичность – это качество проявляется в развитии идеи ключевой фразы в последующих (других). «Развитие идеи» не следует понимать буквально.

Имеется в виду:

- уточнение;
- пояснение;
- обоснование;
- дополнение;
- подходы к ней.

Исходя из этого, учителю для организации обучения необходимо знать, как разворачивается высказывание, какие в этом есть закономерности.

3. Относительная смысловая законченность, коммуникативная направленность.

4. Тематичность высказывания – монологическое высказывание делается по какому-то определенному поводу и имеет тенденцию оставаться в рамках заданной темы.

5. Синтаксическая усложненность – преобладание синтаксически полных структур; отсутствие эллипсисов, эмоционально - оценочных междометий[14].

Целью обучения монологической речи является формирование речевых монологических умений:

- 1) соответствие коммуникативной задачи;
- 2) связно и последовательно раскрыть заданную коммуникативную задачу;
- 3) обосновать правильность своих суждений, включая в свою речь элементы рассуждения, аргументации;
- 4) умение адекватно использовать связующие средства[18].

Как известно монологическая речь имеет следующие коммуникативные функции:

- Информативная – сущность которой заключается в сообщении новой информации в виде знаний о предметах и явлениях окружающей действительности, описание событий, действий, состояний;

- Воздействующая предполагает убеждение кого-либо в правильности тех или иных мыслей, взглядов, убеждений, действий; побуждение к действию или предотвращение действия;

- Экспрессивная (эмоционально-оценочная) – использование речевого общения в качестве своеобразного регулятора для снятия эмоциональной напряженности, для описания состояния, в котором находится говорящий и т.д.;

- Развлекательная;

- Ритуально-культовая – используется во время торжественного мероприятия, торжественная речь[46].

Коммуникативная функция монологической речи определяет функциональные типы. К таким типам относятся монолог-повествование, монолог-описание, монолог-сообщение, монолог-рассуждение. Охарактеризуем каждый из этих видов монолога.

Монолог-повествование по своему значению, структуре и модальности с его динамичностью противопоставлено статическому описанию. Другими словами, целью повествования является передача, создание в представлении реципиента динамичной картины развития, смены действий, событий, изменение состояния, движение во времени. Так, повествование служит способом изображения событий в их временной последовательности, в движении, в развитии.

Повествование изображает события или явления, совершающиеся не одновременно, а следующие друг за другом или обуславливающие друг друга. Следовательно, цель повествования заключается в том, чтобы сообщить читателю, что случилось в определенном месте в определенное время.

В методической литературе выделяют два вида повествования:

а) повествование без центрального события, т.е. бескульминационное или деловое повествование, когда человек рассказывает, чем был заполнен промежуток времени. Для такого повествования характерно последовательное, эпически спокойное изложение фактов и событий.

б) повествование с центральным событием, т.е. кульминационное повествование (рассказ), в котором рассказчик стремится по возможности выразительно рассказать о каком-то интересном эпизоде, случае или происшествии, оказавшемся в центре его внимания.

Это могут быть повествования на основе пережитого, увиденного, услышанного или прочитанного. Данная дифференциация находит отражение в выделении рассказа в качестве разновидности повествования.

Композиционная структура повествования имеет три части: введение, где излагаются основные сведения о герое, месте и времени действия, основной части, в которой излагается сюжет, и заключении, в котором дается обобщение эмоционального характера. Рассказ же, в свою очередь, состоит из завязки, кульминационного пункта и развязки[21].

Повествование может иметь:

- 1) прямую хронологию;
- 2) обратную хронологию;
- 3) прямую хронологию с отступлениями.

Монолог-описание - это функционально-смысловой тип речевого изложения, основным содержанием которого является внешняя характеристика или раскрытие внутренних признаков предмета, явления в статике. Описание рассматривается как констатирующая речь, сообщение, содержащее в себе указание на принадлежность характеризуемого к определенному классу предметов, перечисление его признаков и элементов, предназначение, функциональные особенности.

С помощью монолога-описания называются признаки или качества предметов, поэтому для данного типа речи характерно простое нанизывание предложений в порядке их логической последовательности.

В зависимости от того, что является объектом описания, выделяются:

- 1) описание отдельных предметов;
- 2) описание животных;
- 3) описание обстановки (интерьер);
- 4) описание природы (пейзаж);
- 5) описание внешности человека (портрет);
- 6) описание местности;
- 7) описание-характеристика;
- 8) описание состояния человека.

Обычно описание носит объективный характер, лишено эмоционального, субъективного отношения к описываемому. Его целью является перечисление свойств и характеристика признаков объекта высказывания. Такое описание называется объективным, представляет собой «фотографическую» передачу визуальных, слуховых или эмоциональных впечатлений. Второй тип - субъективное описание - содержит значимый эмоциональный компонент. В дополнение к этому, Г.Я Солганик выделяет статическое описание, которое прерывает развитие действия и динамическое описание, обычно небольшое по объему, которое не приостанавливает действия, будучи включенным в событие[3].

Таким образом, основными признаками, отличающими описание от других типов речи являются:

- а) статичность содержания (в описании перечисляются одновременные или постоянные признаки объекта);
- б) способ связи между предложениями: предложения, входящие в состав описательного текста, обычно связываются параллельной связью (но иногда наблюдается и цепная связь);
- в) частое использование односоставных, номинативных, безличных и глаглических предложений, отсутствие повелительных предложений;
- г) особенность в выражении модальности: описание - речь констатирующая и в ней утверждается наличие или отсутствие каких-либо

признаков описываемого объекта, поэтому ему свойственна прямая модальность, передающаяся формами изъявительного наклонения.

Монолог-сообщение В.В. Виноградов характеризует как монолог, который опирается в большей степени на логически-предметную структуру языка, тяготея к непосредственной установке соотношений между динамикой логически-предметного и словесного рядов.

При этом необходимо назвать ряд параметров, важных с точки зрения обучения. Сообщение характеризуется наличием в своем составе ряда смыслообразований сверхфразового объема, объединенных общей темой и завершенностью в смысловом и композиционном отношениях. Все входящие в сообщение сверхфразовые единства, по той причине, что они направлены на раскрытие одной (главной) мысли, объединяются в единое целое по смыслу[24].

Кроме того, сообщение представляет собой единое целое и по композиционной структуре. Рассматривая композиционную структуру сообщения, в ней выделяют следующие части: вводную, среднюю и заключительную. Вводная часть предназначена для введения читателя в тему, для обоснования необходимости рассмотрения тех или иных вопросов, заключительная - для подведения итогов, обобщения, суммирования сказанного. Вводная и заключительная части как бы обрамляют среднюю, назначение которой состоит в изложении (информации) фактов, эпизодов, событий.

Монолог-рассуждение – это функционально-смысловой тип речи, имеющий логическую структуру, соответственно которой данная мысль по правилам логики выводится из других мыслей, т.е. доказывается. Обязательный признак рассуждения - наличие основной мысли проблемного характера и аргументации. Основной тип смысловой связи компонентов рассуждения - это причинно-следственные отношения, создающие внутреннюю логику, взаимосвязь и взаимообусловленность его компонентов. Рассуждение предполагает раскрытие внутренних причин, законов, фактов и явлений, что

даже при совершенном владении родным языком является наиболее сложным[36].

Монолог - рассуждение имеет в своем составе несколько суждений, мыслей, выраженных в форме предложений, в которых нечто утверждается об объектах, являющиеся либо истинными, либо ложными.

Соответственно, рассуждением можно назвать «ряд суждений, которые относятся к определенному предмету или вопросу, и идут один за другим таким образом, что из предыдущих суждений необходимо вытекают и следуют другие, а в результате получается ответ на поставленный вопрос».

Таким образом, суждения, высказанные по поводу каких-либо явлений, действий, положений и т.д., сравниваются друг с другом, группируются в логической последовательности, на основе чего делаются определенные заключения и выводы.

В разных случаях рассуждение способно дать обоснование действиям или состоянию; дать оценку предмету по наличию какого-то у него признака; выявить причинную связь обусловленных явлений, предписать какое-то действие как необходимое или обосновать возможность или желательность действия; наконец, обосновать что-то, утверждать или отрицать в категоричной форме. Иными словами, цель рассуждения - формирование у реципиента новых понятий, знаний о фактах действительности путем аргументированного изложения[50].

Общая цель рассуждения конкретизируется в его подтипах:

а) рассуждение-умозаключение (представляет собой процесс получения нового знания на основе уже имеющегося и сообщение его в виде логического вывода):

б) рассуждение-доказательство (призвано реализовать намерение автора обосновать истинность или ложность высказанного положения, убедив реципиента в логичности и достоверности полученного вывода).

Из методических рекомендаций ЕГЭ 2018 для учителей, подготовленных на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2018 года по

иностранным языкам, следует отметить задание 40.2 (письменное высказывание с элементами рассуждения «Мое мнение»).

К положительным результатам выполнения задания 40 отнесем то, что в основном в 2018 г. участники экзамена соблюдали структуру сочинения, уменьшилось количество сочинений с нарушением нормы минимального объема, нарушения в стилевом оформлении, меньше стало работ с использованием формата сочинения «За и против» вместо сочинения «Мое мнение». Вместе с тем количество работ, где смешиваются эти два вида сочинений, все еще остается весьма высоким.

Следует отметить, что экзаменуемые не всегда справляются с содержательной стороной развернутого письменного высказывания с элементами рассуждения. Заметна тенденция подменять собственные мысли и рассуждения штампами, фрагментами из заимствованных источников. Не все участники могут полностью раскрыть темы, показать дискуссионный характер предложенных тем.

Главным недостатком в выполнении задания 40 является непонимание сути задания – коммуникативной задачи, которую должен решить участник экзамена. Несмотря на ясно сформулированные инструкции к заданию 40, часть выпускников и, по-видимому, часть учителей понимают это задание как «сочинение на вольную тему», а в качестве темы выхватывается одно слово из утверждения, предложенного для обсуждения. От участника же ожидаются четко сформулированное личное мнение по предложенной проблеме, два-три аргумента в защиту своего мнения, формулировка противоположного мнения с одним-двумя аргументами его сторонников, контраргументы автора. Во вступлении должна быть показана проблемность предложенного утверждения, а в заключении автор должен подтвердить свою точку зрения. Инструкция для участника экзамена содержит все эти требования в форме плана ответа[11].

Каждый тип монологической речи в учебном процессе может реализоваться в зависимости:

- от этапа обучения;

- ситуации общения;
- коммуникативной потребности учащихся либо на уровне предложения, либо сверхфразового единства, либо развернутого высказывания (текста).

Монологическая речь может быть:

- Продуктивной – это говорение на заданную тему. Продуктивное говорение занимает большое место в обучении устной речи; оно вызвано окружающей действительностью, реальной жизнью. В продуктивном говорении высказывание учащегося самостоятельно, но здесь необходимо помочь составить его более развернутым, последовательным.

- Репродуктивной – это пересказ прослушанного, прочитанного текста устно и письменно. В репродуктивном говорении уже задано содержание, сам текст подсказывает языковые средства[42].

При реализации проблемного обучения в процессе формирования умений монологической речи нельзя ограничиваться только репродуктивным говорением, хотя репродуктивное говорение является необходимой формой и в естественном общении, и в учебном процессе.

В целом к типичным недостаткам в образовательной подготовке участников ЕГЭ можно отнести отсутствие рефлексивного подхода при обучении иностранному языку, акцент на репродуктивную, а не на продуктивную деятельность, недостаточное внимание к разбору стратегий работы с текстами разных жанров и разного характера, отсутствие повторения учебного материала (особенно грамматических явлений) начальной и основной школы[11].

Пассов Е.И. выявляет следующие главные задачи в обучении монологической речи:

1. Научить выразить законченную мысль, имеющую коммуникативную направленность;
2. Научить логичному развертыванию мысли;
3. Научить высказываться с достаточной скоростью, без необоснованных пауз между фразами[43].

В отечественной методике обучения иностранным языкам выделяют два основных пути формирования умений говорения:

- 1) «сверху вниз»;
- 2) «снизу вверх».

Первый путь предполагает развитие монологических навыков на основе прочитанного текста. Второй путь связан с развитием этих навыков без опоры на текст, отталкиваясь лишь от тематики и проблематики обсуждаемых вопросов, изученной лексики и грамматики, а также речевых структур[41].

Рассмотрим каждый из них более подробно.

Содержание урока построенного по методу: путь «сверху вниз».

Речь идет о формировании монологических умений на основе различных этапов работы с текстом. Данный путь имеет целый ряд преимуществ.

Во-первых, текст достаточно полно очерчивает речевую ситуацию и учителю не надо придумывать хитроумные способы для ее создания на уроке. В данном случае речь идет лишь о ее использовании для порождения речевых высказываний учащихся и о частичном видоизменении с помощью речевых установок и упражнений[26].

Уже на дотекстовом этапе учащиеся составляют мини-монологи, предвосхищая содержание текста, комментируя его заголовки и т.д.

Задания после прочтения текста предполагают более продолжительные высказывания. Здесь же происходит установление логико-смысловых связей речи, анализ использованных средств выразительности, речевых приемов, способов аргументации и т.д.

Во-вторых, грамотно отобранные тексты имеют высокую степень информативности, а значит, и определяют содержательную ценность речевых высказываний учащихся, способствуют реализации образовательных целей обучения.

В-третьих, аутентичные тексты различных жанров дают хорошую языковую и речевую опору, образец для подражания, основу для составления собственных речевых высказываний по образцу[43].

Содержание урока построенного по методу: путь «снизу вверх».

В данном случае монолог строится без опоры на конкретный текст. Данный путь применяется учителем в следующих случаях:

1. На начальном этапе обучения, когда ученики еще не умеют читать или когда учебные тексты для чтения вряд ли могут предложить серьезную содержательную основу для развития навыков говорения.

2. На среднем и старшем этапах обучения, когда языковой и содержательный уровень знаний по обсуждаемой теме или проблеме достаточно высок. В данном случае предполагаемые монологи могут строиться не столько на материале одного конкретного текста, сколько на основе многих текстов, прочитанных или прослушанных на родном и иностранном языках.

3. Для того чтобы получить желаемый уровень монологической речи в данном случае, учитель должен быть уверен, что:

- у учащихся есть достаточный информационный запас по данной теме (с учетом межпредметных связей);

- уровень языка (лексический и грамматический) достаточен для успешного обсуждения данной темы на иностранном языке;

- учащиеся владеют речевыми умениями (способами связи различных речевых высказываний, дискурсивными приемами, композицией речи и т.д.)[53].

Таким образом, целью обучения монологической речи, как уже отмечалось, является развитие умений монологической речи, под которыми понимаются умения коммуникативно-мотивировано, логически последовательно и связно, достаточно полно и правильно в языковом отношении излагать свои мысли в устной или письменной форме. К требованиям ЕГЭ относится так же умение находить проблематику в тексте, излагать свою точку зрения, а так же формулировать противоположное видение, уметь доказывать с помощью аргументов обе точки зрения[7].

1.3. Применение аутентичных фабульных текстов на уроке иностранного языка

Отечественные и зарубежные психологи отмечают, что чтение захватывающих текстов - оптимальная форма обучения при изучении иностранного языка. Оно формирует у обучаемых адекватное отношение к явлениям окружающей жизни, является средством активизации познавательных процессов: внимания, мышления, памяти (Л.С. Выготский, З.М. Истомина, Р.И. Жуковская, И.А. Зимняя, Ж. Пиаже, Ф. Фребель, Е.И. Негневицкая, и другие). Психологами было доказано, что чтение интересных текстов делает переход на новый язык оправданным в глазах участников. Она является одновременно и интересным видом работы для ученика, и аналогом упражнений для учителя, благодаря которым развиваются навыки всех видов речевой деятельности[49].

Исследования психологов и дидактов (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия) свидетельствуют, что чтение фабульных текстов развивают образное мышление, усиливают мотивацию учения, а так же способствуют умственной деятельности детей.

Фабула – это фактическая сторона повествования, т.е. события, факты, случаи, действия, состояния в их последовательности, которые komponуются и оформляются автором в процессе творческой деятельности в сюжет на основе закономерностей, устраиваемых автором[33].

Чтение фабульных текстов способствует лучшему освоению языкового и речевого материала учащимися, расширяет их знания в области изучаемого языка, развивает логику, интеллект, познавательные интересы[38].

Информация, полученная из фабульных текстов, как правило, стимулирует самостоятельность мышления, побуждает к инициативной речи, в которой отображаются субъективные взгляды учащихся, их интересы и жизненная позиция.

По способам ориентации на коммуниканта тексты делят на прерывно-фабульные и непрерывно-фабульные.

Фабула – это лежащий в основе текста материал, сюжет – то, что из этого материала и как отражено в тексте.

В непрерывно-фабульных текстах развитие темы не прерывается авторскими отступлениями и минимально обеспечено фоновыми сведениями.

В прерывно-фабульных текстах развитие сюжета перемежается с фоновыми сведениями и авторскими отступлениями[13].

Исследователи выделяют три плана прерывно-фабульного текста:

- фоновый - включает предысторию события, различные сведения справочного характера, пояснения;

- сюжетный - передает развитие событий,

- авторский – предлагает авторские оценки, ассоциации, отступления.

Фабульный текст позволяет применить следующий прием контроля: описать наружность того или иного действующего лица, место, где происходит действие, сказать несколько фраз о людях, которые фигурируют в рассказе, и т. д. Этот прием имеет целью уяснить, насколько учащиеся поняли факты, изложенные в тексте.

Основное требование к текстам - тексты должны быть информативны, по возможности занимательны, доступны, отражать адекватную картину мира. Они должны соответствовать возрастным особенностям; должны задавать содержательный план речи и обеспечивать реализацию практических, образовательных, воспитательных и развивающих целей обучения. На их основе осуществляется аналитико-синтетическая фаза деятельности чтения[23].

На современном этапе развития общества иностранному языку как средству общения уделяется все большее значение. Процесс обучения живому, естественному языку представляется возможным лишь при условии привлечения материалов обучения, которые взяты из жизни носителей данного языка и составлены в соответствии с особенностями их менталитета, культуры, речевых норм, принятым в данном обществе. Благодаря привлечению такого рода материалов процесс обучения всем видам речевой деятельности протекает

наиболее эффективно, имитирую погружение учащегося в естественную языковую среду.

Данная задача может быть решена вполне успешно путем использования аутентичных материалов. Обращение к аутентичным материалам в процессе обучения иностранному языку способствует повышению интереса учащихся к занятиям. Кроме того, их использование характеризуется высокой степенью их функциональности, под которой понимается ориентация их на реальное использование, создают ощущение у учащихся приобщения к языковой среде, что способствует более успешному протеканию процесса овладения иностранным языком. Аутентичные материалы представляют собой оптимальное средство обучения, отображая особенности изучаемого языка на данном этапе развития и иллюстрируя процесс его функционирования[22].

Исследователь вопроса аутентичности М. Брин выделяет 4 типа аутентичности:

- 1) аутентичность текстовых материалов, используемых в педагогической деятельности;
- 2) аутентичность восприятия текстов обучающимися;
- 3) аутентичность учебных заданий;
- 4) аутентичность социальной ситуации на занятии.

Особое внимание уделяется именно аутентичности текста[54].

Реализация педагогического процесса возможна на аутентичном текстовом материале, взятом из подлинных источников и не предназначенных первоначально для учебных целей. Однако стоит отметить, что такого рода тексты довольно сложны для восприятия обучающимися и не всегда могут соответствовать условиям обучения и поставленным педагогическим задачам. Принимая во внимание данные особенности, Е. В. Носонович, Р. П. Мильруд, считают компромиссным составлением текстов авторами учебников, принятое во внимание всех аспектов аутентичного речевого произведения и методических требований к этому речевому произведению. Именно такие тексты, созданные в учебных целях и максимально приближенные

к естественным образцам, будут считаться аутентичными. Они появляются в среде иноязычного взаимодействия и соответствуют

- нормам и задачам естественной коммуникации;
- методическим требованиям;
- интеллектуальному и языковому уровню учащихся[29].

Информативная аутентичность учебного текста подразумевает тот факт, что любой естественный текст содержит в себе новую информацию, способную вызвать интерес у читающего. Поэтому содержательную часть необходимо формировать с учётом возрастных особенностей, интересов обучающихся и оценивать информацию с точки зрения значимости и доступности для учеников. Текст считается информативно аутентичным, если он может вызвать заинтересованность у обучающегося, который читает или же слушает этот текст. В настоящее время информативная сторона методической аутентичности является одной из определяющих при отборе учебного материала. Обучающимся предоставляются тексты, содержащие актуальную для них информацию: жизнь зарубежных студентов, традиции и обычаи страны изучаемого языка, исторические и другие факты. Ситуативная аутентичность подразумевает естественность ситуации, которая предлагается как учебная иллюстрация, интерес носителей языка к заявленной теме и естественность ее обсуждения[28].

Таким образом, аутентичный фабульный текст представляет собой не только понятие, имеющее в своей основе оригинальность, подлинность, но и учёт целого ряда характеристик, позволяющих такому тексту выполнять целый ряд педагогических задач.

Выводы по главе I

1. Проблемное обучение соответствует целям воспитания активной, творческой личности, стимулирует активный познавательный процесс учащихся, их самостоятельность в обучении, развивает навыки самостоятельной работы, воспитывает творческий, исследовательский стиль мышления.
2. Проблемное обучение можно рассматривать с позиций педагогики, психологии, а также в методологическом аспекте. При психологическом подходе главными являются те внутренние изменения, которые происходят с учащимися в процессе обучения. При педагогическом подходе изучается организация учебного процесса, обеспечивающая эти изменения. Соответствующие методические приемы, средства являются составляющими такого сложного явления, которым является обучение.
3. Проблемное обучение направлено на самостоятельный поиск учащимися новых знаний и способов действия, а также предполагает последовательное и целенаправленное выдвижение перед учащимися познавательных проблем, разрешая, которые они под руководством педагога активно усваивают новые знания.
4. Согласно результатам ЕГЭ по немецкому языку наибольшую трудность представляет задание высказывание мнения с элементами рассуждения, так как это задание предполагает высокий уровень сформированности умения монологической речи.
5. Чтение фабульных текстов способствует лучшему освоению языкового и речевого материала учащимися, расширяет их знания в области изучаемого языка, развивает логику, интеллект, познавательные интересы. Информация, полученная из фабульных текстов, как правило, стимулирует самостоятельность мышления, побуждает к инициативной речи, в которой отображаются субъективные взгляды учащихся, их интересы и жизненная позиция.

Глава II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО АПРОБИРОВАНИЮ СИСТЕМЫ УПРАЖНЕНИЙ С РЕАЛИЗАЦИЕЙ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ ФАБУЛЬНОГО ТЕКСТА

2.1. Цели и задачи проведения эксперимента

В первой главе нашего исследования мы рассмотрели теоретические аспекты проблемного обучения, проблемы формирования умений монологической речи на основе фабульного текста на немецком языке. Теоретическое изучение проблемы привело нас к некоторым предположениям, которые необходимо было проверить на практике.

Методика обучения иностранным языкам, как и любая другая наука, имеет свой объект исследования, определяет свои задачи и цели, применяет свои методы исследования. Метод педагогического исследования – это форма практического обоснования этих явлений, выяснение их закономерностей.

Методы позволяют нам собирать информацию об изучаемом предмете, анализировать и обрабатывать полученные данные и включиться в систему уже известных данных.

Для поиска более эффективных способов обучения способствует знание преподавателем как можно более обширного списка методов исследования. Многие ученые сходятся во мнении, что на практике не существует абсолютно правильного и эффективного для всех условий обучения метода и делается вывод о том, что необходимо комбинирование различных подходов, принципов и элементов различных методов с учетом специфики обучения.

В науке предпринималось множество попыток классифицировать методы исследования по различным принципам. Например, на активные и пассивные, на формальные и содержательные, на основные, вспомогательные и специальные.

В современной методической науке различают следующие методы исследования:

1. Теоретический анализ научной литературы;
2. Научное наблюдение;
3. Обобщение передового опыта обучения иностранным языкам;
4. Пробное обучение;
5. Опытное обучение;
6. Педагогический эксперимент.

С.Ф.Шатилов предлагает свою классификацию методов исследования:

1. Ретроспективное изучение опыта отечественной и зарубежной школы (учебных материалов и документов), педагогических и методических теорий в прошлом и на современном этапе;
2. Обобщение положительного опыта преподавателей иностранного языка в школах;
3. Беседы;
4. Анкетирование;
5. Тестирование;
6. Эксперимент.

Эти методы часто могут использоваться во взаимосвязи.

Эксперимент как метод исследования приобретает все большую популярность, так как с его помощью можно получить наиболее объективные данные, обладающие научной точностью. Без экспериментирования развитие методической науки невозможно, так как любая наука состоит из теории и практики.

Под экспериментом понимается научно поставленный опыт преобразования какого-либо процесса в точно учитываемых условиях.

В методической литературе различают несколько видов обучающего эксперимента. По целям проведения он может быть разведывательным, основным, повторным, базовым, дополнительным.

И.А.Зимняя выделяет следующие виды эксперимента в зависимости от цели:

1. Констатирующий;

2. Проверочный;
3. Формирующий.

По условиям проведения эксперимент бывает: естественным, лабораторным, групповым, индивидуальным. По методике проведения: традиционным, перекрестным. По срокам: длительным и кратковременным.

Весь период, затраченный на подготовку, проведение и анализ результатов эксперимента, можно условно разбить на четыре этапа (М.В.Ляховицкий).

Первая фаза – организация – охватывает существенные моменты, такие как разработка гипотезы.

Гипотеза, по мнению С.Ф.Шатилова, - это научно обоснованное предположение о возможном улучшении результатов обучения при внесении определенных изменений в содержание, форму, приемы, средства или порядок обучения при сохранении всех остальных условий учебного процесса.

Вторая фаза – реализация – предусматривает осуществление идей первично изложенных в гипотезе и перенесенных на материал эксперимента.

Третья фаза – констатация – совокупность всех работ, направленных на выявление качественного и количественного характера результатов, их соответствующую обработку с целью получения данных, наглядно показывающих сущность установленной закономерности.

Четвертая фаза – интерпретация – очень ответственная фаза, так как без объективного, тщательного анализа добытых в эксперименте и соответствующим образом обработанных величин не может быть понята суть достигнутого.

По цели исследования наш эксперимент является формирующим. На первом этапе в рамках формирующего эксперимента проходит констатирующий эксперимент, с помощью которого определяется уровень знаний учащихся. По месту проведения наш эксперимент является естественным.

Анализ психолого-педагогической литературы, процесса обучения немецкому языку, проведенный за последние годы, а также опыт работы в качестве учителя немецкого языка позволил сделать нам вывод о том, что в настоящее время следует уделять большое внимание учету индивидуальных особенностей обучающихся при организации обучения, большому разнообразию форм и методов как обучения, так и контроля в процессе обучения.

Наш эксперимент ставил перед собой цель проверки гипотезы. В соответствии с гипотезой нами были поставлены следующие задачи эксперимента:

1. Проведение констатирующего эксперимента;
2. Проведение формирующего эксперимента;
3. Проведение контрольного среза знания;
4. Анализ и обработка полученных результатов.

Эксперимент осуществлялся в четыре этапа:

1. Организация;
2. Реализация;
3. Констатация;
4. Интерпретация.

При организации проведения эксперимента нами были использованы методы исследования:

1. Изучение методической и психологической литературы;
2. Наблюдение;
3. Тестирование (предэкспериментальное, постэкспериментальное);
4. Статистико-математическая обработка результатов;
5. Анализ и интерпретация полученных данных.

Одним из важнейших требований к ходу проведения эксперимента являлось наличие контрольной и экспериментальной групп. Необходимо было также определить уровень успеваемости в обеих группах для дальнейшего их

сравнения после проведения эксперимента с целью определения результативности разработанной нами системы упражнений.

О ходе и содержании эксперимента будет рассказано в следующем параграфе.

2.2. Апробация системы упражнений по формированию умений монологической речи на основе фабульного текста в процессе реализации проблемного обучения

Нами была разработана система упражнений с применением методики проблемного обучения на основе фабульного текста для формирования умений монологической речи. Эта система упражнений была опробована нами в ходе опытно-экспериментальной работы в МАОУ «Гимназия № 96» г. Челябинска в 8б и 8в классах в 2018 году.

В эксперименте приняло участие 23 обучающихся: обучающиеся экспериментальной и контрольной групп.

В начале экспериментальной работы был проведен предэкспериментальный срез для проверки уровня сформированности умений монологической речи. В предэкспериментальном срезе участвовали обучающиеся экспериментальной и контрольной групп.

Мы основывались на критериях оценивания государственной итоговой аттестации, предложенных ФИПИ, как для 9, так и для 11 классов. Для оценивания умений монологической речи мы выдвигаем следующие критерии: решение коммуникативной задачи, объем высказывания, организация высказывания и языковое оформление монологического высказывания, которые представлены в таблице 1. Нами предложено 3 уровня владения умением монологической речи: низкий, средний, высокий. Данные уровни соответствуют оценкам «3», «4» и «5».

Таблица 1. «Критерии оценивания уровня сформированности умений монологической речи»

Решение коммуникативной задачи (К1)	Объем высказывания (К2)	Организация высказывания (К3)	Языковое оформление (К4)
В качестве	Объем	«3» - вступление	«3» - допускаеся

<p>критерия мы предлагаем определение проблематики фабульного текста, свое отношение к проблеме, поиск аргументов за и против своей позиции</p> <p>«3» - верное определение проблематики текста.</p> <p>«4» - верное определение проблематики текста и приведение 1-2 аргументов «за»</p> <p>«5» - верное определение проблематики текста и приведение 1-2 аргументов «за» и 1-2 Аргумента противоположного</p>	<p>высказывания должен составлять не более 20-24 фраз. Монологическое высказывание, составляющее менее 14 фраз, не принимается.</p>	<p>и заключение отсутствуют.</p> <p>«4» - вступление или заключение опущено</p> <p>«5» - имеются вступление, основная часть и заключение, соответствующее теме.</p> <p>Высказывание логично и имеет законченный характер.</p>	<p>не более шести лексико-грамматических ошибок.</p> <p>«4» допускаются не более четырех лексико-грамматических ошибок.</p> <p>«5» допускаются не более двух лексико-грамматических ошибок.</p>
---	---	---	---

МНЕНИЯ («против»).			
-----------------------	--	--	--

Чтобы выявить уровень сформированности умений монологической речи у учащихся, нами был проведен предэкспериментальный срез по материалам предыдущей темы «Die Schule».

Nimm Stellung zu folgender Aussage. Wie ist deine Meinung dazu? Bist du mit der Aussage einverstanden.

„Die Schule macht Spaß.“

- 1) Erkläre die Problematik allgemein.
- 2) Erläutere deine Meinung zur Problematik und führe 1-2 Argumente „dafür“ an.
- 3) Formuliere mögliche andere Meinung und führe 1-2 Argumente auf.
- 4) Formuliere eine abschließende Einschätzung deiner Aussage.

Проанализировав результаты среза, нами было отмечено, что половина обучающихся обеих групп показала средний уровень сформированных умений монологической речи.

Таблица 2. «Результаты предэкспериментального среза об уровне сформированности умений монологической речи учащихся в контрольной группе»

№ учащегося	Имя учащегося	Оценка учащегося
1	Дима А.	3
2	Арина Г.	3
3	Влад Г.	4
4	Степа М.	3
5	Антонина К.	5
6	Арсений М.	3
7	Петр Н.	4

8	Оля П.	5
9	Маша С.	4
10	Катя Ш.	4
11	Кристина Я.	3

Таблица 3. «Результаты предэкспериментального среза об уровне сформированности умений монологической речи учащихся в экспериментальной группе»

№ учащегося	Имя учащегося	Оценка учащегося
1	Кира Б.	5
2	Андрей Д.	4
3	Карина З.	4
4	Саша Л.	3
5	Андрей Л.	5
6	Артем М.	3
7	Андрей П.	4
8	Маша Р.	4
9	Вика С.	4
10	Ксюша Т.	4
11	Артем Х.	3
12	Юля Щ.	3

Таблица 4. «Соотношение количества оценок учащихся в контрольной группе по результатам предэкспериментального среза»

Количество учащихся	Количество оценок «5»	То же в %	Количество оценок «4»	То же в %	Количество оценок «3»	То же в %
11	2	18,1	5	45,4	4	36,5

Таблица 5. «Соотношение количества оценок учащихся в экспериментальной группе по результатам предэкспериментального среза»

Количество учащихся	Количество оценок «5»	То же в %	Количество оценок «4»	То же в %	Количество оценок «3»	То же в %
12	2	16,7	6	50	4	33,3

Диаграмма №1 «Соотношение количества оценок учащихся в контрольной группе по результатам предэкспериментального среза»



Диаграмма №2 «Соотношение количества оценок учащихся в экспериментальной группе по результатам предэкспериментального среза»



Проанализировав данные диаграмм и таблиц, можно прийти к выводу, что доля учащихся со средним уровнем сформированности умений монологической речи составляет половину или приблизительно половину от всех учащихся в контрольной и экспериментальной группах (45,5 % и 50 %). Процент учащихся с высоким уровнем сформированности умений монологической речи невелик (18,1 % и 16,7%).

Как показали результаты предэкспериментального среза, в контрольной и предэкспериментальной группах чуть больше трети владеет умением монологической речи на низком уровне, так как количество таких учащихся соответствует 36,4 % и 33,3 % соответственно.

Согласно проверенным работам, наибольшую трудность вызвали:

- определение проблематики текста;
- поиск аргументов «за» в подтверждении своей позиции;
- формулировка возможного противоположного мнения;
- соблюдение логики высказывания (имеются вступление, основная часть и заключение)

Принимая во внимание данные проведенного нами предэкспериментального среза, а так же ошибки и трудности, с которыми столкнулись учащиеся, нами был составлен система упражнений, который направлен на формирование умений монологической речи у учащихся 8 классов. Мы опираемся в процессе формирования умений монологической речи на методику проблемного обучения, так как это способствует более тщательной проработке материала, что повысит оценки по первому критерию нашей системы оценивания (Решение коммуникативной задачи), снимет трудности для учащихся в определении проблематики, формулировании аргументов.

Разработанная нами система упражнений состоит из заданий и упражнений к 3 фабульным текстам на немецком языке. Основой для создания системы упражнений для формирования умений монологической речи послужили сказка «Der alte Großvater und der Enkel» (см. Приложение №1),

рассказ «Vertrauen» (см. Приложение № 2) и написанная нами сказка «Am Bodensee» (см. Приложение №3).

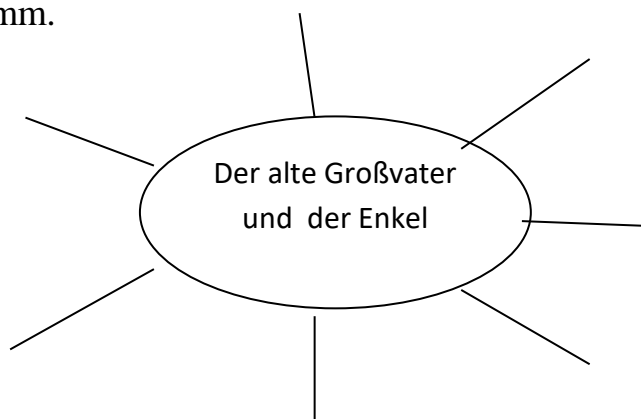
С каждым текстом мы работали в три этапа.

На предтекстовом этапе проводится подготовка к чтению, т.е. снятие языковых трудностей, ознакомление с темой и социо-культурными понятиями и реалиями, упоминаемыми в тексте. Немаловажное условие успешного проведения дальнейшей работы с текстом - создание доброжелательной атмосферы в классе, поэтому учитель на предтекстовом этапе должен заинтересовать учащихся, вовлечь их в работу, тем самым, создавая положительную мотивацию. Приёмы оперирования с материалом текста и соответствующие упражнения на предтекстовом этапе предназначаются для дифференциации языковых единиц и речевых образцов, их узнавания в тексте, овладения различными структурными материалами (словообразовательными элементами, видо-временными формами глагола и т.д.) и языковой догадкой для формирования навыков прогнозирования.

На данном этапе ставим перед ребенком такую задачу, на поиски решения которой он опирается на свои знания, опыт и мышление. Благодаря нашим упражнениям, ребенок нацелен на самостоятельное решение проблемы, а именно определения проблематики текста, определения возможной тематики текста.

Возможные упражнения:

1. „Was fällt dir zu dem Titel „Der alte Großvater und der Enkel“? ein. Mache ein Assoziogramm.



2. Lies folgende Auszüge und vermute, worum es im Text gehen kann. Welche Problematik kann der Text haben?

- Ich ging eine Straße entlang. Alle Menschen liefen schnell in die gleiche Richtung.
- Er lächelte mich an und sagte: "Komm setz dich auf die Bank und hör mir zu". Ich wollte schon sagen; 'keine Zeit', doch ich setzte mich.
- Er sprach von Liebe, Freundlichkeit. Auch von Güte, Geduld.
- Ich stand auf um meinen Weg auf der Strasse des Lebens weiterzugehen. Aber ich gehe jetzt mit ruhigem Schritt.

3. Lies die Wörter. Was verbindet diese Wörter? Was bedeuten diese Wörter für dich?

- ❖ Eltern
- ❖ Kinder
- ❖ Waise (ein Kind, das keine Eltern hat)
- ❖ Mutter
- ❖ Allein, einsam
- ❖ Glück

На текстовом этапе в заданиях обучаемым предлагаются коммуникативные установки, в которых содержатся указания на вид чтения (изучающее, ознакомительное, просмотровое, поисковое), скорость и необходимость решения определенных познавательно-коммуникативных задач в процессе чтения.

Нами предлагается прочтение текста и выполнение задания на более глубокое понимание текста, его проблематики, формулирование отношения к прочитанному сюжету и поднимаемым проблемам в тексте. Установки могут звучать следующим образом:

Wie kann man den Text „Der alte Großvater und der Enkel“ in Abschnitte teilen und sie benennen? Lies den Text und ordne zu.

Abschnitt 1 a) „Das Verhältnis zu dem alten Mann in der Familie“

Abschnitt 2 b) „Der Schreck der Eltern“

Abschnitt 3 c) „Ein steinalter Mann“

1	2	3

Lies den Text „Keine Zeit“ und stelle eine Frage zu jedem Abschnitt. Welchen Plan des Textes hast du?

Lies die schöne Geschichte „Am Bodensee“. Überleg dir 5 Fragen „Warum“, die du an den Autor stellen würdest.

Послетекстовый этап направлен на формирование другого видения проблемы в тексте, возможного существования альтернативного мнения. Нами предложено задание, придумать альтернативный ход событий историй фабульных текстов с помощью наводящих вопросов или примерение образов-оппонентов из текстов на себя.

Stell dir vor, du bist diese Nixe aus der Geschichte „Am Bodensee“. Was kannst du machen? Was willst du machen? Bleibst du im Meer? Oder kommst du zum kleinen Jungen Ben?

Stell dir folgende Situationen vor:

- Du bist die Frau oder der Mann aus dieser Familie. Wie ist dein Verhalten zum alten Mann? Warum sorgst du für ihn nicht gern?
- Du bist Du. Wie ist dein Verhalten zum alten Mann? Wie ist dein Verhalten zu deinen Eltern?

На завершающем этапе нами проводилась рефлексия, чтобы сконцентрировать внимание учащихся на новых навыках и умениях, которыми они теперь обладают. Каждому учащемуся выдается три круга: зеленый, желтый, красный. Зеленый – «я уверен», желтый – «сомневаюсь», красный – «еще не усвоил». На каждое утверждение, учащийся должен был показать круг определенного цвета. Утверждения сформулированы таким образом:

- ✓ Ich kann die Problematik des Textes bestimmen.
- ✓ Ich kann meine Meinung formulieren.
- ✓ Ich kann meine Meinung argumentieren.
- ✓ Ich kann mögliche andere Meinung formulieren.

Учитель может регулировать, к какому из трех этапов работы с текстом необходимо уделить больше времени, основываясь на результатах проведенной рефлексии.

После экспериментального обучения нами был проведен постэкспериментальный срез на выявление уровня сформированности умений монологической речи. Мы взяли высказывание для новой темы «Meine Heimat».

Nimm Stellung zu folgender Aussage. Wie ist deine Meinung dazu? Bist du mit der Aussage einverstanden.

„Ost und West, Daheim das Best.“

- 1)Erkläre die Problematik allgemein.
- 2)Erläutere deine Meinung zur Problematik und führe 1-2 Argumente „dafür“ an.
- 3)Formuliere mögliche andere Meinung und führe 1-2 Argumente auf.
- 4)Formuliere eine abschließende Einschätzung deiner Aussage.

Как показал результат постэкспериментальной проверки, уровень знаний в экспериментальной группе значительно повысился, а в контрольной группе изменился незначительно.

Данный факт позволяет сделать вывод, что предложенная нами система упражнений эффективна. Результаты постэкспериментального среза отражены в таблицах и диаграммах.

Таблица 6. «Результаты постэкспериментального среза об уровне сформированности умений монологической речи учащихся в контрольной группе»

№ учащегося	Имя учащегося	Оценка учащегося
1	Дима А.	3
2	Арина Г.	3
3	Влад Г.	5
4	Степа М.	3
5	Антонина К.	5
6	Арсений М.	4
7	Петр Н.	4
8	Оля П.	5
9	Маша С.	4
10	Катя Ш.	4
11	Кристина Я.	4

Таблица 7. «Результаты постэкспериментального среза об уровне сформированности умений монологической речи учащихся в экспериментальной группе»

№ учащегося	Имя учащегося	Оценка учащегося
1	Кира Б.	5
2	Андрей Д.	4
3	Карина З.	4
4	Саша Л.	4
5	Андрей Л.	5
6	Артём М.	3

7	Андрей П.	4
8	Маша Р.	5
9	Вика С.	5
10	Ксюша Т.	4
11	Артем Х.	4
12	Юля Щ.	3

Таблица 8. «Соотношение количества оценок учащихся в контрольной группе по результатам постэкспериментального среза»

Количество учащихся	Количество оценок «5»	То же в %	Количество оценок «4»	То же в %	Количество оценок «3»	То же в %
11	3	27,3	5	45,4	3	27,3

Таблица 9. «Соотношение количества оценок учащихся в экспериментальной группе по результатам постэкспериментального среза»

Количество учащихся	Количество оценок «5»	То же в %	Количество оценок «4»	То же в %	Количество оценок «3»	То же в %
12	4	33,3	6	50	2	16,7

Диаграмма №3 «Соотношение количества оценок учащихся в контрольной группе по результатам постэкспериментального среза»

Контрольная группа, постэкспериментальный срез

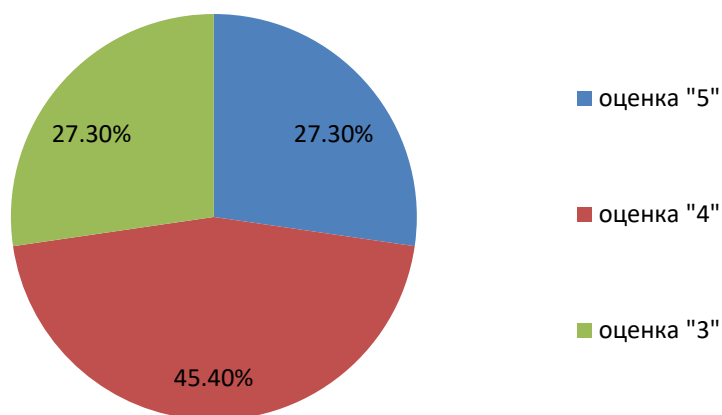
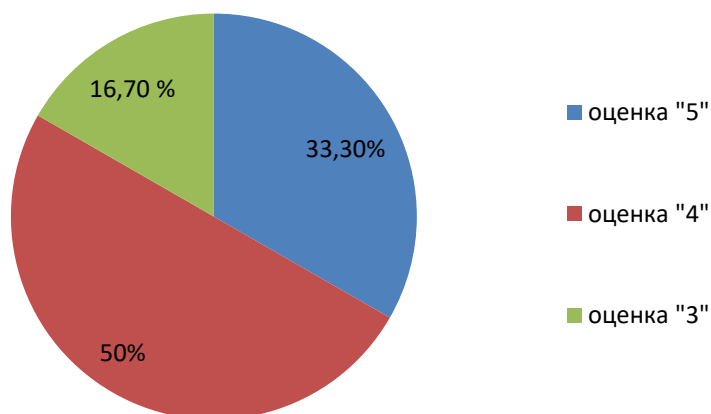


Диаграмма №4 «Соотношение количества оценок учащихся в экспериментальной группе по результатам постэкспериментального среза»

Экспериментальная группа, постэкспериментальный срез



Таким образом, результаты постэкспериментального среза показали, что учащиеся экспериментальной группы хорошо усвоили материал. Количество ответов на оценку «5» увеличилось, а количество ответов на оценку «3» сократилось. В контрольной группе результаты проведенного контрольного среза изменились незначительно.

Можно сравнить уровень владения умениями монологической речи обучающихся, изучив данные пред- и постэкспериментальных срезов и убедиться, что процент с детьми с высоким уровнем владения умениями монологической речи стал значительно выше чем в экспериментальной группе после апробирования предложенной нами системы упражнений на основе фабульных текстов с применением методики проблемного обучения для формирования умений монологической речи в 8 классах, а значит данная система эффективна.

Выводы по главе II

1. Педагогический эксперимент трактуется многими учеными как специальная организация учебного процесса, с активным включением исследователя в данный процесс с целью открытия закономерностей и изменения существующей практики.

2. По цели исследования наш эксперимент является формирующим. На первом этапе в рамках формирующего эксперимента проходит констатирующий эксперимент, с помощью которого определяется уровень знаний учащихся. По месту проведения наш эксперимент является естественным.

3. Разработанная нами система упражнений с применением методики проблемного обучения на основе фабульного текста для формирования умений монологической речи была опробована нами в ходе опытно-экспериментальной работы в МАОУ «Гимназия № 96» г. Челябинска в 8б и 8в классах в 2019 году.

4. Полученные в ходе эксперимента результаты доказывают, что умение монологической речи учащихся улучшилось, проведенная работа была необходима, и составленная система упражнений, разделенная на три этапа, эффективна в обучении.

Заключение

В наш век расширения международных и межкультурных связей обучение иностранному языку выходит на новый уровень. Формирование коммуникативной компетенции – основная задача обучения иностранному языку в школе.

Монологическая речь представляет собой более сложный вид речевой деятельности. Целью обучения монологической речи является развитие умений монологической речи, под которыми понимаются умения коммуникативно-мотивировано, логически последовательно и связно, достаточно полно и правильно в языковом отношении излагать свои мысли в устной или письменной форме. К требованиям ЕГЭ относится так же умение находить проблематику в тексте, излагать свою точку зрения, а так же формулировать противоположное видение, уметь доказывать с помощью аргументов обе точки зрения.

Развитию мыслительных способностей может способствовать применение методов проблемного обучения на уроке иностранного языка. Проблемное обучение определяет развитие творчества, креативности и нестандартности мышления обучающихся.

Если не делать упор на развитие мыслительных способностей, вместо умений монологической речи можно добиться лишь механического заучивания и неосознанного воспроизведения материала. Целеустремленность и осознанность главный посыл монолога.

При формировании умений говорения, отечественные методисты различают два способа. Это возможно с использованием или без использования текста на определенных этапах. В случае отказа от работы с текстом, так называемая формула «снизу вверх», учитель делает акцент на какую-либо тематику и проблематику обсуждаемых вопросов, изученную лексику и грамматику, а также речевые структуры. В другом случае, используется следующий

путь к достижению целей: «сверху вниз», что предполагает развитие навыков говорения с опорой на прочитанный текст

Формирование монологических умений на основе различных этапов работы с текстом имеет массу преимуществ.

Текст в полной мере передает речевую ситуацию, и учитель не вынужден продумывать ее заранее для урока. Под этим понимается использование текста как основу для порождения речевых высказываний учащихся и о частичном видоизменении с помощью речевых установок и упражнений. Качественно отобранный материал имеет высокий уровень информативности, а значит, и предопределяет содержательную ценность речевых высказываний обучающихся, способствует достижению образовательных целей обучения. Сверх того, аутентичные тексты различных жанров предоставляют достаточную языковую и речевую опору, модель для подражания, базис для создания собственных речевых высказываний по этой модели. Аутентичные тексты повышают мотивацию и интерес обучающихся к предмету.

Фабульный текст содержит сюжет, богатый материал, на основании которого учитель может поставить ряд задач перед обучающимися, создать проблемные учебные задания. Проблемное обучение способствует так же достижению других немаловажных образовательных задач. Данный метод способен стимулировать активный познавательный процесс учащихся. Задания с элементами проблемности содействуют формированию творческого и исследовательского стиля мышления, а так же воспитывают ответственную личность, ориентированную на индивидуальную работу и самостоятельность обучения. Проблемные задания повышают интерес учащихся к работе с текстом. Задание можно считать проблемным, если оно удовлетворяет требованиям схемы проблемного обучения. Схема проблемного обучения представляется как последовательность процедур, включающих: постановку преподавателем учебно-проблемной задачи, создание для обучающихся проблемной ситуации; осознание, принятие и разрешение возникшей

проблемы, в процессе которого они овладевают обобщенными способами приобретения новых умений.

Подводя итоги вышесказанному, еще раз отметим преимущества проблемного обучения. Проблемное обучение направлено на самостоятельный поиск обучаемыми новых знаний и способов действия, а также предполагает последовательное и целенаправленное выдвижение перед учащимися познавательных проблем, разрешая, которые они под руководством педагога активно усваивают новые знания. Следовательно, оно обеспечивает особый тип мышления, глубину убеждений, прочность усвоения знаний и творческое их применение в практической деятельности. Кроме того, оно способствует формированию мотивации достижения успеха, развивает мыслительные способности обучающихся. Несмотря на то, что проблемное обучение в меньшей мере чем другие типы обучения применимо при формировании практических умений и навыков; так как оно требует больших затрат времени для усвоения одного и того же объема знаний по сравнению с другими типами обучения, его плюсы применения на уроке иностранного языка очевидны.

Целью разработки данной системы упражнений является повышение уровня сформированности умений монологической речи у учащихся 8 класса на уроках немецкого языка в процессе реализации проблемного обучения на основе аутентичного фабульного текста и апробация данной системы упражнений.

В ходе эксперимента была реализована разработанная нами система упражнений, направленная на формирование умений монологической речи в процессе реализации проблемного обучения на основе фабульного текста у учащихся 8 класса.

Результаты эксперимента подтвердили наши предположения о том, что использование разработанной системы упражнений эффективно способствует формированию умений монологической речи; затрагивание интересующих учащихся проблематик вовлекает их в процесс обучения и подталкивает их к высказыванию собственного мнения; применение ориентировочных

упражнений (ассоциограммы, выяснение взаимосвязей и упорядочивание) повышает уровень развития языковой догадки; использование коммуникативных речевых упражнений (наводящие вопросы, обсуждение,) развивает навык самостоятельного мышления и побуждает высказываться на иностранном языке.

Итак, анализ предэкспериментального и постэкспериментального срезов показал, что знания учащихся улучшились, проведенная работа была необходима, и составленная система упражнений эффективна в обучении.

Список литературы

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)./Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. М.: Издательство ИКАР, 2009. - 448 с.
2. Алхазишвили А.А. Основы овладения устной иностранной речью. М.: Просвещение, 1988. - с. 334.
3. Аничков И. Е. Методика преподавания иностранных языков. М.: Просвещение, 1966. – 272 с.
4. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. М.: Высшая школа, 1966. - с. 256.
5. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения: Пер. с англ. М.: Прогресс, 1980. – 276 с.
6. Бертон В. Принципы обучения и его организация. М.: Юрайт, 1994. – 159 с.
7. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М.: Просвещение, 1977. - с. 278.
8. Бобылева Г.А. Пересказ фабульных текстов как средство развития умений монологической речи: Дис. на соиск. степени канд. пед. наук/Г.А. Бобылева.- Владимир, 1994. – 522 с.
9. Брунер Дж. Психология познания. М.: Прогресс, 1977. – 89 с.
10. Быстрой Е. Б., Райсвих Ю. А., Бабушкина Е.С. Преимущества методов проблемного обучения для формирования умений монологической речи на примере фабульного текста/ Веккесер М.В.// Человек и язык в коммуникативном пространстве. - №10 – Красноярск-Лесосибирск, 2019 -268 с.
11. Вербицкая М. В. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2018 по иностранным языкам. М.: ФИПИ, 2018
12. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. – 145 с.

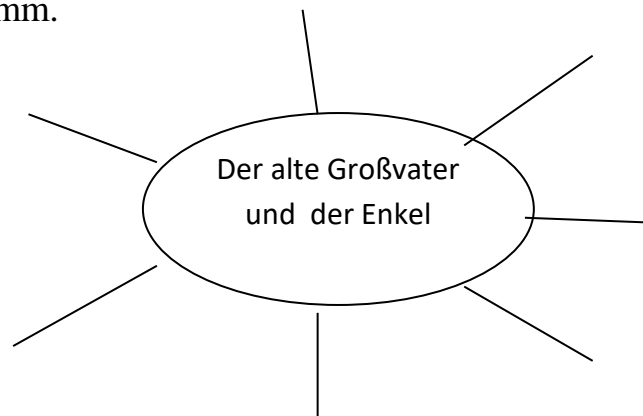
13. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. М.: МГУ, 1979 - 348 с.
14. Виноградов В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика/В.В. Виноградов.- М.:Изд-во Акад. Наук СССР,1963.-255 с.
15. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка // Вопросы психологии. - 1966. - № 6
16. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1996. – 234 с.
17. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.:Просвещение, 1985. – 585 с.
18. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. –6-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 336 с.
19. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. – 143 с.
20. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления (Как мы мыслим): Пер. с англ. М.: Совершенство, 1999. – 489 с.
21. Запорожченко А.П. Обучение устной подготовительной речи на 1-ом курсе факультета английского языка: Авториф. дис. канд. пед. наук/А.П. Запорожченко. – Киев, 1972. – 26с.
22. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. М.: РАО/МПСи, 2001. - с. 396.
23. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. - с. 248.
24. Комкова О.И. Формы устной речи как фактор дифференцированного обучения/О.И. Комкова// Методическое обучение иностранным языкам: межведомственный сборник, вып. 13- Мн.: Высшая школа, 1983
25. Кудрявцев Т.В. Психология творческого мышления. М.: Педагогика, 1975. – 275 с.

26. Куимова М.В. Обучение устной монологической речи с опорой на аутентичный письменный текст: Дисс. ... кандидата пед. наук/М.В. Куимова.- Ярославль, 2005 - 225с.
27. Кулюткин Ю.Н. Эвристические методы в структуре решений. М.: Педагогика, 1970. - 365 с.
28. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М: РАО/МПСИ, 2001. - с. 127.
29. Леонтьев А.А. Психология общения. М.: Смысл, 1997. - с. 456.
30. Лернер И.Я. Проблемное обучение. М.: Педагогика, 1974. - 274 с.
31. Липкина А.И. Самооценка школьника и его память // Вопр. психологии. 1981. № 3.
32. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990. – 211 с.
33. Матвеева Т.В. Полный словарь лингвистических терминов/Т.В. Матвеева.- М.: Феникс, 2010.- 562с.
34. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972. – 524 с.
35. Махмутов М.И. Проблемное обучение. М.: Педагогика, 1975. – 175 с.
36. Мильдруд Р.П. Навыки и умения в обучении иноязычному говорению/Р.П. Мильдруд// Иностранные языки в школе. – М.: 1999. – 94 с.
37. Носонович Е. В., Мильдруд Р. П. Параметры аутентичного учебного текста // Иностранный язык в школе. 1999. № 1. С.11–18.
38. Об утверждении ФГОС основного общего образования: приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 (зарег. в Минюсте России 01.02.2011, рег. № 19644) (с изм. и доп. от 29.12.2014 г.) (с приложениями) // Официальные документы в образовании. - 2015. - № 11. - С.5-60.
39. Оконь В. Введение в общую дидактику: Пер. с польск. М.: Просвещение, 1990. – 234 с.
40. Оконь В. Основы проблемного обучения. М.: Просвещение, 1988. – 184 с.

41. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики. М.: Русский язык, 1989. – 239 с.
42. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе. М.: Просвещение, 1988. – 324 с.
43. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению/Е.И. Пассов.- М.: Просвещение, 1985-208 с.
44. Пономарев Я.А. Психология творчества. М.: Воронеж, 1999. – 206 с.
45. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. М.: Народное образование, 1998. – 185 с.
46. Солганик, Г.Я. Стилистика текста: учебное пособие/Г.Я. Солганик. - М.: Флинта: Паука, 2000. - 256с.
47. Старков А.П. Обучение английскому языку в средней школе. Метод. пособие к серии учеб. – метод. комплексов для 5 – 10 кл. – М.: Просвещение, 1978. – 224 с.
48. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: Народное образование, 1975. – 143 с.
49. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Народное образование, 1990. – 167 с.
50. Фокина К.В. Методика преподавания иностранного языка: конспект лекций./ К.В. Фокина, Л.Н. Терентьева, Н.В. Костычева. – М.: Высшее образование, 2008. – 158 с.
51. Фролова, Т.И. Философский словарь/ под ред. И. Г. Фролова.- М.: Изд-во политической литературы, 1981. - 445с.
52. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. М.: Педагогика, 1986. - 835 с.
53. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С.Ф. Шатилов. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
54. Breen M. P. Authenticity in the Classroom. Applied Linguistics. 1985. - P. 60

55. Märchen kurz und knapp [Электронный ресурс] //Duda Kindernachrichten.
URL: <https://www.duda.news/tag/maerchen/> (дата обращения: 12. 09.2018)
56. Martina Meier. Märchenhafter Bodensee. Anthologieprojekt / Martina Meier,
Elena Babuschkina. V.: Papierfresserchen MTM-Verlag , 2014. – 45 S.

1. „Was fällt dir zu dem Titel „Der alte Großvater und der Enkel“ ein? Mache ein Assoziogramm.



2. Lies den folgenden Ausschnitt und vermute, worum es im Text gehen kann. Welche Problematik kann der Text haben?

„Wenn er nun bei Tische saß und den Löffel kaum halten konnte, schüttete er Suppe auf das Tischtuch, und es floß ihm auch etwas wieder aus dem Mund. Sein Sohn und dessen Frau ekelten sich davor, und deswegen mußte sich der alte Großvater endlich hinter den Ofen in die Ecke setzen, und sie gaben ihm sein Essen in ein irdenes Schüsselchen und noch dazu nicht einmal satt; da sah er betrübt nach dem Tisch, und die Augen wurden ihm naß.“

3. Lies die Wörter. Was verbindet diese Wörter? Was bedeuten diese Wörter für dich?

- ❖ Alte Leute
- ❖ Junge Leute
- ❖ Eltern und Kinder

4. Wie kann man den Text „Der alte Großvater und der Enkel“ in Abschnitte teilen und sie benennen? Lies den Text und ordne zu.

Der alte Großvater und der Enkel

Es war einmal ein steinalter Mann, dem waren die Augen trüb geworden, die Ohren taub, und die Knie zitterten ihm. Wenn er nun bei Tische saß und den Löffel kaum

halten konnte, schüttete er Suppe auf das Tischtuch, und es floß ihm auch etwas wieder aus dem Mund. Sein Sohn und dessen Frau ekelten sich davor, und deswegen mußte sich der alte Großvater endlich hinter den Ofen in die Ecke setzen, und sie gaben ihm sein Essen in ein irdenes Schüsselchen und noch dazu nicht einmal satt; da sah er betrübt nach dem Tisch, und die Augen wurden ihm naß. Einmal auch konnten seine zitterigen Hände das Schüsselchen nicht fest halten, es fiel zur Erde und zerbrach. Die junge Frau schalt, er sagte aber nichts und seufzte nur. Da kauften sie ihm ein hölzernes Schüsselchen für ein paar Heller, daraus mußte er nun essen. Wie sie da so sitzen, so trägt der kleine Enkel von vier Jahren auf der Erde kleine Brettlein zusammen. 'Was machst du da?' fragte der Vater. 'Ich mache ein Tröglein,' antwortete das Kind, 'daraus sollen Vater und Mutter essen, wenn ich groß bin.' Da sahen sich Mann und Frau eine Weile an, fiengen endlich an zu weinen, holten alsofort den alten Großvater an den Tisch und ließen ihn von nun an immer mit essen, sagten auch nichts wenn er ein wenig verschüttete.

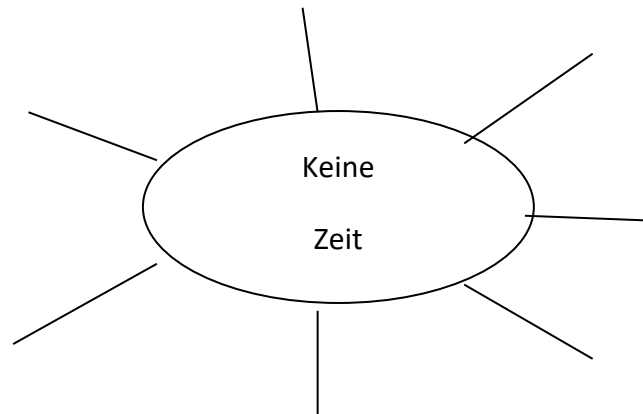
- Abschnitt 1 a) „Das Verhältnis zu dem alten Mann in der Familie“
- Abschnitt 2 b) „Der Schreck der Eltern“
- Abschnitt 3 c) „Ein steinalter Mann“

1	2	3

5. Stell dir folgende Situationen vor:

- Du bist die Frau oder der Mann aus dieser Familie. Wie ist dein Verhalten zum alten Mann? Warum sorgst du für ihn nicht gern?
- Du bist Du. Wie ist dein Verhalten zum alten Mann? Wie ist dein Verhalten zu deinen Eltern?

1. „Was fällt dir zu dem Titel „Keine Zeit“ ein? Mache ein Assoziogramm.



2. Lies folgende Ausschnitte und vermute, worum es im Text gehen kann.

Welche Problematik kann der Text haben?

- ✓ Ich ging eine Straße entlang. Alle Menschen liefen schnell in die gleiche Richtung.
- ✓ Er lächelte mich an und sagte: "Komm setz dich auf die Bank und hör mir zu". Ich wollte schon sagen; 'keine Zeit', doch ich setzte mich.
- ✓ Er sprach von Liebe, Freundlichkeit. Auch von Güte, Geduld.
- ✓ Ich stand auf um meinen Weg auf der Strasse des Lebens weiterzugehen. Aber ich gehe jetzt mit ruhigem Schritt.

3. Lies die Wörter. Was verbindet diese Wörter? Was bedeuten diese Wörter für dich?

- ❖ Zeit
- ❖ Beeilung
- ❖ Liebe
- ❖ Freundlichkeit
- ❖ Güte
- ❖ Geduld

4. Lies den Text „Keine Zeit“ und stelle eine Frage zu jedem Abschnitt.

Welchen Plan des Textes hast du?

Keine Zeit

Ich ging eine Strasse entlang. Alle Menschen liefen schnell in die gleiche Richtung. Jeder hatte eine Aufgabe oder einen Gedanken, den er sofort erledigt haben wollte. Und ich war in diesem menschlichen Strom eingeschlossen. Auch ich hatte eine Sache, die ich sofort erledigt haben wollte. - Ich ging in Eile diese Strasse entlang. Diese Sache musste sofort zu Ende gebracht werden.

Und während ich in Gedanken so dahin lief, sah ich plötzlich einen alten Mann auf einer Bank sitzen. Sein Gesicht war zerfurcht von so vielen Jahren. Er lächelte mich an und sagte: "Komm setz dich auf die Bank und hör mir zu". Ich wollte schon sagen; 'keine Zeit', doch ich setzte mich. Da fing er mir zu erzählen an. Er sprach von Liebe, Barmherzigkeit und Freundlichkeit. Auch von Güte, Geduld und Zärtlichkeit. Und während er so redete, fiel es mir doch auf, wie ruhig es auf der Strasse war. Kein Mensch war auf der Strasse, nur der alte Mann und ich sassen auf dieser Bank. Und er redete und redete.

Da merkte ich plötzlich, dass der alte Mann von mir sprach. Wie ein Film lief mein Leben an mir vorüber, und ich erkannte, wieviel dass ich durch meine Ungeduld ruiniert hatte. - Tut mir leid. Mir kamen die Tränen. Ich stützte meinen Kopf in meine Hände und weinte. Als ich nach einiger Zeit die Hände vom tränennassen Gesicht nahm war der alte Mann weg. Die Bank war leer. Die Menschen jagten immer noch die Strasse entlang.

Ich stand auf um meinen Weg auf der Strasse des Lebens weiterzugehen. Aber ich gehe jetzt mit ruhigem Schritt. Denn ich habe ja Zeit, unendlich viel Zeit. Und die Stimme des alten Mannes klingt in meinem Herzen noch nach wie er zu mir sagte: "Mein Junge, wer liebt kann warten, und lieben heisst Geduld haben".

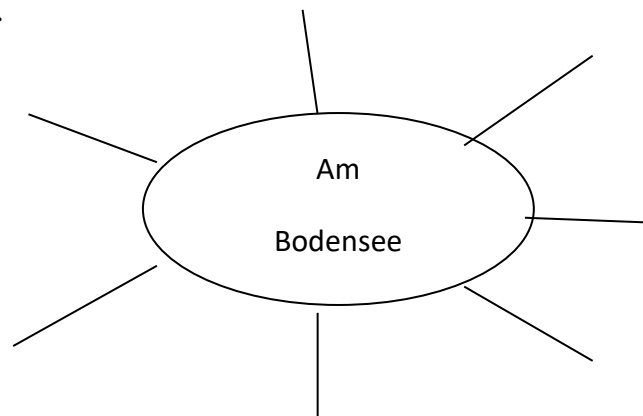
Plan des Textes „Keine Zeit“

- I. _____?
- II. _____?
- III. _____?
- IV. _____?

5. Stell dir folgende Situationen vor:

- Du bist der alte Mann. Wie verbringst du deine Zeit?
- Du bist der zweite Mann aus dem Text. Wie verbringst du deine Zeit?
- Du bist Einer aus diesem menschlichen Strom. Wie verbringst du deine Zeit?

1. „Was fällt dir zu den Bildern und zu dem Titel ein? Mache ein Assoziogramm.“



2. Lies unterstrichene Strophen und vermute, worum es im Text gehen kann.
Welche Problematik kann der Text haben?
3. Lies die Wörter. Was verbindet diese Wörter? Was bedeuten diese Wörter für dich?
 - ❖ Eltern
 - ❖ Kinder
 - ❖ Waise (ein Kind, das keine Eltern hat)
 - ❖ Mutter
 - ❖ Allein, einsam
 - ❖ Glück
4. Lies die schöne Geschichte „Am Bodensee“. Überleg dir 5 Fragen „Warum“, die du an den Autor stellen würdest.

Am Bodensee

Ach, Sommer, Sommer, Sommer.

Die beste Jahreszeit!

Das Grün, die Blumen, Sonne.

Herum gibt es nur Schönheit.

Und Wellen, Möwen, Ufer.

Das ist der Bodensee.

Am Ufer sitzt ein Junge.

Welche Geschichte hat er?

Vor uns ist Ben,
der keine Eltern hat.

Darum zog er
Zu seiner Tante ein.

Und jetzt lebt er
Mit ihr zusammen.

Sie kann aber
ihn nicht ansehen.

Sie hasst die Kinder,
sie hatte keine.

Und Tante Emma
(Das war ihr Name)

zwingt armen Ben

alles zu tun.

Sie schimpft und schreit,

beleidigt und demütigt.

Sie hört ihn nicht-

nur ihm befiehlt.

Und jetzt sitzt er

und weint am Ufer.

Die Tante hat für nichts

ihn noch einmal bestraft,

obwohl er den Geburtstag hat.

Heute ist er zehn Jahre alt.

«Ich fühl' mich einsam.

Ich bin allein.»

so dachte Junge

und saß, und sah,

wie Untergang aussah.

Er wusste nichts,

dass eine Nixe mit ihm ist,

ihn jedes Mal bedauert,

wenn er am Ufer trauert.

Sie sang für ihn
ein schönes, gutes Liedchen,
und wollte ihm die Mutter sein.

Sie quälte sich.
Sie konnte ihn nicht retten,
solange sie die Wasserfrau ist.
Darum entschied sie sich,
einfacher Mensch zu werden.

Für Beine statt der Schuppe
soll sie zu viel bezahlen:
Sie soll den See nicht sehen,
sein Wasser nicht berühren,
weil sie verschwinden kann.

Und hat sie jetzt
die schönen, langen Beine.
Sie springt, und geht, und läuft,
aber nicht schwimmt.

Sie ging zum Jungen,
umarmte ihn.

Er öffnet seine Augen.

Sie küsst den Stirn

und blickt auf ihn
mit gutem Lächeln.

Seit dieser Zeit sind sie zu zweit.

Den Bodensee verließen sie.

Trotzdem haben sie das Glück,
und wollen nicht zurück.

Fragen an den Autor:

- 1) Warum _____?
- 2) Warum _____?
- 3) Warum _____?
- 4) Warum _____?
- 5) Warum _____?

5. Stell dir vor, du bist diese Nixe aus der Geschichte „Am Bodensee“. Was kannst du machen? Was willst du machen? Bleibst du im Meer? Oder kommst du zum kleinen Jungen Ben?