

**М.Г. Заседателева, С.Л. Мишланова,
А.А.Филиппова, Вавилина Т.Ю.**

**ОСНОВЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ
ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Учебное пособие

**Челябинск
2019**

УДК 4(07)(021)

ББК 82.2-9

З - 36

Заседателева, М.Г., Основы методики обучения второму иностранному языку [Текст]: учебное пособие / М.Г. Заседателева, С.Л. Мишланова, А.А. Филиппова, Т.Ю. Вавилина. – Изд-во ЗАО «Библиотека А.Миллера», 2019. – 276 с.

ISBN 978-5-93162-146-3

Учебное пособие посвящено изложению особенностей системно-деятельностного подхода при изучении иностранных языков, приводится толкование основных методических понятий системно-деятельностного подхода, объясняется, как изменилось их содержание в новой образовательной парадигме, приводятся основные методические принципы системно-деятельностного подхода.

В учебном пособии излагаются особенности формирования лингвистического компонента коммуникативной компетенции, особенности обучения основным видам речевой деятельности, а также особенности организации и планирования современного урока и внеурочной деятельности по второму иностранному языку.

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

Рецензенты:

Е.А. Бароненко, канд.пед.н., доцент

С.Т. Краснобаева, канд.фил.н., доцент, Пермский государственный медицинский университет имени академика Е.А. Вагнера

ISBN 978-5-93162-146-3

© Заседателева М.Г., Мишланова С.Л.,
Филиппова А.А., Вавилина Т.Ю., 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА 1. СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	11
1.1. Особенности системно-деятельностного подхода при изучении иностранных языков	11
1.2.1. Методические принципы	
1.2.2. системно-деятельностного подхода	54
Вопросы к главе 1	57
ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	61
2.1. Особенности обучения произношению	61
2.2. Особенности обучения лексике	71
2.3. Особенности обучения грамматике	83
Вопросы к главе 2	101
ГЛАВА 3. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ОСНОВНЫМ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	103
3.1. Особенности обучения аудированию	103
3.2. Особенности обучения монологической и диалогической речи	110
3.3. Особенности обучения чтению	125
3.4. Особенности обучения письму	138
Вопросы к главе 3	147

ГЛАВА 4. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И ПЛАНИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО УРОКА, ВНЕКЛАССНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	149
4.1. Особенности планирования современного урока инострannого языка	149
4.2. Особенности внеклассной работы по второму иностранному языку	163
4.3. Особенности внеурочной деятельности по второму иностранному языку	173
Вопросы к главе 4	181
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	182
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	183
ГЛОССАРИЙ	191
ПРИЛОЖЕНИЯ	201
Приложение 1	201
Приложение 2	203
Приложение 3	213
Приложение 4	227
Приложение 5	232
Приложение 6	235
Приложение 7	242
Приложение 8	264
Приложение 9	273

ВВЕДЕНИЕ

*Мои ученики будут узнавать новое не от меня,
они будут открывать это новое сами.
Моя главная задача – помочь им раскрыться,
развивать собственные идеи
И.Г. Песталоцци*

В современном российском образовании с введением системно-деятельностного подхода наблюдаются существенные изменения, которые проявляются в переосмыслении роли учителя и учебной деятельности учащегося. В качестве основной цели системно-деятельностного подхода рассматривается «развитие личности обучающегося на основе универсальных учебных действий познания и освоения мира, признание решающей роли содержания образования и способов организации образовательной деятельности и учебного сотрудничества в достижении целей личностного и социального развития обучающихся» [Мишланова, Заседателева, 2013: 30]. Согласно современному подходу основная задача учителя заключается в создании условий для проявления познавательной активности учеников [ФГОС, 2013: 7]. При этом в значительной степени повышается роль самостоятельной деятельности учащихся.

Перемены, происходящие в современном обществе, требуют ускоренного совершенствования образовательного пространства, определения целей образования, учитывающих государственные, социальные и личностные потребности и интересы. В связи с этим приоритетным направлением становится обеспечение развивающего потенциала новой образовательной парадигмы.

«Тенденции XXI века – это экономика знаний и постоянно изменяющаяся структура рынка труда: многих существующих ныне профессий пять лет назад не было, мы владеем теми компетенциями, о которых не догадывались три года назад». Какие компетенции нужны детям, которые пошли в первый класс в этом учебном году? Каким будет рынок труда через 10 лет? «Вопрос остается открытым, поэтому система образования на сегодняшний день должна быть гибкой, адаптивной и обеспечивать успешную социализацию ребенка в быстро меняющемся мире» [Кондаков, 2012: 9].

«Информационный взрыв обуславливает необходимость формирования информационной культуры, а значит, формирования информационно-образовательной среды. Один из самых востребованных продуктов современного образования – креативность и творчество человека как основа национальной и личностной конкуренции. Именно поэтому в условиях глобализации особенно важна самоидентификация личности. Идентичность личности – это способность смотреть на мир через призму своей культуры, сохраняя и одновременно развивая ее содержание и традиции» [Кондаков, 2012: 9 – 10].

В настоящее время складывается мировой образовательный рынок. Этот рынок является высококонкурентным, поскольку образование все больше становится способом продвижения страны на глобализирующемся рынке труда и международном рынке новейших технологий, постепенно превращается в один из ведущих элементов геополитики и экономической стратегии государств при завоевании новых рынков [Заседателева, Мишланова, 2018: 6].

Хорошее образование стало рассматриваться как необходимое условие достижения желаемого уровня жизни и как один из факторов прогресса экономики. Жак Делор справедливо отмечал, что образование «должно превратиться в процесс непрерывного развития человеческой личности, знаний и навыков, а также способности выносить суждения и предпринимать различные действия» [Делор, 1998: 7].

В XXI веке все более очевидны тенденции смены ценностных приоритетов, обеспечивающих общественное развитие. Сложность и динамичность развития и функционирования сферы современного языкового образования предъявляют новые требования всем субъектам образования, и прежде всего учителю. Учитель должен не только в совершенстве владеть отдельными инновационными технологиями обучения своему предмету, но и понимать сущность закономерностей, которые лежат в их основе, видеть их истоки и перспективы развития [Гальскова, Гез, 2009: 3 – 4].

Необходимость модернизации образования в современной России стала вполне очевидной и потребовала перехода от традиционных авторитарных ценностей к ценностям личностного гуманизма. Настало время осмысления качественно нового пути становления человека, свободы выбора им своего пути, самоопределения своего существования.

На смену традиционному образованию, ориентированному на усвоение знаний, приходит практико-ориентированное образование, направленное на приобретение, кроме знаний, умений и навыков, еще и опыта практической деятельности; обозначился переход от парадигмы *знаний, умений, навыков* к *системно-деятельностной парадигме образования*. Происходит переход от принципа *образование на всю жизнь* к принципу *образование через всю жизнь*. Это находит свое выражение в стратегии разработки Федерального стандарта общего образования, рассматривающей образование как институт социализации, обеспечивающей вхождение подрастающего поколения в общество [Заседателева, Мишланова, 2018: 7 – 8].

В настоящее время системно-деятельностный подход называют средством повышения качества образования, он является и приоритетным направлением модернизации систем обучения в мировом образовательном пространстве. Системно-деятельностный подход ориентирован, прежде всего, на достижение определенных результатов, приобретение значимых компетенций. Данный подход служит основой реализации основной образовательной программы образования и предполагает ориентацию на достижение основного результата – развитие личности обучающегося, признание решающей роли содержания образования и способов организации образовательной деятельности и учебного сотрудничества в достижении целей личностного и социального развития человека.

Наступило время оптимизации, интенсификации и дифференциации нового качественного образовательного пространства. Осмысление нового образовательного пространства вбирает в себя, прежде всего, понимание человека как автора и создателя окружающей деятельности, оценивающего смысл своего бытия. На смену первичности учебного предмета пришла личность со сложным внутренним миром, с ее способностями, интересами и запросами, со своей самооценкой и самостоятельностью, в том числе и в изучении учебного материала [Заседателева, Мишланова, 2018: 8].

В условиях глобализации мультилингвизм является одним из объективных факторов интеграции в единое образовательное пространство. Вследствие этого изменяется не только отношение к изучению иностранных языков, но и взгляды на цели и задачи язы-

кового образования в целом. Изучение иностранного языка рассматривается как одно из приоритетных направлений современного школьного и вузовского образования. Не случайно Федеральный государственный образовательный стандарт предусматривает изучение в средней школе второго иностранного языка, решается вопрос об обязательной сдаче выпускниками средней школы единого государственного экзамена по иностранному языку.

Методика преподавания иностранного языка как наука в последние десятилетия претерпела большие изменения. В помощь учителям-практикам, разработчикам курсов, ответственным за составление учебных программ и планов, авторам учебников и составителям учебных пособий, специалистам в области профессиональной подготовки учителей, экзаменационным комиссиям и т.д. в Европе была издана монография «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка», которая отражает итоги многолетней работы экспертов стран Совета Европы, в том числе и представителей России, над различными аспектами изучения иностранных языков. В данной монографии содержатся основные концепции, отражающие современные подходы к изучению любых неродных языков на различных этапах и ступенях образования и в различных условиях. В ней дается целостное описание системы компетенций, которые должны стать необходимым результатом полноценного овладения иностранным языком, а также раскрываются уровни владения языком и необходимый инструментарий, позволяющий учащемуся самостоятельно определить свой уровень владения языком [Заседателева, Мишланова, 2018: 9 – 10].

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

В России и в европейских странах разрабатываются национальные программы изучения иностранных языков, в основе которых лежит системно-деятельностный подход. Новый подход предполагает новую парадигму специального знания, что определяет изменение понимания традиционных методических понятий, по-

явление новых. В качестве общего определения интегрального социально-личностно-поведенческого феномена как результата образования в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих выступило понятие *компетенция / компетентность* [Зимняя, 2005]. Появление термина *компетенция* применительно к иноязычному образованию означает осознание важности практико-ориентированного овладения иноязычной коммуникативной компетенцией и отражает личностно-ориентированный деятельностный подход.

В докладе Министерства образования и науки РФ от 12.03.2012г. «О реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» в 2011 году» одной из ключевых проблем, препятствующих решению научно-практических проблем, называется отсутствие соответствия значений терминов в силу того, что языковые единицы ФГОС «пришли» из разных «картин мира» и различных научных школ.

Несогласованность понятийной базы Федерального государственного образовательного стандарта (далее – ФГОС) приводит к тому, что у педагогов различных уровней образования отсутствует единый профессиональный язык, описывающий психолого-педагогическую реальность с точки зрения управления достижением обучающимися личностных и метапредметных результатов. Это снижает эффективность подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров и делает практически невозможным создание согласованных и адекватных требованиям системно-деятельностного подхода измерителей качества образования в соответствии с ФГОС.

В настоящее время перед учеными, учителями-практиками, составителями учебных программ, авторами учебников стоит задача не только овладения терминологией системно-деятельностного подхода, но и понимания того, каковы особенности формирования лингвистического компонента коммуникативной компетенции, особенности обучения основным видам речевой деятельности, а также особенности организации и планирования современного урока и внеурочной деятельности по иностранному языку в русле системно-деятельностного подхода [Заседателева, Мишланова, 2018: 12].

Будущим педагогам, естественно, необходимо знать о современных тенденциях в области методики обучения иностранным языкам и уметь применять их в профессиональной деятельности. Важной составляющей в изучении студентами методики обучения иностранным языкам является формирование терминологической компетентности, под которой понимается «способность и готовность специалиста грамотно применять терминологию при решении профессиональных задач, используя при этом минимальный объём личностных, материальных, временных и других ресурсов» [Бордовская, Кошкина, 2016: 5]. С приходом новых подходов в методической литературе появляются новые термины, наполняются новым содержанием термины, выражающие базовые категории методики обучения иностранным языкам. Об этом будущим учителям непременно следует знать, чтобы иметь возможность рассматривать понятийно-категориальный аппарат методики обучения иностранным языкам в динамике с целью правильного использования на практике.

Данное учебное пособие поможет бакалаврам, магистрам, учителям-практикам разобраться в сложных вопросах содержания основных методических понятий системно-деятельностного подхода, выяснить, как изменилось толкование основных методических категорий в новой образовательной парадигме, а также, каковы особенности формирования лингвистического компонента коммуникативной компетенции, особенности обучения основным видам речевой деятельности, а также особенности организации и планирования современного урока и внеурочной деятельности по иностранному языку в русле системно-деятельностного подхода. В учебном пособии описываются основные положения системно-деятельностного подхода, его методические принципы, подробно излагаются особенности организации и планирования учебного процесса.

ГЛАВА 1.

СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

1.1. Особенности системно-деятельностного подхода при изучении иностранных языков

В конце XX века наступило время оптимизации, интенсификации и дифференциации нового качественного образовательного пространства. Осмысление нового образовательного пространства вбирает в себя, прежде всего, понимание человека как автора и соиздателя окружающей деятельности, оценивающего смысл своего бытия. На смену старой знаниевой образовательной парадигме пришла новая, основанная на формировании и развитии помимо знаний, умений и навыков, компетенций и приобретении человеком опыта деятельности. Новый подход в образовании первоначально получил название компетентностный. В XXI веке, благодаря разработкам зарубежных и отечественных ученых, в зарубежной методической литературе новый подход в образовании получает название *деятельностный*, в отечественной – *системно-деятельностный* [Заседателева, Мишланова, 2018: 41].

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

Новый подход предполагает новую парадигму специального знания, что определяет изменение понимания традиционных методических понятий, появление новых. Системно-деятельностный подход, внедряемый в настоящее время в практику преподавания иностранных языков, направлен, в первую очередь, на формирование разного рода компетенций субъекта социальной деятельности, поэтому одним из основных терминов системно-деятельностного

подхода будет термин *компетенция* [Заседателева, Мишланова, 2018: 42].

В настоящее время термину и методической категории *компетенция* отводится центральное место в документах, описывающих системно-деятельностный подход в методике преподавания иностранных языков. Было замечено, что методическая категория *компетенция* тесно связана с другими методическими категориями и во многом их определяет. Категория *компетенция* является основополагающей при современной трактовке таких методических категорий, как *субъект, объект, цель, содержание, учебная задача, деятельность и стратегии её выполнения, а также оценка и результат учебной деятельности*. Появилась и новая категория – *уровни владения языком* [Заседателева, Мишланова, 2018: 42].

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

Монография «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка» помогает понять, какие компетенции необходимы современному человеку, изучающему иностранные языки, а также оказывает неоценимую помощь специалистам в осознании изменений толкования основных методических категорий системно-деятельностного подхода [Заседателева, Мишланова, 2018: 43].

Заметим, что в настоящее время термин *компетенция* широко используется многими науками, что говорит о его универсально-

сти. В *психологии* оно используется для обозначения совокупности когнитивных, эмоциональных, психических и т.д. навыков и умений, отвечающих определенным требованиям. В *педагогике* под компетенциями понимаются определенные навыки, которые могут быть переданы, получены или изучены. В *языкознании* – это способность произносить и понимать языковые выражения. В *юриспруденции* компетенция – это совокупность юридически установленных полномочий, прав и обязанностей органа международной организации, государственного органа, должностного лица, органа местного самоуправления, органов управления организацией, а также лиц, выполняющих управленческие функции. В *экономике и в науке об организации (производства)* под компетенциями понимаются личные способности специалиста (сотрудника) решать определенный класс профессиональных задач, а также формально описанные требования к личностным, профессиональным и т.п. качествам сотрудников компании (или к какой-то группе сотрудников). В *биологии* компетенция означает готовность эмбриональных клеток реагировать на раздражители, а также способность и готовность клеток быть восприимчивыми к бактериям. Компетенция в *иммунологии* — это способность организма человека и теплокровных животных к специфическому иммунному ответу, к образованию антител, осуществляемому совместной деятельностью клеток нескольких категорий, в основном так называемых иммунокомпетентных лимфоидных клеток, которые «распознают» антиген благодаря тому, что еще до встречи с ним несут особый рецептор, то есть в небольших количествах синтезируют иммуноглобулины [Заседателева, Мишланова, 2018: 15 – 16].

Таким образом, термин *компетенция* употребляется многими науками, в том числе и методикой преподавания иностранного языка. В XX веке в методике появился термин *компетентностный подход в образовании*. В настоящее время данный подход называют средством повышения качества образования, он является и приоритетным направлением модернизации систем обучения в мировом образовательном пространстве. Прежде чем дать определение термина *компетенция* в методике преподавания иностранных языков, считаем целесообразным рассмотреть вопрос, каким образом и когда он пришел в данную науку.

Исследователи отмечают, что ориентированное на компетенции образование (competence-based education – CBE) формировалось

в 70-х годах в Америке в общем контексте предложенного Н. Хомским в 1965 году понятия *компетенция* применительно к теории языка, трансформационной грамматике. Как отмечал Н. Хомский, «... мы проводим фундаментальное различие между *компетенцией* (знанием своего языка говорящим – слушающим) и *употреблением* (реальным использованием языка в конкретных ситуациях). Только в идеализированном случае ... употребление является непосредственным отражением компетенции. В действительности же оно не может непосредственно отражать компетенцию... противопоставление, *вводимое мною*, связано с сосюрровским противопоставлением *языка* и *речи*, но необходимо... скорее вернуться к гумбольдтовской концепции скрытой компетенции как *системы порождающих процессов*» [Хомский, 1972: 9]. Обратим внимание на то, что именно «употребление» есть актуальное проявление компетенции как «скрытого», потенциального. Употребление, по Н.Хомскому, «в действительности» связано с мышлением, реакцией на использование языка, с навыками и т.д., т.е. связано с самим говорящим, с опытом самого человека [Зимняя, 2005]. Ранее в работе Р. Уайта «*Motivation reconsidered: the concept of competence*» (1959), категория *компетенция* содержательно наполняется собственно личностными составляющими, включая мотивацию.

В настоящее время исследователи выделяют три этапа становления компетентностного подхода (СВЕ-подхода) в образовании.

Первый этап (1960-1970гг.) характеризуется введением в научный аппарат категории *компетенция*, созданием предпосылок разграничения понятий *компетенция/компетентность*. С этого времени начинается в русле трансформационной грамматики и теории обучения языкам исследование разных видов языковой компетенции, введение Д. Хаймсом понятия *коммуникативная компетенция*. На первом этапе компетенция понималась Н.Хомским как знание носителя языка о своем языке. В концепции Н.Хомского разделялись знание и практика.

Второй этап (1970 – 1990гг.) характеризуется использованием категории *компетенция/компетентность* в теории и практике обучения языку (особенно неродному), профессионализму в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению, разрабатывается содержание понятия *социальные компетенции/компетентности*. До 1990-х годов и в справочной литературе,

и в отечественных педагогических исследованиях термин *компетентность* связывался с профессиональной компетентностью или компетентностью специалиста.

На втором этапе идеи Н. Хомского подверглись основательной критике, но термин остался в науке, и понятие развивалось. Отечественный ученый И.Н.Горелов пишет: «... Существует «реальное знание языка». То, что мы называем этим словосочетанием, есть терминологически – «языковая компетенция», хранящаяся каким-то образом, во-первых, в индивидуальной памяти человека (именно поэтому он знает язык), и, во-вторых, в том, что можно условно назвать «коллективной памятью» – множеством индивидуальных и постоянно взаимодействующих «памятей»...» [цит. по: Божович, 2002: 56-57]. В отличие от позиции Н. Хомского, в интерпретации термина *языковая компетенция* И.Н. Гореловым центральной фигурой становится не язык, а его носитель, причем не абстрактный, а реальный, живой [там же: 58].

Существуют и другие определения термина *языковая компетенция*. Так, М.В. Вятютнев рассматривает ее как «приобретенное интуитивное знание небольшого количества правил, которые лежат в основе построения глубинных структур языка, преобразуемых в процессе общения в разнообразные высказывания, то есть поверхностные структуры. Знание правил не означает обязательного умения формулировать их ...» [цит. по Божович: 2002: 58]. В определении М.В. Вятютнева *языковая компетенция* фактически сводится к продуктам накопления речевого опыта.

В отечественной лингводидактике и методике преподавания языков того времени наметились тенденции рассматривать языковую компетенцию как совокупность конкретных практических умений, которые формируются у человека в практике общения и обучения. Причем, знание о языке здесь обычно не упоминается. Но при этом учитывается, что многими умениями можно овладеть, только усвоив некоторый объем знаний. К языковой компетенции в этом понимании относят владение лексикой, грамматикой, произношением, интонацией и т.д. Многими исследователями термин *языковая компетенция* не использовался, его заменяли выражениями «знание языка», «владение языком» и подразумевали не совокупности отдельных умений, а целостные крупные блоки их [там же: 58 – 59].

В работе Дж. Равена «Компетентность в современном обществе», появившейся в Лондоне в 1984 г., дается развернутое толкование термина *компетентность*. Это явление «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, ... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной, ... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» [Равен, 1984]. Дж. Равен выделяет 39 видов компетентностей. Исследователи и в мире, и в России начинают не только исследовать компетенции, выделяя от трех до 39 видов, но и строить обучение, имея в виду формирование компетенции как конечный результат этого процесса. Исследователи для разных деятельностей выделяют различные виды компетентности. Например, для языковой компетенции/компетентности Совет Европы (1990) выделяет стратегическую, социальную, социолингвистическую, языковую и учебную.

В 1990 году в России выходит книга Н.В. Кузьминой «Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения», где на материале педагогической деятельности компетентность рассматривается как «свойство личности» [Зимняя, 2005].

Третий этап развития компетентностного подхода характеризуется тем, что в документах, материалах на уровне ЮНЕСКО очерчивается круг компетенций, которые уже должны рассматриваться всеми как желательный результат образования. В докладе международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокровище сокровище» Жак Делор, сформулировав «четыре столпа», на которых основывается образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить», – определил основные глобальные компетентности. Так, согласно Жак Делору, одна из них гласит: «Научиться делать, с тем, чтобы приобрести не только профессиональную квалификацию, но и в более широком смысле компетентность, которая дает возможность справляться с различными многочисленными ситуациями и работать в группе» [Зимняя 2005].

На симпозиуме в Берне (27–30 марта 1996 г.) по программе Совета Европы был поставлен вопрос о том, что для реформ образования существенным является определение ключевых компетенций (*key competencies*), которые должны приобрести обучающиеся

как для успешной работы, так и для дальнейшего высшего образования. В обобщающем докладе В. Хутмахера было отмечено, что само понятие *компетенция*, входя в ряд таких понятий, как *умения, компетентность, компетенция, способность, мастерство*, содержательно до сих пор точно не определено. Тем не менее, как отметил докладчик, все исследователи соглашались с тем, что понятие *компетенция* ближе к понятийному полю «знаю, как», чем к полю «знаю, что». Вслед за Н.Хомским, В.Хутмахер подчеркивает, что «употребление есть компетенция в действии ...» [Зимняя, 2005].

Учитывая первоочередные задачи, стоящие перед Европой (сохранение демократического открытого общества, многоязычие, новые требования рынка труда, развитие комплексных организаций, экономические изменения и др.), В.Хутмахер приводит принятое Советом Европы определение пяти ключевых компетенций, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы» [Хутмахер, 1997: 11]. Эти компетенции следующие:

- «... политические и социальные компетенции, такие, как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;

- компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе. Для того, чтобы контролировать проявление (возрождение – *resurgence*) расизма и ксенофобии и развития климата нетолерантности, образование должно «оснастить» молодых людей межкультурными компетенциями, такими, как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;

- компетенции, относящиеся к владению (*mastery*) устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В контексте коммуникации все большую важность приобретает владение более чем одним языком;

- компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества. Владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов к критическому суждению в отношении информации, распространяемой массмедийными средствами и рекламой;

– способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни» [Хутмахер, 1997: 11].

Исследования в области коммуникативной компетенции, проводившиеся Советом Европы в 1960–80-е гг., завершились публикацией документа «Современные языки: изучение, преподавание, оценка. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком» (Страсбург, 1996). В нем, помимо определения понятия *коммуникативная компетенция* и толкования входящих в её состав компетенций, были описаны шесть уровней владения языком (выживания, допороговый, пороговый, пороговый продвинутый, высокий, профессиональный), каждый из которых определял минимум обязательных требований к целям и содержанию обучения языку. В этом же документе в научный обиход было введено также понятие *общая компетенция*, которое отражает не только уровень владения языком, но и индивидуальные характеристики человека, его черты характера, взгляды (например, представление о себе и других людях), отражающиеся на поведении индивида в процессе общения. Этот тип компетенции не является неизменным, так как входящие в него личностные характеристики могут со временем меняться.

Документ «Современные языки: изучение, преподавание, оценка. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком» был доработан, и в 2001 году были опубликованы французская и английская версии монографии «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка», в 2002 году – немецкая версия, в 2003 году монография была переведена на русский язык. Далее тремя европейскими странами: Германией, Швейцарией и Австрией – был разработан еще один документ, который носит название «Profile deutsch» и является конкретизацией предложений Совета Европы по более подробному описанию шести уровней владения немецким языком. Первая версия «Profile deutsch» появилась в 2002 году и она была разработана для уровней А – В. В 2005 году появляется новая, доработанная версия данного документа уже для уровней А – С. Документ является неоценимым для всех тех, кто занимается обучением и изучением немецкого языка. Здесь подробно описаны все шесть уровней владения немецким языком, дано четкое представ-

ление умений, целевых установок, стратегий, языковых средств, грамматики, текстов. Заметим, что это первый подобный документ, появившийся в Европе. Между тем уже разработан подобный документ для французского языка, полным ходом разрабатываются подробные описания шести уровней и для других европейских языков.

Монография «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка» (далее: «Общеввропейские компетенции») преследует цель помочь людям, изучающим и владеющим иностранными языками, преодолеть препятствия, возникающие при общении профессионалов в области современных языков, вызванные различиями в образовательных системах Европы. В преамбуле Рекомендаций R(82) 18 Комитета министров Совета Европы указывается, что «только совершенствуя изучение современных языков, можно содействовать коммуникации и взаимному общению европейцев, говорящих на разных языках, повышению свободы передвижения населения, развитию взаимопонимания и сотрудничества, преодолению предрассудков и дискриминации» [Общеввропейские компетенции, 2003: 2].

В монографии «Общеввропейские компетенции» установлена взаимосвязь между процессами использования и изучения языка; подход, принятый для изучения иностранных языков, называется деятельностным, «поскольку в нем пользователи и изучающие язык рассматриваются как «субъекты социальной деятельности», то есть как члены социума, решающие задачи (не обязательно связанные с языком) в определенных условиях, в определенной ситуации, в определенной сфере деятельности» [Общеввропейские компетенции, 2003: 8].

В монографии подробно описываются все компетенции и составные части общей и коммуникативной компетенций; дается более полное определение термина *компетенция*: «**компетенции** представляют сумму знаний, умений и личностных качеств, которые позволяют человеку совершать различные действия» [Общеввропейские компетенции, 2003: 8]. На немецком языке данное определение звучит следующим образом: «**Kompetenzen** sind die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszu-

führen» [Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, 2002: 21].

Важно, что в монографии «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка» содержатся основные концепции, отражающие современные подходы к обучению/изучению любых неродных языков на различных этапах обучения и ступенях образования и в различных условиях. В ней также дается целостное описание системы компетенций, которые должны стать необходимым результатом полноценного овладения иностранным языком, а также раскрываются уровни владения языком и необходимый инструментарий, позволяющий учащемуся самостоятельно определять свой уровень владения языком. Предлагаемая система уровней основана на коммуникативном подходе и включает все виды речевой деятельности. Под уровнями владения языком в данной монографии понимается степень сформированности указанных компетенций, которая оценивается с точки зрения эффективности процесса речевого общения, реализации способности осуществлять коммуникацию в различных ситуациях с учетом беглости речи, ее гибкости, уместности использования языковых средств и речевого материала.

В настоящее время в мире продолжается работа по разработке и изменению содержания стандартов общего образования и процедуры аттестации преподавателей, в частности и, прежде всего, иностранного языка.

Овладение терминологией предполагает знание значения терминов. Выше указывалось, что одним из недавно вошедших в профессиональный язык методистов, преподавателей, учителей-практиков стал термин *компетенция*.

Рассмотрение дефиниции термина *компетенция* начнем со словарей. Нами были рассмотрены 16 словарных дефиниций термина *компетенция*. Все толковые, этимологические словари русского и немецкого языков указывают на происхождение данного термина от латинского слова *competentia*, что означает «принадлежность по праву». Данная лексема была образована от глагола *compete* – «совместно достигаю, добиваюсь; соответствую, подхожу» [Большая энциклопедия, 2006]. Этимологический словарь немецкого языка указывает на то, что лексема *Kompetenz* пришла в немецкий язык из латинского языка в XVII веке и была образована от лексемы *competencia*, что означало «встреча, совпадение, стече-

ние». Но общеупотребимым стало в XVIII веке образованное от данного имени существительного имя прилагательное *kompetent*, что означало «полномочный, авторитетный, компетентный» [Дуден Этимологический словарь, 1989].

Анализ словарных статей показал, что более ранние словари дают лишь одно толкование данного термина. Так, в «Толковом словаре живого великорусского языка» Владимира Даля термин *компетенция* вообще отсутствует. Мы находим лишь термин *компетентность*. И словарная статья звучит следующим образом: «**Компетентность** – (нем. Kompetenz, лат. competentia), полномочность. *Компетентный* судья, кто может, вправе судить о ком, о чем, или кого-либо; кому кто, что-либо подсудно; судья законный, прямой; полный, призванный и признанный; судья полномочный» [Даль Толковый словарь живого великорусского языка, 1994]. Данное толкование указывает на употребление термина *компетентность* лишь в области юриспруденции.

В «Толковом словаре русского языка» под редакцией профессора Д.Н.Ушакова термин *компетенция* трактуется следующим образом: «1. Круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом. 2. Круг полномочий, область подлежащих чьему-нибудь ведению вопросов, явлений (право)» [Ушаков Толковый словарь русского языка, 1935]. В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова читаем следующую дефиницию данного термина: «**Компетенция** – 1. Круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен (книжн.). *Дело входит в чью-нибудь компетенцию*. 2. Круг чьих-нибудь полномочий, прав (спец.)» [Ожегов Словарь русского языка, 2005]. Необходимо заметить, что практически все современные толковые словари русского и немецкого языков дают такое же определение данного термина. Исключение составляет «Первый толковый БЭС», где данный термин трактуется следующим образом: «**Компетенция** – 1. юрид. Круг полномочий, предоставленных законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу от лат. *compeo* – соответствую, подхожу. 2. Круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен. 3. Осведомленность в каком-либо круге вопросов, области знания» [Первый толковый БЭС, 2006]. Считаю данное толкование наиболее полной словарной дефиницией на данный момент.

Изучая зарубежную и отечественную методическую литературу, посвященную описанию системно-деятельностного подхода в образовании, было замечено, что работа над развитием, формированием или совершенствованием компетенций субъекта социальной деятельности осуществляется по единому сценарию.

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

Принятый в настоящее время подход является деятельностным (системно-деятельностным), поскольку в нем пользователи и изучающие язык рассматриваются как «**субъекты социальной деятельности**», то есть как члены социума, решающие **задачи** (не обязательно связанные с языком) в определенных условиях, в определенной ситуации, в определенной сфере деятельности» [Общеввропейские компетенции, 2003: 8]. Под решением **задачи** понимаются **действия**, производимые одним человеком или группой людей, каждый из которых стратегически использует свои специфические компетенции для достижения определенного **результата**» [там же: 8]. В данном определении системно-деятельностного подхода можно выделить следующие методические категории: *субъект, деятельность, задача, результат*.

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

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

Необходимо отметить, что в традиционном понимании под участниками учебного процесса понимаются две основные стороны: обучающий и обучаемый, преподаватель и учащийся [Щукин, 2006: 250–260]. В традиционном понимании преподаватель обучает, значит, он активен, учащийся подвергается обучению, следовательно, он пассивен. Системно-деятельностный подход к обучению позволяет превратить ученика из пассивного объекта педагогического воздействия в активного субъекта учебно-познавательной деятельности [Ялалов, 2007: 4; Пассов, 2007: 14], но ученик не является единственным участником учебного процесса: «В процесс обучения иностранным языкам вовлечено много сторон: сами учащиеся, преподаватели, экзаменаторы, авторы учебников, соответствующие руководители» [Общеввропейские компетенции, 2003: viii]. При этом, основным субъектом социальной деятельности является именно учащийся: в соответствии с принятым системно-деятельностным подходом предполагается, что изучающий язык постепенно становится пользователем языка.

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

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

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

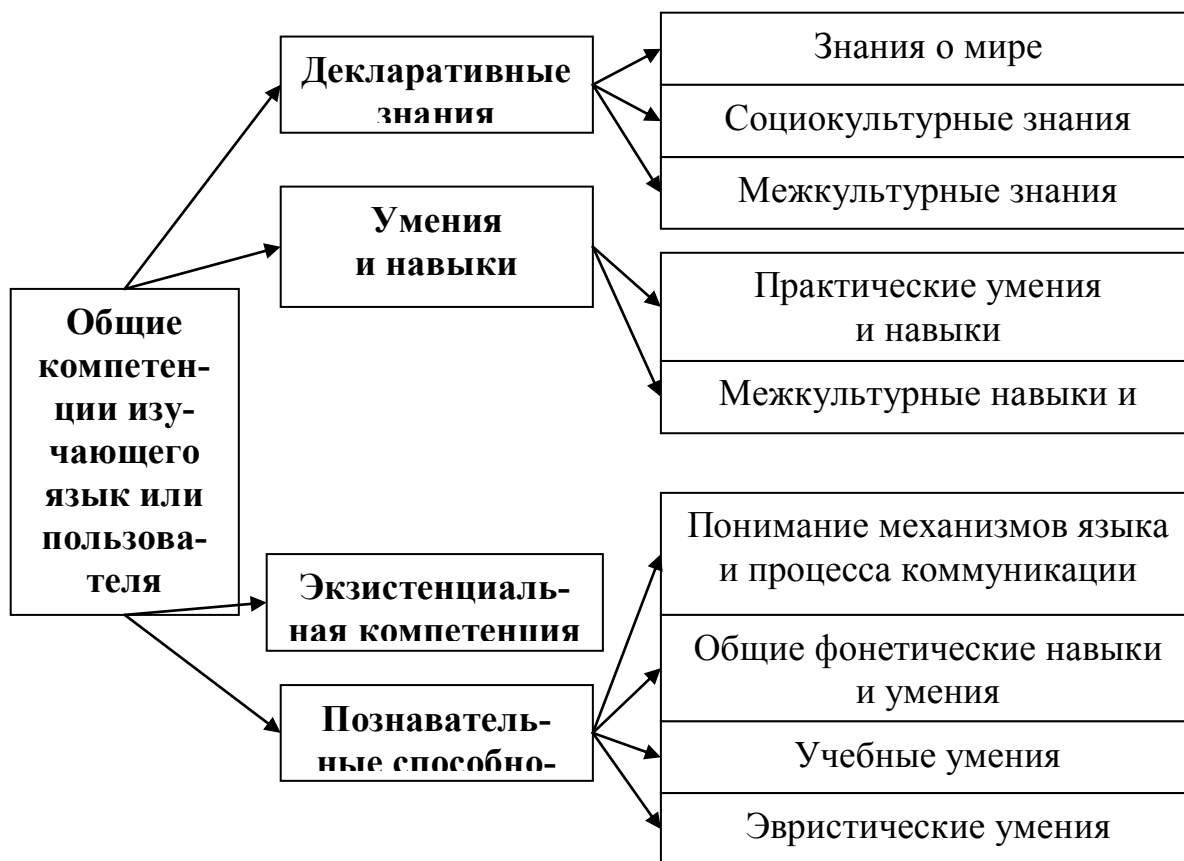


Рис. 1. Общие компетенции изучающего язык или пользователя

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

Умения и навыки делятся на *практические умения и навыки, межкультурные умения и навыки. В свою очередь, под практиче-*

скими умениями и навыками подразумеваются *навыки общественной жизни, навыки и умения повседневного поведения, профессиональные навыки и умения, навыки и умения, связанные с проведением досуга*. Под межкультурными навыками и умениями – *способность соотносить свою собственную и иноязычную культуры, восприимчивость к различным культурам, умение выступать в роли посредника между представителями своей и иноязычной культуры, умение преодолевать сформировавшиеся стереотипы* [Общеввропейские компетенции 2003: 10 – 12].

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

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

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

Как видно на данном рисунке, *коммуникативная компетенция изучающего язык или пользователя* состоит из трех составляющих: *лингвистическая компетенция, социолингвистическая компетенция, прагматическая компетенция*. Лингвистическая компетенция включает *лексическую компетенцию, грамматическую компетенцию, семантическую компетенцию и фонологическую компетенцию*. Фонологическая компетенция включает *орфографическую компетенцию и орфоэпическую компетенцию* [Общеввропейские компетенции, 2003: 12 – 13].

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

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

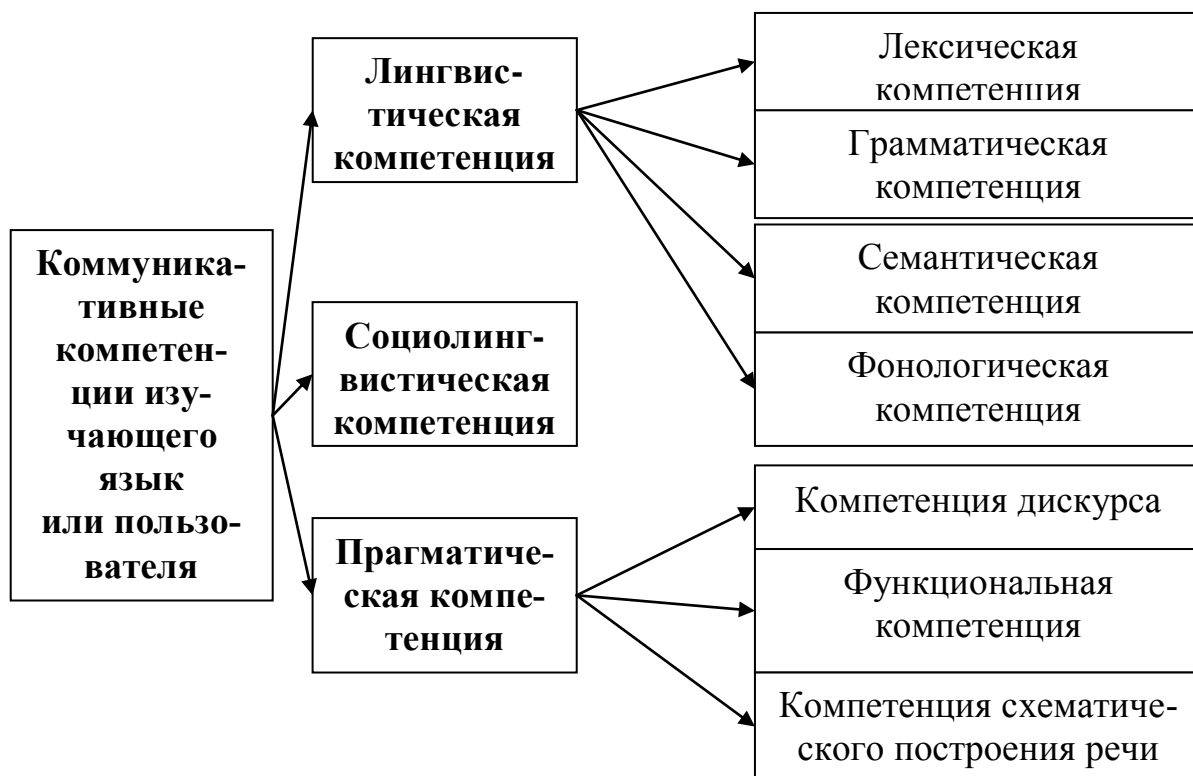


Рис. 2. Коммуникативные компетенции изучающего язык или пользователя

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

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

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

Рассмотрение методической категории *объект* начнем с рассмотрения дефиниции ключевого термина. Словари дают следующие

щее толкование: «*объект*– 1) существующий вне нас и независимо от нашего сознания внешний мир, являющийся предметом познания, практического воздействия *субъекта*; 2) предмет, явление, на который направлена к.-л. деятельность» [Словарь иностранных слов, 1986: 341]. Ввиду того, что в рассматриваемых нами документах речь идет о деятельности, направленной на изучение иностранного языка, то вполне логично предположить, что объектом изучения будет иностранный язык. Но, по мнению исследователей, только знание языковых средств и способов их употребления в речи недостаточно для того, чтобы осуществлять общение. Американский лингвист Э. Сепир утверждал, что «язык не существует вне культуры, т.е. вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни» [Сепир, 1993: 185]. Следовательно, невозможно изучать язык вне культуры, так как в процессе общения язык и культура тесно связаны. Изучение иностранного языка предполагает не только овладение новым языковым кодом, но и присущим его носителям традициями, навыкам, обычаями, достижениями культуры. Таким образом, «*культура* – это один из объектов обучения (наряду с языком, речью, речевой деятельностью)» [Щукин, 2006: 136].

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

Е.И. Пассов, рассматривая содержание иноязычного образования как методическую категорию, заметил, что «содержанием иноязычного образования является иноязычная культура» [Пассов, 2007: 18]. Иноязычная культура как содержание является объектом овладения, так как, не овладев содержанием, нельзя достичь цели. Поэтому правомерно говорить о «процессе овладения иноязычной культурой» и о «владении иноязычной культурой» и разных уровнях этого владения [Пассов, 2007: 18].

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

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

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

Методическая категория *уровни владения языком* впервые была описана в зарубежной методической литературе. Данная категория напрямую связана с категорией *компетенция*. Используя категорию *уровни владения языком*, можно «получить более четкое представление о возможных достижениях учащихся на различных этапах», «оценить знания, навыки и умения», «оценить эффективность деятельности учащихся, направленной на достижение тех или иных целей на определенном этапе обучения», «сформулировать более ре-

альные и понятные цели учебного процесса», «более эффективно организовать продолжительные периоды обучения, разбив их на этапы с учетом достижений учащихся, обеспечивая преемственность между этапами и взаимосвязь между программой и учебными материалами» [Общеввропейские компетенции, 2003: 15 – 16].

Введение такой категории, как *уровень владения языком*, позволяет добавить к характеристике субъекта деятельности и определение уровня владения языком. Под *уровнями владения языком* понимается «степень сформированности указанных компетенций, которая оценивается с точки зрения эффективности процесса речевого общения, реализации способности осуществлять коммуникацию в различных ситуациях с учетом беглости речи, её гибкости, уместности использования языковых средств и речевого материала» [Общеввропейские компетенции, 2003: 21]. Как видно из данной дефиниции, термин *уровни владения языком* определяется через термин *степень сформированности компетенций*. Приведем ещё одну дефиницию рассматриваемого термина: «Под *уровнем владения языком* понимается степень сформированности коммуникативной компетенции, позволяющая решать на изучаемом языке экстралингвистические задачи общения в соответствии с условиями коммуникации и с использованием необходимых для этого знаний, речевых навыков и умений» [Щукин, 2006: 56]. Из приведенной дефиниции следует, что термин *уровни владения языком* определяется через термин *степень сформированности коммуникативной компетенции*.

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

ком, а под «горизонтальным измерением» – параметры коммуникативной деятельности и коммуникативной компетенции [Общевропейские компетенции, 2003: 15].

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

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

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

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

лы, тесты и достижения, относящиеся к разным образовательным системам и контекстам обучения. Система уровней может оказаться полезной инспекторам государственных органов образования и упростить сотрудничество между различными секторами образования [Общеввропейские компетенции 2003: 15-16].

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

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

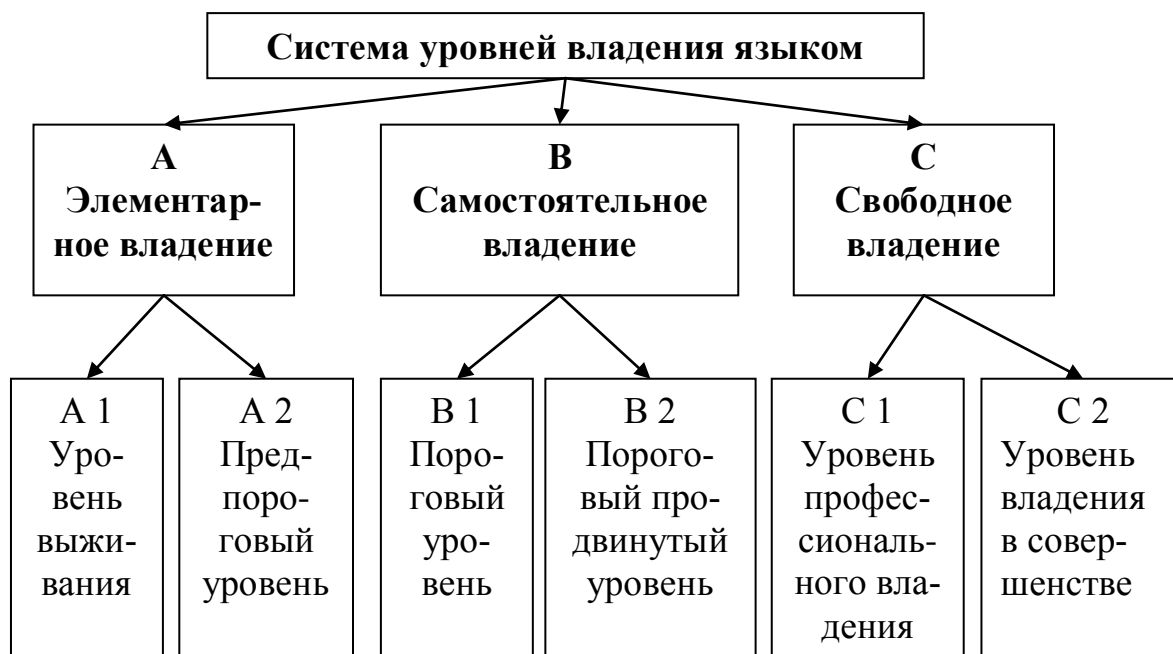


Рис. 3. Система уровней владения языком

Система уровней владения языком (рисунок 5) первоначально разделяется на три уровня: *А – элементарное владение*, *В – са-*

мостоятельное владение, С – свободное владение. В свою очередь, каждый их вышеназванных уровней разделяется далее на два подуровня. Итак, уровень А – элементарное владение разделяется на: А1 – уровень выживания, А2 – предпороговый уровень. Уровень В – самостоятельное владение включает следующие уровни: В1 – пороговый уровень, В2 – пороговый продвинутый уровень, а уровень С – свободное владение следующие: С1 – уровень профессионального владения, С2 – уровень владения в совершенстве.

Авторы «Общевропейских компетенций» указывают на то, что «введение общеевропейской системы уровней владения языком не ограничивает возможности разных педагогических коллективов по разработке и описанию своей системы уровней и модулей обучения» [Общевропейские компетенции, 2003: 24]. Они предполагают, что система уровней и формулировки дескрипторов с течением времени будут меняться по мере накопления опыта в странах-участницах проекта. Так, в настоящее время уже выделяют дополнительные уровни: А2+, В1+, В2+. Данные дополнительные уровни называются следующим образом: А2+ – *предпороговый усиленный уровень, В1+ – пороговый усиленный уровень, В2+ – пороговый продвинутый усиленный уровень.*

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

- соотносятся с общеевропейскими уровнями владения языком;
- характеризуются краткостью и ясностью формулировок;
- необходимы для описания конкретных достижений учащегося (в области изучения неродного языка) и постановки дальнейших целей в процессе получения среднего образования, обучения во взрослом возрасте;
- представляют банк четко сформулированных критериев оценки уровня владения иностранным языком.

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

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

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

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

Дескрипторы шкал, ориентированных на разработчиков тестов, представлены как коммуникативные задачи, которые учащийся должен выполнить в ходе тестирования. Цель шкал данного типа – способствовать разработке тестов для соответствующих уровней. Данные шкалы будут иметь еще большую ценность, если в них будет говориться не только о том, что учащиеся могут делать, но также и о том, насколько хорошо они могут это делать. Предполагается, что дескрипторы данной шкалы можно использовать как для оценки, так и для самооценки. Дескрипторы для самооценки будут более эффективными, если в них указывается, насколько хорошо учащийся должен уметь выполнять задачи на разных уровнях [Общевропейские компетенции, 2003: 40-42].

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

Приложение 1 содержит дескрипторы, описывающие уровни владения языком. Таблицу, приведенную в приложении 2, можно использовать как инструмент самооценки, она отображает основные аспекты владения языком по шести уровням, составлена также на их основе. Таблица, содержащаяся в приложении 3, разработана для оценки говорения, поэтому она направлена на качественно иные аспекты использования языка.

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

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

При системно-деятельностном подходе процесс определения цели трактуется иначе. Итак, «цели изучения и преподавания языков должны определяться исходя из потребностей учащихся и общества, на основе задач, действий и процессов, необходимых для реализации этих потребностей, а также соответствующих компетенций и стратегий, которые необходимы учащимся в процессе коммуникации» [Общеввропейские компетенции, 2003: 130]. Таким образом, не только потребности общества, но и потребности субъекта социальной деятельности должны учитываться при формулировке цели. В этом также состоит отличие новой парадигмы знания от прежней, следовательно, понятие *цель* получает новое толкование.

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

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

В «Общеввропейских компетенциях» цель обучения определяется как «достижение компетентности в языке» [Общеввропейские компетенции, 2003: viii]. Но данная цель является глобальной, её также можно рассматривать и как конечную цель обучения. Нами уже упоминалось, что в современных условиях становится особенно важно формирование и развитие многоязычной, поликультурной компетенции. И как отмечается в «Общеввропейских компетенциях», в настоящее время цель «языкового образования изменяется», теперь овладение несколькими иностранными языками, взятыми отдельно друг от друга, не является целью. «Целью становится развитие такого лингвистического репертуара, где есть место всем лингвистическим умениям», образовательные учреждения должны предлагать «широкий выбор языков для изучения» и обеспечивать учащимся «возможность развивать многоязычную компетенцию» [Общеввропейские компетенции, 2003: 4]. В этом же документе отмечается, что такая методическая категория, как *уровни владения языком*, поможет не только дать «более четкое представление о возможных достижениях учащихся на различных этапах», но и «сформулировать более реальные и понятные цели учебного процесса», отмечается, что «на каждом уровне ставится определенная цель» [Общеввропейские компетенции 2003: 15, 43]. И, тем не менее, «при постановке целей обучения необходимо, в первую очередь, исходить из конкретного образовательного контекста, не применяя механически таблицы уровней владения языком» [Общеввропейские компетенции, 2003: 131].

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

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

2) в качестве цели рассматривается расширение и диверсификация коммуникативной языковой компетенции. Обучение

должно быть направлено на достижение гармоничного сочетания всех составляющих коммуникативной компетенции. Рассматривая коммуникативную языковую компетенцию как единую многоязычную и поликультурную компетенцию (включая варианты родного и иностранного языков), можно утверждать, что в определенных образовательных контекстах на определенных исторических этапах основной целью обучения иностранному языку на деле становилось совершенствование владения родным языком;

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

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

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

Вследствие этого программы обучения могут быть:

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

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

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

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

В документе «Фундаментальное ядро содержания общего образования» цель изучения иностранных языков в российской школе формулируется следующим образом: «Основная цель изучения иностранных языков в школе – формирование у школьников ино-

язычной коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка» [Фундаментальное ядро содержания общего образования, 2010: 16].

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

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

С методической категорией *цель* напрямую связана методическая категория *задача*. Главный акцент в толковании методической категории *задача* делается «на успешном ее выполнении» [Общеввропейские компетенции 2003: 154], поэтому *задача* «определяется как целенаправленное действие, необходимое для получения конкретного результата, как то: решение проблемы, выполнение обязательств или достижение поставленной цели» [Общеввропейские компетенции, 2003: 9].

Считаем целесообразным остановиться на понимании термина *задача*. Заметим, что в методике преподавания иностранных языков понятие *задача* тесно связано с понятием *цель*, одно понятие определяется через другое. Под *задачами* обучения в методике понимается «объективное отражение целей обучения применительно к конкретному этапу и условиям занятий» [Щукин, 2006: 111]. В «Общеввропейских компетенциях» «*задача* определяется

как целенаправленное действие, необходимое для получения конкретного результата» [Общеввропейские компетенции, 2003: 9]. В приведенной дефиниции содержится указание на связь понятия *задача* с понятиями *деятельность*, *результат*. В то же время в дефиниции содержится указание на *выполнение задачи*.

Вполне очевидно, что компетенции формируются, развиваются в течение учебного процесса, под которым понимается как привычный процесс взаимодействия учителя и ученика, так и самостоятельное изучение языка учеником. В рамках системно-деятельностного подхода учебный процесс понимается также как решение разного рода задач в деятельности с использованием определенных стратегий. В «Общеввропейских компетенциях» читаем: «В ситуациях общения и обучения могут решаться задачи, имеющие как языковой, так и неязыковой характер. Решение этих задач осуществляется в процессе речевой деятельности и требует от человека достижения определенного уровня коммуникативной компетенции. Особое значение при этом приобретает владение коммуникативными и учебными стратегиями. Решение этих задач предполагает переработку устных и письменных текстов в процессе восприятия и порождения высказываний, интеракции и медиации» [Общеввропейские компетенции, 2003: 14]. Из этого контекста понятна схема учебного процесса.

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

Остановимся сначала на таком понятии, как *сфера общения*, поскольку от него будет зависеть и характер задачи. Заметим, что «каждый акт использования языка осуществляется в контексте определенной ситуации, входящей в одну из сфер общественной деятельности», а выбор «сфер деятельности, в которых придется действовать учащимся, имеет огромное значение для отбора ситуаций, целей, задач, тем и текстов в процессе преподавания, составления тестов и планирования учебной деятельности. В целях мотивации учащемуся необходимо при отборе сфер коммуникации обеспе-

чить сбалансированный учет настоящих и будущих потребностей учащихся» [там же: 47].

В «Общеввропейских компетенциях» указывается на то, что «число сфер применения языка не ограничено, поскольку любая определенная сфера деятельности может вызвать интерес того или иного человека, пользующегося языком и стать основой курса» [там же: 47]. Тем не менее, в учебных целях можно выделить основные сферы коммуникации. Применительно к практической цели изучения языков различают общественную (социокультурную), личную, образовательную и профессиональную сферы общения. Под общественной сферой понимается повседневное социальное взаимодействие людей. Общественная сфера дополняется личной сферой, включающей семейные отношения человека и его личные занятия в свободное время. Профессиональная сфера включает все аспекты профессиональной деятельности. Образовательная сфера связана с ситуациями обучения, нацеленного на приобретение специальных знаний и умений [Общеввропейские компетенции, 2003: 14].

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

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

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

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

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

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

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

В зарубежной методической литературе различают реальные, конечные и «репетиционные» задачи. Как указывается в «Общеввропейских компетенциях», отбор таких задач «осуществляется исходя из потребностей учащихся в их личной жизни, а также в общественной, профессиональной или образовательной сферах» [там же: 153]. В данном документе выделяют также «педагогические» задачи, «основывающиеся на взаимодействии партнеров и социальных принципах, а также на том, что учащиеся отвлекаются от действительности и используют для выполнения задач иностранный язык». Педагогические задачи косвенно связаны с задачами из реальной жизни и с потребностями учащегося, «они направлены на развитие коммуникативной компетенции и основаны на знаниях об учебном процессе вообще и изучении языков в частности» [там же: 153].

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

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

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

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

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

При изучении иностранного языка речевая деятельность является составляющей деятельности изучающего язык. А.А. Леонтьев высказал следующее мнение: «Речевая деятельность в психо-

логическом смысле этого слова, имеет место лишь в тех, сравнительно редких, случаях, когда целью деятельности является само порождение речевого высказывания, когда речь, так сказать, самоценна» [Леонтьев, 1974: 25]. Далее он замечает, что «речь – это обычно не замкнутый акт деятельности, а лишь совокупность речевых действий, имеющих собственную промежуточную цель, подчиненную цели деятельности как таковой» [там же: 25]. «Речевое действие, как и любое действие, представляет собой своего рода взаимодействие общих характеристик деятельности и конкретных условий и обстоятельств ее осуществления», «может осуществляться на базе различных речевых операций» [там же: 26]. Главными структурными компонентами речевого действия являются компоненты, обозначенные А.А. Леонтьевым как «звено ориентировки», «звено планирования или программирования», «реализация в языковом коде» [там же: 26 – 28]. Л.С. Выготский называет четыре фазы речевого действия. Под речевой деятельностью им понимается «вид деятельности, который характеризуется предметным мотивом, целенаправленностью, состоит из нескольких последовательных фаз – ориентировки, планирования, реализации речевого плана, контроля» [Выготский, 1999: 49].

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

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

В монографии «Общеввропейские компетенции» под речевой деятельностью понимается «практическое применение коммуникативной компетенции в определенной сфере общения в процессе восприятия и/или порождения устных и письменных текстов, направленное на выполнение конкретной коммуникативной задачи» [Общеввропейские компетенции, 2003: 8]. Из данной дефиниции следует, что методическая категория *речевая деятельность* тесно

связана с методической категорией *задача*. В «Общеввропейских компетенциях» подчеркивается, что выполнение задачи – очень сложный процесс, который «зависит от стратегического взаимодействия различных компетенций учащегося и характеристик задачи. Чтобы справиться с задачей, владеющий языком/учащийся активизирует общие и коммуникативные стратегии, являющиеся наиболее эффективными для выполнения задачи». В зависимости от своих потребностей, возможностей и учебного стиля владеющий языком/учащийся «адаптирует, согласовывает и корректирует задачи, цели, условия и ограничения» [там же: 8]. Важно и то, что «при выполнении задачи человек выбирает, взвешивает, активизирует и координирует компоненты компетенций, необходимых для планирования, контроля-анализа, исполнения, при необходимости, исправления для достижения коммуникативной цели. Общие и коммуникативные стратегии являются связующим звеном между различными компетенциями обучающегося и успешным выполнением задачи» [там же: 14–15]. Отсюда следует и тесная связь методической категории *деятельность* и категории *компетенция*.

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

Под *стратегиями* понимаются «средства, которые применяет пользователь языка для мобилизации и сбалансирования своих ресурсов, активизации навыков и умений с тем, чтобы справиться с конкретной ситуацией общения и успешно решить определенную коммуникативную задачу наиболее полным и в то же время экономным и доступным путем в соответствии со своей целью» [там же: 59]. Приведенная дефиниция содержит указание на тесную связь категории *стратегии* с категориями *субъект*, *задача*, *цель*. Необходимо учесть, что «прогресс в изучении языка особенно четко проявляется в способности учащегося участвовать в реальной

коммуникативной деятельности и пользоваться коммуникативными стратегиями». Поэтому их называют «основанием для определения уровня владения языком», а «шкала уровней» соотносится «с различными аспектами видов речевой деятельности и стратегий» [там же: 59].

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

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

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

Порождение устных и письменных высказываний, таких как сообщения, доклады в устной или письменной форме, играет важную роль в образовательной и профессиональной сферах. Оно обладает особой социальной значимостью, так как об авторе можно судить по качеству написанного им текста или устного выступления, по беглости речи.

Под *интеракцией* понимают устный и/или письменный обмен информацией между двумя и более людьми, в ходе которого процессы восприятия и порождения могут чередоваться либо (при устном общении) накладываться друг на друга. Как отмечается в «Общеввропейских компетенциях», «собеседники зачастую говорят и слушают друг друга одновременно, и даже если строго соблюдается очередность высказываний, слушающий, как правило, пытается предугадать общий смысл адресованного ему высказы-

вания и заранее сформулировать свой ответ» [Общеввропейские компетенции 2003: 13]. Именно поэтому для того, чтобы овладеть интеракцией, недостаточно просто научиться восприятию и порождению высказываний.

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

Вышеизложенное наглядно представлено в таблице, приведённой в Profile deutsch [Profile deutsch, 2005: 58] (см. рис. 4).

Таблица 4.

Виды коммуникативной деятельности

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

На рисунке 4 представлены четыре вида коммуникативной деятельности: *интеракция*, *порождение*, *восприятие* и *медиация*, каждый из которых имеет две формы: письменную и устную.

Приведем примеры некоторых видов коммуникативной деятельности:

1) устное порождение речи (говорение): *чтение написанного текста вслух; речь, основанная на контексте, написанном тексте*

или визуальных пособиях; исполнение отрепетированной роли; неподготовленная речь; пение;

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

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

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

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

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

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

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

Понятно, что для того, чтобы выполнить коммуникативные задачи, пользователи или изучающие язык должны участвовать в коммуникативной деятельности и уметь применять при этом коммуникативные стратегии. Прогресс в изучении языка особенно четко проявляется в способности учащегося участвовать в реаль-

ной коммуникативной деятельности и пользоваться коммуникативными стратегиями. Именно поэтому они являются основанием для определения уровня владения языком, а шкала уровней соотносится с различными аспектами видов речевой деятельности и стратегий [там же: 59].

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

Очевидно, что вышеперечисленные принципы стратегий имеют свои особенности по отношению к различным видам речевой деятельности. Удобнее всего их представить в таблице (см. рис. 5).

Таблица 5.

Коммуникативные стратегии, используемые при осуществлении различных видов речевой деятельности

Коммуникативные стратегии	Коммуникативная деятельность			
	Продуктивные виды речевой деятельности (порождение): говoreние письмо	Восприятие: аудирование чтение	Интеракция: устный диалог письменный диалог	Медиация: устный перевод письменный перевод
1	2	3	4	5
Планирование	репетирование; учет особенностей аудитории; обращение к справочным материалам; корректировка задачи;	общее прогнозирование: выбор направления; активация сценария; формирование ожиданий	прогнозирование (выбор праксеограммы); определение информационных расхождений и расхождений во мнениях собеседников (условия	развитие фоновых знаний; выявление опор; подготовка глоссария; учет потребностей собеседника; выбор

Окончание табл. 5

1	2	3	4	5
	корректировка высказывания по содержанию		успешной коммуникации); выявление предсказуемых элементов; планирование шагов	размера переводческой единицы
Исполнение	компенсация; опора на имеющиеся знания; попытка построить высказывание	выявление ключевых опор и вывод смысла	взятие слова; взаимодействие: межличностное; взаимодействие: понятийное; реакция на неожиданное; просьба о помощи	прогнозирование: перевод последнего отрезка текста и поступающей информации в режиме реального времени; запоминание вариантов, эквивалентов перевода; ликвидация разногласий
Контроль	контроль успеха; исправление ошибок; самостоятельное исправление ошибок	проверка гипотезы: соотношение ключевых опор со сценарием	контроль: схема, праксеограмма; контроль: эффект, успех	проверка соответствия исходного и полученного текстов; проверка употребительности
Исправление		пересмотр гипотезы	обращение за разъяснениями; предоставление разъяснений; восстановление коммуникации	использование словарей, тезаурусов; консультации с экспертами, источниками

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Рассмотрим дефиниции данных терминов. Под *контролем* в методической литературе понимается «определение уровня владения языком, достигнутого учащимися за определенный период обучения» [Щукин, 2006: 295]. Термин *оценка* определяется как «оценка умений человека пользоваться языком» [Общеввропейские компетенции, 2003: 172]. Необходимо заметить, что понятие *оценивание* шире, чем понятие *оценка*. Но как отмечается в «Общеввропейских компетенциях», «все оценки – это форма оценивания, однако, в языковой программе оценивается не владение изучаемым языком, а некоторые другие аспекты, например, эффективность конкретных методов или материалов, тип и качество дискурса, успешность сотрудничества между учителем и учеником, эффективность обучения и т.д.» [там же].

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

В монографии «Общеввропейские компетенции» называются 13 типов оценки [там же: 178]. Удобнее всего представить их в таблице (см. рис. 6).

Таблица 6.

Типы оценки

1)	Оценка усвоения	Оценка владения
2)	Соотнесение с нормами (СН)	Соотнесение с критериями (СК)
3)	Оценка владения, соотнесенная с критериями	Спектр-оценка
4)	Промежуточная оценка	Итоговая оценка
5)	Формативная оценка	Суммарная оценка
6)	Непосредственная оценка	Косвенная оценка
7)	Оценка речевого поведения	Оценка лингвистической компетенции
8)	Субъективная оценка	Объективная оценка
9)	Определение уровня учащегося по контрольному листу самооценки	Определение уровня учащегося по речевому поведению
10)	Оценка-впечатление	Направленное суждение
11)	Общая оценка	Аналитическая оценка
12)	Серийная оценка	Категориальная оценка
13)	Внешняя оценка	Самооценка

Приведенный перечень оценки не является исчерпывающим.

Одним из типов оценки является *самооценка*. Именно *самооценке* в настоящее время уделяется большое внимание. И это одно из основных отличий системно-деятельностного подхода от знаниевого в методике преподавания иностранных языков. Одной из форм самооценки является «Европейский языковой портфель», который позволяет учащимся «документально фиксировать свое продвижение к многоязычию путем документальной презентации своего учебного опыта в различных языках», он «призван способствовать тому, чтобы учащиеся регулярно осуществляли самооценку уровня владения изучаемыми иностранными языками» [там же: 19 – 20]. Заметим, что Европейский языковой портфель включает в себя три взаимосвязанных компонента: *лингвистический паспорт*, *лингвистическую биографию* и *досье*. *Лингвистический паспорт* содержит сведения о владении иностранными языками, сертификатами и дипломами, а также об имеющемся опыте

межкультурного общения. В *лингвистической биографии* фиксируются успехи по овладению иностранными языками, анализируется личный опыт в изучении языков и знакомства с жизнью и культурой изучаемых языков, планируются дальнейшие образовательные стратегии. В *досье* представлены работы, отражающие достигнутый уровень компетенции.

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

При системно-деятельностном подходе «продуктом (результатом) овладения иноязычной культурой является интегрированное сложное умение управлять всей деятельностью человека в диалоге культур и основой для дальнейшего самосовершенствования в самообразовании» [Пассов, 2007: 22]. «Интегрированное сложное умение» есть не что иное, как компетенция. Так завершается полный цикл работы над формированием (развитием) компетенции. Таким образом, методическая категория *компетенция* является центральным звеном, связывающим все категории в одну цепочку, которая наглядно представляет сценарий работы субъекта социальной деятельности над развитием компетенций. Наглядно это можно представить на схеме (см. рис. 7).

Напомним этот сценарий: сначала необходимо принять во внимание потребности, мотивацию, личностные характеристики и возможности учащихся, а также уровень развития компетенций субъекта. Далее поставить цель, определить задачи. Этап работы над выполнением задач включает деятельность субъекта и использование стратегий для выполнения поставленных задач. Затем наступает этап контроля, оценки, самооценки. Результат работы – выполнение задач, развитие компетенций. На этом заканчивается сценарий. Но учебный процесс заключается в постоянном выполнении задач, следовательно, последующие задачи будут также выполняться по описанному сценарию. При успешном выполнении

задач уровень владения компетенциями у субъекта постепенно будет повышаться.

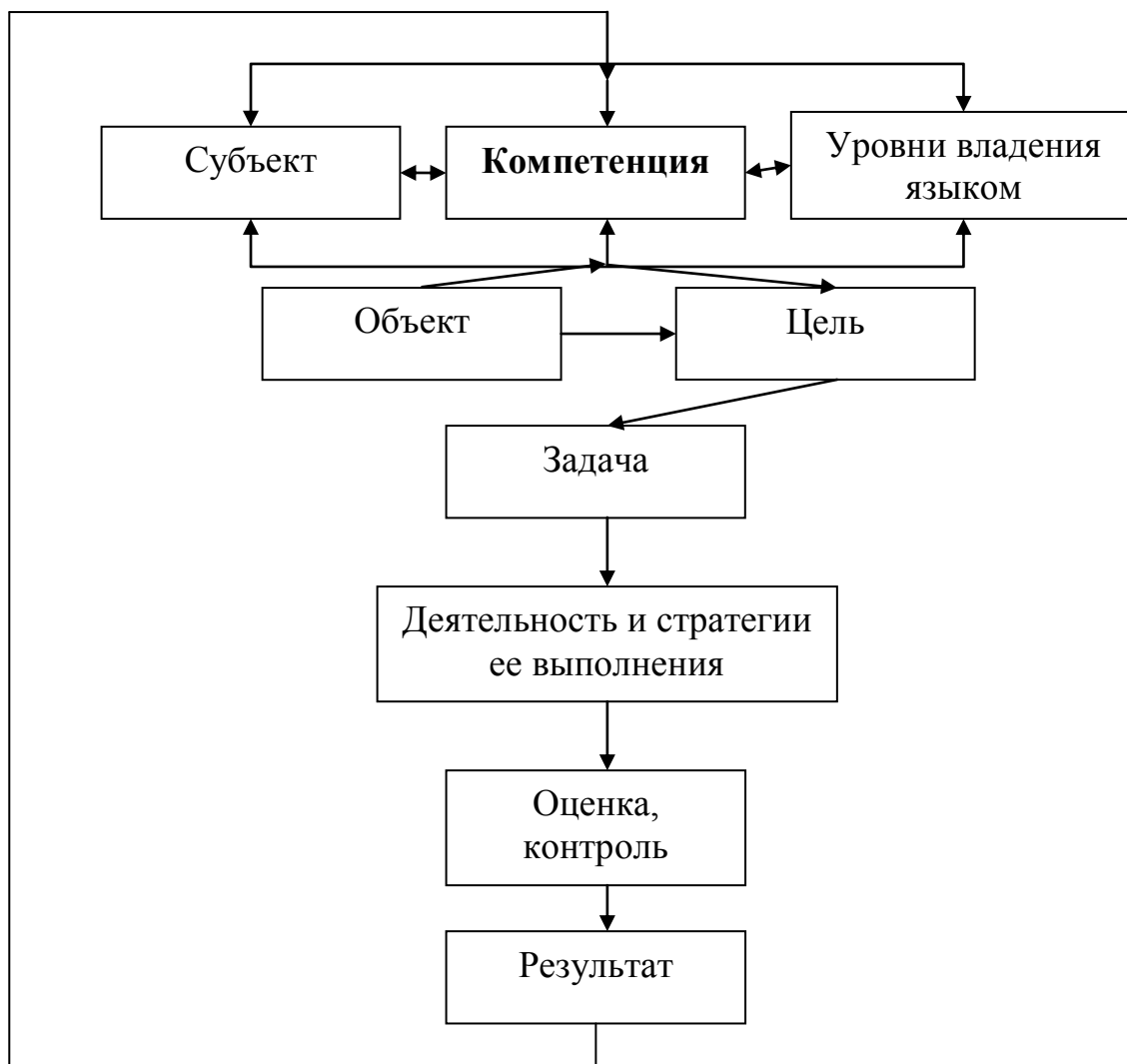


Рис. 7.Сценарий развития компетенций субъекта

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

В заключение добавим, что появление нового подхода в образовании как ни странно, было вызвано экономическим спадом в Европе и ростом безработицы в конце 20 века. Планы по завершению строительства общего европейского рынка требовали наличия человеческих ресурсов, обладающих определенными умениями и навыками для использования возможностей рынка. Экономическая ситуация в Европе и России показала несоответствие систем обра-

зования и подготовки требованиям времени и новой экономики знаний и заставила по-новому оценить место иностранных языков в образовательной политике многих государств и в новом обществе знаний. Следствием этого стало изменение образовательной парадигмы. На смену знаниевому подходу пришел системно-деятельностный. Данный подход нашел отражение в образовательных Стандартах средней и высшей школы.

Учитывая тот факт, что развитие Евросоюза еще продолжается, что мир становится все более глобальным, ускоряется взаимодействие наций и народов, а воздействие на этот процесс как внутренних, так и внешних факторов носит комплексный и изменчивый характер, очевидно, что языковая политика современного общества может изменяться и развиваться в дальнейшем. Следствием этого может быть и изменение образовательной парадигмы.

1.2. Методические принципы системно-деятельностного подхода

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

Применение принципа ориентации на деятельность на уроках иностранного языка означает, что учащиеся должны быть в со-

стоянии действовать в аутентичных ситуациях общения. Это подразумевает, что учащиеся должны обладать определенным уровнем развития лексических и грамматических компетенций [DLL6 2013: 27].

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

Учитель иностранного языка, планирующий урок на основании принципа ориентации на развитие компетенций, должен четко представлять себе не только те компетенции, которые подлежат формированию и развитию на данном уроке, но и то, как, с использованием каких упражнений и заданий он достигнет данного результата. Принцип ориентации на развитие компетенций означает, что желаемый результат обучения должен быть сформулирован как дескриптор, т.е. должно быть описано, что учащийся должен знать, что уметь, чем владеть на определенном уровне развития данной компетенции. Необходимо также представлять, как будет осуществляться контроль/ самоконтроль развития той или иной компетенции. При этом учащиеся должны четко представлять себе, для чего они изучают тот или иной материал, выполняют то или иное задание, тест, контрольную работу и т.д. [DLL6 2013: 28 – 29].

Принцип активизации деятельности ученика исходит из того, что учащиеся, которые принимают участие в планировании и проведении самого урока, активны на уроках, глубоко и основательно занимаются предметом изучения, глубже перерабатывают материал, достигают лучших результатов. Активные учащиеся задают вопросы, участвуют в проведении рефлексии на уроке, обмениваются мнениями, самостоятельно изучают и открывают для себя новые языковые структуры и пытаются сформулировать правило, могут самостоятельно провести контроль и самоконтроль выполненного задания. Активные учащиеся работают над выполне-

нием определенных задач мотивированнее и более сконцентрировано, тем самым развивают у себя понимание того, как можно и нужно изучать иностранный язык [там же: 29]. Применение принципа активизации деятельности ученика предполагает то, что учащиеся, которые активно участвуют в учебном процессе, достигают лучших результатов обучения. Вследствие этого повышается мотивация учащихся к овладению того или иного предмета.

Принцип ориентации на интерактивные формы обучения означает, что учащиеся при выполнении различных заданий урока взаимодействуют друг с другом, учатся лучше понимать друг друга, они учатся выражать свои собственные мысли и свою собственную точку зрения, объяснять её при необходимости другим. Они могут понимать тексты на иностранном языке и сами их создавать, они могут общаться с представителями различных культур. Учитывая данный принцип, учитель может предложить учащимся на уроке различные формы взаимодействия учащихся друг с другом, например, ролевою игру, а также использовать различные социальные формы взаимодействия (парную, групповую, фронтальную работу) или сформулировать задания, к примеру, убеди своего одноклассника, выясни у своего одноклассника что-либо, проинформируй своего одноклассника о том, что ему незнакомо и т.д. [там же].

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

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

Принцип ориентации на выполнение поставленных задач тесно связан с принципом ориентации на деятельность. Принцип

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

Соблюдая **принцип ориентации на многоязычие**, учитель должен учитывать предыдущий языковой опыт учащихся, как опыт изучения какого-либо другого иностранного языка, так и опыт изучения родного языка. Это поможет в изучении второго и всех последующих иностранных языков [там же].

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

Вопросы к главе 1

1. Охарактеризуйте этапы становления компетентностного подхода в образовании.
2. Становление компетентностного подхода в отечественной методике преподавания иностранных языков.
3. Основные компетенции, которыми должен овладеть учащийся (студент) при изучении иностранных языков.
4. Основные компетенции учителя иностранных языков.
5. Компетенция и компетентность. Тождественны ли данные понятия?
6. Системно-деятельностный подход как эволюция педагогического знания.
7. Что такое системно-деятельностный подход и какова его роль в реализации ФГОС?
8. Каким должен быть урок в парадигме системно-деятельностного подхода?
9. Как меняется организация образовательного процесса при реализации системно-деятельностного подхода?

10. Системно-деятельностный подход как методологическая основа Федерального государственного образовательного стандарта общего образования.

11. Уровневая дифференциация как технология системно-деятельностного подхода.

Среди предложенных ответов укажите верный

1. Основная задача языкового образования определяется как

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

2. Под многоязычной и поликультурной компетенцией понимается

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

3. Для эффективного участия в коммуникации учащимся необходимо овладеть:

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

4. Под термином «компетенция» понимается:

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

5. Компетенции изучающего или пользователя делятся на:

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

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

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

7. Объектом иноязычного образования выступает:

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

8. Система уровней владения языком позволяет фиксировать:

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

9. Задачи должны быть

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

10. Коммуникативными являются:

- 1) общеобразовательные, развивающие и воспитательные задачи;
- 2) учебные задачи, моделирующие реальную жизнь и педагогические задачи;
- 3) задачи, возникающие в ходе коммуникации.

11. Устная интеракция подразумевает:

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

12. Письменная интеракция подразумевает:

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

13. Устные продуктивные виды речевой деятельности подразумевают:

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

14. Письменные продуктивные виды речевой деятельности подразумевают:

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

15. Устные рецептивные виды речевой деятельности подразумевают:

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

16. Письменные рецептивные виды речевой деятельности подразумевают:

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

17. Медиация подразумевает:

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

18. Коммуникативные стратегии заключаются в:

- 1) предварительном планировании, исполнении, контроле и исправлении;
- 2) предварительном планировании, исполнении;
- 3) исполнении, контроле и исправлении.

19. Какой из перечисленных принципов не является собственно методическим принципом?

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

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

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

ГЛАВА 2

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

2.1. Особенности обучения произношению

Язык как средство общения возник и существует, прежде всего, как звуковой язык (письменный язык возник как фиксация звучащей речи, и с этой точки зрения он вторичен по отношению к звуковому языку), и владение его звуковым строем (наличие произносительных навыков) является обязательным условием общения в любой его форме. Речь будет понята слушающим с трудом, искаженно или вообще не понята, если говорящий нарушает фонетические нормы языка. Слушающий не поймет или будет понимать с трудом обращенную к нему речь, если он сам не владеет произносительными навыками. Высказыванию в письменной форме (письму) обязательно предшествует его развернутое проговаривание во внутренней речи, а чтение про себя, даже очень беглое, сопровождается озвучиванием зрительно воспринимаемого текста.

Таким образом, только наличие твердых произносительных навыков обеспечивает нормальное функционирование всех видов речевой деятельности. Этим и объясняется то значение, которое придается работе над произношением в средней школе.

Тем не менее, в школе трудно добиться правильного произношения учащихся, поэтому требования к нему определяют, исходя из принципа аппроксимации (приближения к правильному произношению) [Гальскова, Гез, 2009: 281]. С этой целью ограничивается объем фонетического материала, которым должны овладеть учащиеся, а также допускается некоторое снижение качества произнесения отдельных звуков. Однако, и то, и другое имеет место в пределах, не нарушающих процесса устного общения.

Фонетика не изучается в школе как самостоятельная дисциплина, но, тем не менее, учащиеся должны овладеть произносительными навыками, что осуществляется в ходе обучения устной речи и чтению. В настоящее время речь идет об овладении фонетической и фонологической компетенцией.

Поэтому считаем целесообразным, дать определение *фонетики* и *фонологии*. Под **фонетикой** понимается раздел языкознания, изучающий акустические и физиологические (артикуляционные) особенности звуков речи; акустические и физиологические (артикуляционные) свойства звуков данного языка [Словарь иностранных слов, 1986: 535]. Под **фонологией** понимается раздел лингвистики, исследующий фонемы и различительные признаки фонем [Словарь иностранных слов, 1986: 536].

В монографии «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка» (2003) фонологическая компетенция является наряду с лексической, грамматической и семантической компетенциями составной частью лингвистической компетенции.

Фонологическая компетенция включает знание и умение воспринимать и воспроизводить звуковые единства языка (фонемы) и их варианты (аллофоны), артикуляционно-акустические характеристики фонем (например, звонкость, лабиализация, назализация и т.д.), фонетическую организацию слов (слоговая структура, последовательность фонем, словесное ударение, тона), просодику (ударение и ритм, интонацию), фонетическую редукцию (редукцию гласных, сильные и слабые формы, ассимиляция, выпадение конечного гласного) [Общеввропейские компетенции 2003: 116].

Рассмотрим дескрипторы, описывающие владение фонологией:

C2	См. уровень C1.
C1	Может передавать тончайшие оттенки значения с помощью соответствующей интонации и логического ударения.
B2	Владеет четким естественным ударением.
B1	Достаточно четкое произношение, хотя иногда ощущается иностранный акцент, допускается неправильное произношение отдельных слов.
A2	Несмотря на заметный акцент, произношение довольно понятное, однако собеседники бывают вынуждены просить повторить отдельные слова и фразы.
A1	Может произнести лишь ограниченное число заученных слов и фраз. Понимание этого вызывает некоторое затруднение у носителей языка, не привыкших общаться с иностранцами.

[Общеввропейские компетенции 2003: 116]

Для того, чтобы речь учащегося была понятна, он должен владеть не только всеми смыслоразличительными звуками (фонемами), но и основными интонационными структурами наиболее распространенных типов простых и сложных предложений, т.е. правильно оформлять их с точки зрения ударения, ритма, мелодики и распределения пауз. Как отмечают носители языка, речь, в которой допускаются ошибки в произношении отдельных звуков, может быть ими понята, в то время как речь, содержащая интонационные ошибки, понимается владеющими языком с трудом.

Успешность обучения произношению зависит от *развитости речевого слуха*, включающего в себя фонетическую, фонологическую и интонационную разновидности [Гальскова, Гез, 2009: 275].

Фонетический слух определяется как способность правильно воспринимать и воспроизводить несмыслоразличительные фонетические свойства речи, что является обязательным условием владения аутентичным безакцентным произношением.

Фонематический слух определяется как способность воспринимать и воспроизводить смыслоразличительные свойства фонем.

В компетенцию интонационного слуха входит способность различать интонационную структуру фразы и соотносить её с интонационным инвариантом [Гальскова, Гез, 2009: 275].

Материал для обучения произношению отбирается в соответствии с двумя принципами.

Первым из них является принцип соответствия потребностям общения. Согласно этому принципу в минимум включаются звуки и интономы, имеющие смыслоразличительную функцию. В минимум входят практически все фонемы (исключая их варианты). Количество интоном ограничивается структурными типами предложений, которыми должен овладеть учащийся.

Применение второго – стилистического – принципа проявляется в том, что объектом обучения является полный стиль образцового литературного произношения. Различного рода диалектные отклонения, а также разговорный стиль произношения в школе не изучаются.

Все фонемы немецкого языка можно разделить на три группы:

1. Фонемы, близкие к фонемам родного языка по артикуляционным и акустическим свойствам: p, b, m, n, d, t, r, a, i, e;

2. Фонемы, которые имеют некоторые различия с фонемами родного языка: o, u, t, l;

3. Фонемы, не имеющие артикуляторных или акустических аналогов в родном языке: ü, ö, ch, ng, h [Гальскова, Гез, 2009: 270].

Звуки первой группы вводятся в речевом образце (предложении, слове) и усваиваются учащимися имитативно в процессе работы над этим образцом. При произнесении образца учитель может несколько утрировать новый звук, прокомментировать его особенности.

Объяснение звуков второй и третьей групп состоит из 4 компонентов: 1. демонстрация звука; 2. объяснение способа его произнесения; 3. упражнения в дифференциации; 4. воспроизведение нового звука учащимися. В зависимости от специфики звука последовательность этих компонентов может несколько варьироваться (например, объяснение уклада органов речи может предшествовать демонстрации звука), но наличие всех четырех обязательно.

Фонетический минимум для средней общеобразовательной школы должен включать все звуки и фонетические явления, характерные для немецкого произношения и вызывающие определенные трудности у детей. Это, прежде всего:

1. долготы и краткость гласных, их закрытость и открытость;
2. звуки e:, ch, ng, h, l, лабиализованные гласные, дифтонги;
3. стабильность артикуляции долгих гласных;
4. твердый приступ в начале слова и слога;
5. аспирация глухих согласных;
6. приглушенность звонких согласных;
7. отсутствие палатализации;
8. фразовое ударение (безударность артикля, отрицания и других служебных слов);
9. ударение в словах с отделяемыми и неотделяемыми приставками;
10. ударение в сложных словах;
11. интонация вопросительного предложения без вопросительного слова;
12. интонация предложения, имеющего в своем составе инфинитивную группу, а также придаточное предложение.

Работа над всеми этими явлениями, так или иначе, предусмотрена в действующих УМК по немецкому языку.

Материал для обучения произношению изучается в основном на начальном этапе. При взаимосвязанном обучении всем формам

общения, в которых в той или иной форме используется произношение, эта задача вполне выполнима. Последовательность формирования слухо-произносительных навыков довольно произвольна и зависит от учебников, в которых в определенной последовательности вводятся звуки и звукобуквенные соответствия. Однако какой бы очередности ни придерживались авторы учебников, введение фонетического материала происходит при строгом соблюдении принципа последовательности и посильности: от легкого к более сложному, от известного к неизвестному, от явлений, сходных с родным языком, к явлениям, не имеющим в родном языке аналогов.

На продвинутых этапах закрепляются и совершенствуются произносительные навыки. Работа над произносительной стороной речи осуществляется в тесной связи с работой над другими аспектами языка – лексикой, грамматикой – и интегрируется в коммуникативной деятельности учащихся.

Произносительные навыки можно разбить на две большие группы:

Ритмико-интонационные навыки предполагают знания ударения и интонации, как логических, так и экспрессивных. Именно данная группа навыков, а точнее, их отсутствие скорее выдает нас как иностранцев.

Слухо-произносительные навыки, в свою очередь, делятся на аудитивные и собственно произносительные.

Аудитивные, или слуховые, навыки предполагают действия и операции по узнаванию и различению отдельных фонем слов, смысловых синтагм, предложений и т.д.

Собственно произносительные навыки предполагают умение правильно артикулировать звуки и соединять их в словах, словосочетаниях, предложениях. Последнее, безусловно, требует и правильного ударения, паузации и интонирования [Бим, 1995].

Общую стратегию обучения произношению И.Л. Бим представляет следующим образом: восприятие на слух фразы – ее осмысление (учитель использует средства наглядности, перевод) – вычленение учителем подлежащего фонетической отработке слова – проговаривание его учащимися – вычленение учителем особо трудного звука и, если нужно, пояснение его артикуляции – многократное воспроизведение звука учащимися – многократное произнесение слова и фразы в целом [Бим, 1995].

Какие принципы следует учитывать при обучении немецкому произношению? И.Л. Бим были сформулированы следующие:

1. Следует обеспечивать коммуникативную направленность и при обучении произношению. Обучение произношению д.б. подчинено нуждам речи. Многим упражнениям придается условно-коммуникативный характер: используются рифмовки в функции считалок, песенок и т.д.

2. Необходимо предусматривать ситуативно-тематическую обусловленность фонетического материала, который должен по возможности вплестаться в ткань урока, соотносясь с ним в содержательном плане. Например, рифмовка *a-a-a- der Winter ist schon da* дается тогда, когда она актуальна по содержанию.

3. Важно сочетать сознательность с интуицией. Это значит, что имитировать на основе интуитивного подлаживания органов речи следует только звуки, не представляющие особых трудностей для учащихся. Если фонетическое явление сложно, то от учителя требуются пояснения, помогающие ученикам сознательно эту трудность преодолеть.

4. Нужно обеспечивать наглядность предъявления звука, фонетического явления (например, жест для обозначения ударения, повышающейся мелодии и т.д.). Слуховая наглядность обеспечивается многократностью образцового предъявления (в речи учителя, диктора). Языковая наглядность может быть достигнута с помощью перемежающегося противопоставления звуков, например, в словах: *Staat – Stadt, Beet – Bett, da – dann*. Такие фонетические оппозиции развивают фонематический слух учащихся.

5. Активность учащихся – предпосылка прочности усвоения немецкого произношения. Поэтому очень важно, особенно при фронтальной работе, следить за активностью и целенаправленностью действий каждого ученика.

6. Необходим индивидуальный подход к формированию произносительной стороны речи учащихся в условиях коллективного обучения. В этом окажут помощь записи на электронных носителях информации.

Исправлять фонетические ошибки учащихся на уроке следует с помощью образца, прерывая речь учащегося в случае крайней необходимости [Бим, 1995].

В методике выделяют три подхода к обучению произношению: артикуляторный, акустический и дифференцированный. Рас-

смотрим каждый из них, определим их достоинства и недостатки [Соловова, 2005: 66].

Теоретической основой артикуляторного подхода является: сравнительный анализ фонетического состава двух языков и разработка на этой основе типологии фонетических сложностей и системы фонетических упражнений. Выделяются группы фонем: совпадающие в обоих языках, несовпадающие и частично совпадающие в изучаемом и родном языках. Отсюда и были определены основные этапы работы со звуком: ориентировка, планирование, артикулирование, фиксирование, отработка звука. Недостатком данного является то, что вводные курсы занимают много времени, а чистоты навыка не дают; иногда происходит деавтоматизация навыка при переходе к другому звуку; отработка звука происходит в отрыве от слуховых/аудитивных навыков. Безусловной заслугой данного подхода можно считать создание системы фонетических упражнений с учетом возможной интерференции, а также то, что формированию фонетических навыков впервые стали уделять заслуженное внимание [Соловова, 2005: 67 – 69].

При акустическом подходе упор делается не на сознательное усвоение особенностей артикуляции, а на слуховое восприятие речи и ее имитацию. Усвоение звуков идёт не изолированно, а в речевом потоке, в речевых структурах и моделях. В основе упражнений лежит повторение или имитация. Чистоте фонетического навыка не придается большое значение. Услышал разницу – хорошо, нет – не беда [Соловова, 2005: 69].

Широкое применение в различных учебных заведениях сегодня получил подход, построенный на грамотном сочетании обоих названных выше подходов. Иначе его называют дифференцированный подход. Этот подход предполагает использование различных анализаторов для формирования всех сторон фонетического навыка. Как и в акустическом подходе, здесь уделяется большое внимание аудированию, но не только аутентичной речи, но и специально адаптированной, дидактической речи учителя и дикторов, фонозаписей. Не исключается объяснение способов артикуляции (не обязательно с помощью терминов). Предпочтение отдается более доступным и понятным объяснениям. В данном подходе предполагается использовать не только акустические, но и графические образы [Соловова, 2005: 70].

Начальный этап обучения (не обязательно означает обучение в начальной школе) является самым трудным и ответственным.

Здесь происходит формирование не только слухо-произносительных навыков, но и всех остальных тесно связанных с ней навыков и умений. Постановка звуков, обучение лексике и грамматике происходят одновременно. На начальном этапе учителем обязательно должна осуществляться демонстрация речевой модели (фразы), затем выделение в ней ключевого слова, затем – звука (контекст – слово – звук). С учащимися учитель отрабатывает произношение сначала звука, затем слова, далее контекста.

Что касается упражнений, то на начальном этапе обычно используются упражнения двух типов: упражнения на активное слушание и распознавание звуков, их долготы и краткости (*услышав нужный звук в слове, поднимите руку*) и упражнения на воспроизведение (*повторение за диктором; воспроизведение ритма, пауз, ударения, мелодики*) [Соловова, 2005: 71 – 73].

На среднем и старшем этапах обучения важно не только поддерживать сформированные навыки в рабочем состоянии, но и продолжать их совершенствование [Соловова, 2005: 74].

На среднем и старшем этапах обучения особое место на уроке должно быть отведено фонетической зарядке. Основные цели фонетической зарядки – это: снятие возможных фонетических трудностей и отработка недостаточно сформированных ранее фонетических навыков. У фонетической зарядки не может быть фиксированного места на уроке. На некоторых уроках она иногда бывает лишней.

Содержанием фонетической зарядки может быть: чтение слов и частей текста, слушание с целью определения ошибок, распознавание диалектов, определение отношения к чему-л. по интонации, повторение в паузу, узнавание слов со слуха, их запоминание и последующее повторение.

Подводя итог вышесказанному, заметим, что самый важный принцип при работе над произношением – это развитие способности слушать, аудировать. При работе над произношением упражнения на слушание должны предшествовать упражнениям на имитацию и говорение. Второй важнейший принцип – интонация раньше артикуляции. Ошибки в произнесении отдельных звуков слушателям легче компенсируются, понимаются, чем ошибки в интонации. Нельзя отрабатывать звуки на незнакомом лексическом материале. Поэтому фонетические упражнения д.б. интегрированы в урок. Работа над произношением должна начинаться в

начальной школе, т.к. далее ошибки могут укорениться, и их будет трудно исправлять. Работа над фонетикой не должна ограничиваться определенным этапом урока. Она должна стать основным видом работы на начальном этапе.

В заключение приведем примеры некоторых упражнений:

Упражнения на отработку интонации и ритма:

- ударение в словах (учащиеся должны прослушать и расставить ударение в словах);
- «вслушивание» в интонацию с помощью бормотания (бормотание стоит между слушанием и говорением) (учащиеся слушают и, бормоча, передают ритм);
- хлопанье в ладоши, постукивание;
- прошептывание;
- проговаривание с полным ртом (например, зажать зубами пробку);
- скороговорки;
- «путешествующее» ударение (например, Anna fährt heute mit dem Zug nach Düsseldorf).

Упражнения на отработку отдельных звуков:

- сортировка карточек со словами на какую-либо тему либо карточки с географическими названиями (долгие и краткие ударные гласные);
- пары слов (aus – Haus, und – Hund, Eis – heiß, auch – Rauch). Какое слово Вы слышите? Обведите его;
- диктант (прослушайте и запишите), данный диктант проводится в парах;
- песня „Drei Chinesen mit dem Kontrabass“ (хорошо подходит для отработки гласных звуков и дифтонгов).

Текст песни „Drei Chinesen mit dem Kontrabass“:

Drei Chinesen mit dem Kontrabass
saßen auf der Straße und erzählten sich was.
Da kam die Polizei: „Ja, was ist denn das?“
Drei Chinesen mit dem Kontrabass.

Dro Chonoson mot dom Kontroboss
soßen of dor Stroßo ond orzohlton soch wos.
Do kom do Polozo: „Jo, wos ost donn dos?“
Dro Chonoson mot dom Kontroboss.

Drei Cheineisen meit deem Keintreibeiß
seißen eif deir Streißei eind eirzeihltein seich weis.
Dei keim dei Peileizei: „Jei, weis eist deinn deis?“
Drei Cheineisein meit deem Keintreibeiß.

Drü Chünösen müt düm Küntrübüß
süßen üf dür Strüßü ünd ürzühltün süch wüs.
Dü küm dü Pülüzü: „Jü, wüs üst dünn düs?“
Drü Chünösün müt düm Küntrübüß.

Drä Chänäsen mät däm Känträbäß
säßen äf där Sträbä änd ärzähltän säch wäs.
Dä kām dä Päläzä: „Jä, wäs äst dänn däs?“
Drä Chänäsän mät däm Känträbäß.

Dre Chenesen met dem Kentrebess
seßen ef der Streße end erzehlten sech wes.
De kem de Peleze : « Je, wes est denn des? »
Dre Chenesen met dem Kentrebess.

Drei Chinesen mit dem Kontrabass
saßen auf der Straße und erzählten sich was.
Da kam die Polizei: „Ja, was ist denn das?“
Drei Chinesen mit dem Kontrabass.

При оценке правильности произношения следует различать фонетические и фонологические ошибки. Первые искажают качество звучания, но не нарушают смысла высказывания; вторые искажают содержание и нарушают правильность понимания. Фонетические ошибки исправляются, однако на оценку ответа не влияют, фонологические ошибки являются грубыми и поэтому дают основание для снижения положительной оценки за ответ [Гальскова, Гез, 2009: 286].

2.2. Особенности обучения лексике

Обучение произносительной и грамматической стороне речи тесно связано с обучением лексической стороне речи. Слова, словосочетания, фразеология – основной строительный материал языка. В отличие от грамматики, лексика индивидуализирует высказывание, придает ему конкретный смысл.

Это хорошо показал Лев Владимирович Щерба, сконструировав свою знаменитую фразу: «Глокая куздра штеко будланула бокра и курдячит бокренка». Эта фраза не имеет конкретного реального смысла, но грамматические классы слов выявлены в ней достаточно четко. Если ее перевести на русский язык, то она могла звучать следующим образом: «Какое-то существо женского рода каким-то образом что-то сделало с существом мужского пола и что-то делает с каким-то маленьким существом». Например, волоокая корова резко толкнула быка и ласкает теленка. Таким образом, лишь конкретное слово передает конкретное понятие и мысли в целом.

Под **лексикой** понимается совокупность слов, входящих в состав какого-либо языка; словарный состав произведений какого-либо автора или совокупность слов, употребляющихся в какой-либо сфере деятельности [Словарь иностранных слов, 1986: 275].

Напомним, что лексическая компетенция входит в состав лингвистической компетенции. Под **лексической компетенцией** понимается знание словарного состава языка, включающего лексические и грамматические элементы и способность их использования в речи. [Общеввропейские компетенции, 2003: 111].

В монографии выделяются следующие лексические элементы:

1. фразеологические единицы (фразеологические предложения, устойчивые сочетания, устойчивые модели, регулярные сочетания слов);
2. отдельные слова.

Разработаны шкалы, иллюстрирующие различные уровни знания словарного состава языка и способностей его использования:

	Словарный запас
C2	Владеет обширным словарным запасом, включая идиоматические и разговорные выражения, понимает коннотативные значения лексических единиц.
C1	Владеет хорошим словарным запасом, в случае необходимости

	может найти другой способ выразить свою мысль. Редко испытывает заметные для окружающих трудности в выборе того или иного выражения. Хорошо владеет идиоматической и разговорной лексикой.
B2	Хороший словарный запас по профессиональной/ представляющей интерес тематике и на общие темы. Может по-новому сформулировать мысль, чтобы не допустить частого повторения одних и тех же слов, оборотов, однако, иногда испытывает трудности при выборе нужного слова.
B1	Словарный запас достаточен, чтобы высказаться на большинство повседневных тем: семья, увлечения, работа, путешествия, последние события.
A2	Словарный запас достаточен для участия в знакомых ситуациях повседневного общения. Словарный запас достаточен для удовлетворения основных коммуникативных потребностей.
A1	Словарный состав состоит из отдельных простейших слов и словосочетаний на конкретные темы.

[Общеввропейские компетенции, 2003: 112]

	Употребление словаря
C2	Всегда безошибочное и уместное употребление слов.
C1	В общем безошибочное употребление слов, допускаются незначительные оговорки.
B2	В основном высокий уровень владения лексикой, хотя учащийся иногда допускает ошибки в выборе слов, что впрочем, не препятствует коммуникации.
B1	Базовая лексика употребляется правильно, однако допускаются серьезные ошибки при выражении более сложных мыслей, при общении на незнакомые темы, в нетипичных ситуациях.
A2	Может правильно употреблять ограниченное количество слов в конкретных повседневных ситуациях.
A1	Дескриптор отсутствует.

[Общеввропейские компетенции, 2003: 112]

Целью обучения лексической стороне устной речи является овладение строительным материалом для осуществления устно-речевого общения, т.е. прямыми средствами передачи понятий, мысли в целом.

При обучении иностранному языку мы должны осуществлять три действия: 1) ввести слова в долговременную память учащихся;

2) вызвать их в случае необходимости, актуализировать их; 3) побуждать к включению слова в речевую цепь (в связное высказывание) с учетом его парадигматического (словоизменение) и синтагматического (словосочетание) аспектов. Т.о., ученик должен: а) понять и запомнить иноязычное слово, его значение, звуковую и графическую форму; б) выбрать именно его для решения определенной коммуникативной задачи в конкретной ситуации общения; в) уметь употребить его в речи в сочетании с другими словами.

Из всех этих действий именно последнее представляет наибольшую трудность, ибо здесь лексика, с одной стороны, неотделима от грамматики, с другой стороны, лексика изучаемого языка может прийти в противоречие с лексикой родного языка.

И.Л. Бим предлагает организовать процесс обучения лексике на основе таких принципов, как:

1. Опора на познавательную и коммуникативную мотивацию.
2. Адекватность упражнений формируемым действиям.
3. Поэтапность формирования лексических действий (от отдельных изолированных действий до сочетания с другими действиями).
4. Учет взаимодействия упражнений по формированию разных сторон речи.
5. Учет взаимодействия устно-речевых форм отработки лексики с развитием техники чтения и письма и взаимосвязи видов речевой деятельности [Бим, 1988: 172 – 173].

Реализация названных принципов происходит, по мнению И.Л. Бим, на основе широкого использования потребностно-мотивационной сферы обучаемого. При этом учитываются: а) рациональная организация лексического материала; б) его типологические особенности; в) широкий спектр решаемых коммуникативных задач; г) особенности ступени обучения лексике; д) рациональное соотношение видов речевой деятельности, использующихся как средства запоминания, тренировки и применения лексики. Отмечая важность обучения лексике в разных условиях, И.Л. Бим пишет, что «чем ярче впечатление, произведенное словом, чем значительнее ситуация, в которой оно встречалось, чем больше в нем потребность, тем лучше оно запоминается» [Бим, 1988: 174].

В целях успешного формирования и расширения словарного запаса, практического владения лексическим аспектом иноязычной речи в целом В.А. Бухбиндер и В. Штраус предлагают свою сис-

тему принципов обучения лексике: 1. Принцип рационального ограничения словарного минимума. 2. Принцип направленного предъявления лексических единиц в учебном процессе. 3. Принцип учета языковых свойств лексических единиц. 4. Принцип учета дидактико-психологических особенностей ЛЕ. 5. Принцип комплексного решения дидактико-методических задач в области обучения лексике. 6. Принцип опоры на лексические правила. 7. Принцип единства обучения лексике и речевой деятельности [Бухбиндер, Штраус, 1986: 172].

В.А. Бухбиндер и В. Штраус считают, что активизация лексики в ходе усвоения и применения опирается на выполнение большого количества лексически направленных упражнений, на постоянное ее повторение, на периодически проводимую систематизацию лексического материала, а также и на широкое использование лексических знаний (правил). Учебная деятельность школьников по усвоению лексики, по мнению В.А. Бухбиндера и В. Штрауса, должна «способствовать плодотворной речевой тренировке и практике, прочному усвоению лексического минимума, определенного учебной программой для соответствующих условий и этапа обучения» [Бухбиндер, Штраус, 1986: 172].

В связи с распространением системно-деятельностного подхода в методике происходит некоторое уточнение обсуждаемых принципов. Наблюдается обоснование новых принципов, связанных с целевыми установками системно-деятельностного подхода. Формулирование новых принципов обучения лексике основывается на данных, накопленных в бурно развивающихся отраслях научного знания в современных условиях, например, когнитологии, когнитивной психологии, педагогической психологии, психолингвистике. Обоснование новых принципов обучения лексике во многом обязано когнитивной лингвистике.

Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез считают, что на современном этапе развития методической науки обучение в том числе и лексике «должно строиться на принципах взаимосвязанного коммуникативного, социокультурного и когнитивного развития учащихся» [Гальскова, Гез, 2009: 157]. Эту установку целесообразно реализовать в обучении лексике в практике преподавания языка в средней школе.

В рамках исследований по проблемам обучения лексике в опоре на идеи системно-деятельностного подхода было сформули-

ровано *дополнительно несколько принципов обучения этой стороне речи:*

1. Принцип системообразующей роли лексики в обучении иностранным языкам.

2. Принцип лексического опережения в языковом (лингвистическом) образовании обучаемых.

3. Принцип соответствия когнитивных моделей познавательной деятельности обучаемых целям и задачам обучения лексическому аспекту в целом.

4. Принцип верификации ментальных компонентов в содержании обучения лексике и их соответствие истинному положению дел [Шахнарович, 1998].

Дадим краткую характеристику каждому из них. Введение принципа *системообразующей* роли лексики в обучении иностранным языкам объясняется важностью и значимостью самого аспекта. Иноязычное слово является носителем разного рода информации. Разные виды информации в структуре иноязычного слова обозначаются в лингвистике как «семантический комплекс слова» [Щепилова, 2003]. В семантический комплекс входят: а) собственно лингвистическая информация; б) информация об элементах культуры народа изучаемого языка в структуре слова; в) энциклопедическая информация. Большинство лингвистов трактует иноязычное слово как ключ к открытию истории и культуры носителей языка. Языковые знания оказываются невостребованными без знаний о мире. Функционирование языка основывается на постоянном взаимодействии языковых и энциклопедических знаний. Названные два вида знаний функционируют по принципу взаимной дополняемости и взаимообусловленности.

В качестве второго принципа обучения лексической стороне речи выдвигается *принцип лексического опережения* в языковом (лингвистическом) образовании. Этот принцип предусматривает первоочередное усвоение лексического материала. Затем проводится работа над другими аспектами языка - фонетикой, грамматикой. Первоочередная работа над лексикой проводится с учетом следующих двух соображений:

а) слово всегда обращено к разным уровням языка, оно оказывает влияние на другие его единицы; б) лексическая единица является исходным материалом для функционирования фонетических и грамматических (морфологических и синтаксических) на-

выков. В естественном речевом потоке, как известно, происходит тесное взаимодействие разных видов навыков. Мы отдаем предпочтение лексическому аспекту. Приоритетность такого предпочтения подтверждает Е.И. Пассов: «Грамматическое оформление высказывания теснейшим образом зависит от уровня лексических навыков. Формировать грамматические навыки можно лишь на основе лексических единиц, которыми учащиеся владеют достаточно свободно» [Пассов, 2007: 118].

Принцип лексического опережения в языковом образовании проявляется наиболее ярко в процессах порождения и восприятия речи. Построение высказывания происходит на основе ключевых слов, определяющих замысел будущего высказывания. В процессах порождения высказывания человек передает не значения отдельных слов, а их смыслы. Выстроенный в логическом порядке ряд ключевых слов с полным правом можно рассматривать как компрессированный вариант будущего развернутого текста (высказывания). Составленный словарный ряд указывает на предметные рубрики, раскрывающиеся в будущем как самостоятельные темы высказывания (особенно в монологической речи).

При обучении рецептивным видам речевой деятельности учителя часто прибегают к такому приему интеллектуальной деятельности, как компрессия содержания текста. Содержание прослушанных или прочитанных текстов представляется в виде набора ключевых слов, которые служат средством их кодирования. При обсуждении содержания текстов ключевые слова одновременно выполняют и другую функцию - средства восстановления содержания по «опорным точкам». В ряде автоматизированных информационно-поисковых систем построение набора ключевых слов является даже специальной задачей, имеющей определенное семантическое назначение.

Реализация идей системно-деятельностного подхода в обучении иностранному языку на современном этапе вызывает настоятельную потребность в формулировании еще одного принципа в обучении лексике, а именно: принципа соответствия когнитивных моделей познавательной деятельности обучаемых целям и задачам обучения лексическому аспекту. Реализация этого принципа применительно к обучению лексике требует вспомнить о таких понятиях, как «интеллектуальное воспитание», «когнитивный стиль», «познавательный стиль».

В качестве психологической основы интеллектуального воспитания становится обогащение ментального (умственного) опыта обучаемого в ходе овладения иностранным языком в целом и лексической стороной речи, в частности. Этому способствует сама природа слова. Обогащение ментального опыта предполагает: а) формирование основных компонентов ментального опыта; б) рост индивидуального своеобразия склада ума (интеллекта).

Когнитивный опыт приобретается, аккумулируется, хранится в специальных «когнитивных схемах» (Ф. Барлет, Ж. Ришар, Р. Солсо). Опыт, приобретенный учеником, воспроизводится на основе тех же схем.

Словарный запас, запечатленный в структурах мозга человека, организуется, хранится по определенным моделям. Ментальная модель - это некоторое знание, хранящееся в двух видах памяти (долговременной и кратковременной). Структура такого знания соответствует структуре репрезентируемой ситуации. Словарь, находящийся в семантической памяти, может быть представлен в виде сетевых моделей. Сети носят характер иерархии. В них записывается информация о слове для хранения. Ментальный словарь, по мнению других ученых, может быть представлен в виде модели семантических признаков. Модель представляет слова как наборы признаков. Признаки могут быть определяющими и характеризующими. Существует и модель распространяющейся активизации. Ученые, представляющие эту модель, полагают, что слова репрезентированы в лексиконе через сеть отношений. Концепты и средства их выражения хранятся, по этой модели, в определенных взаимосвязях [Холодная, 2002].

Включение слов в речь обеспечивается целым комплексом когнитивных стратегий. Когнитивными стратегиями принято считать ментальные процессы, непосредственно направленные на переработку информации в целях обучения. Стратегии направлены на усвоение, хранение и извлечение информации из памяти.

Усвоение лексических единиц, организованных по разным моделям, учитывает в соответствии с выбранной стратегией особенности каждого обучаемого (индивидуальные и индивидные). Исходя из таких предпосылок, преподаватель стремится создать оптимальные условия для формирования рациональных интеллектуальных действий в познавательной сфере. Познавательные стили - это «инструменты, с помощью которых строится индивидуальная

картина мира» [Шамов, 2006: 281]. Они выступают в качестве посредника между «ментальным миром» субъекта и «миром реальности», обеспечивая «индивидуальность творческого ума».

Персональные стили проявляются на разных уровнях: а) на уровне кодирования лексической информации; б) на уровне переработки такого вида информации; в) на уровне постановки и решения проблем, связанных с получением значений конкретной лексической единицы; г) на уровне познавательного отношения к языку и миру (формирование языковой картины и картины мира). Эти обстоятельства необходимо учитывать в процессе овладения программным лексическим материалом.

Лексические структуры и образования, имеющиеся в памяти школьника, с трудом поддаются точному учету. Возникает потребность в обосновании *принципа верификации ментальных компонентов в содержании обучения лексике*. Процедура верификации лексики является одной из определяющих.

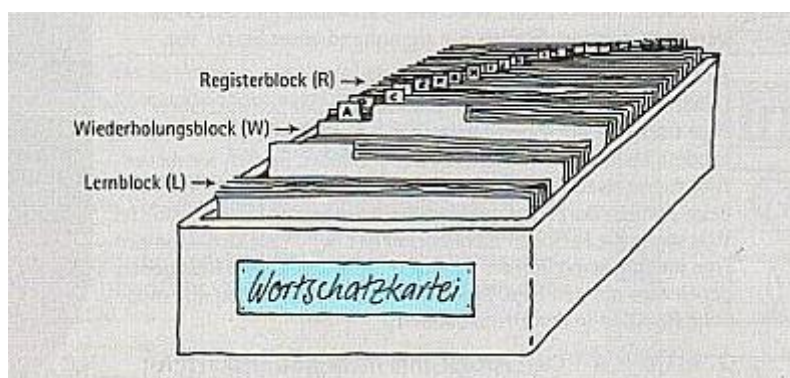
В содержание обучения лексике обычно включают: а) лексический минимум (реальный словарный запас); б) лексические правила; в) словообразовательные элементы (суффиксы, префиксы); г) типологию лексических единиц; д) лексические навыки и умения; е) тематику устной речи и текстов для чтения и аудирования; ж) учет мотивов и интересов учащихся при усвоении лексического материала.

Для слов с конкретным предметным значением (стол, доска и т.д.) достаточно в целях семантизации соотнести их звуковой образ с соответствующим предметом.

Семантизация слова, т.е. раскрытие значения слова, может осуществляться как беспереводно с опорой на изобразительную (картинную), предметную или языковую наглядность (контекст, синонимы, антонимы, описание, дефиниция, примеры, указание на отношение род-вид), так и с помощью перевода [Гальскова, Гез, 2009: 298 – 299]. К визуальным средствам предъявления лексики относятся жесты, мимика, пантомима.

Способ предъявления слова зависит от ряда факторов: от лингвистических (характер слова: имеет ли оно конкретное или абстрактное значение, как оно соотносится с соответствующим словом родного языка и т.п.), от психолого-педагогических факторов: возрастных особенностей, ступени обучения, уровня обученности (для учащихся с низким уровнем обученности доступнее перевод, чем опора на догадку).

Для лучшего запоминания лексики можно предложить учащимся создать собственную картотеку с тремя отделами: не знаю, надо подучить, знаю хорошо. Со временем накапливается большое количество карточек со словами, поэтому есть смысл познакомить учащихся с порядком ведения картотеки и работы с ней, приёмами тренировочной работы над лексикой. Картотека составляется из карточек. На одной стороне карточки пишется слово по-немецки, указывается артикль (соответствующим роду цветом) и множественное число. Можно подчеркнуть или выделить орфографические трудности. На другой стороне карточки перевод или картинка. [Аверин, Гуцалюк, Харченко, 2017: 21]

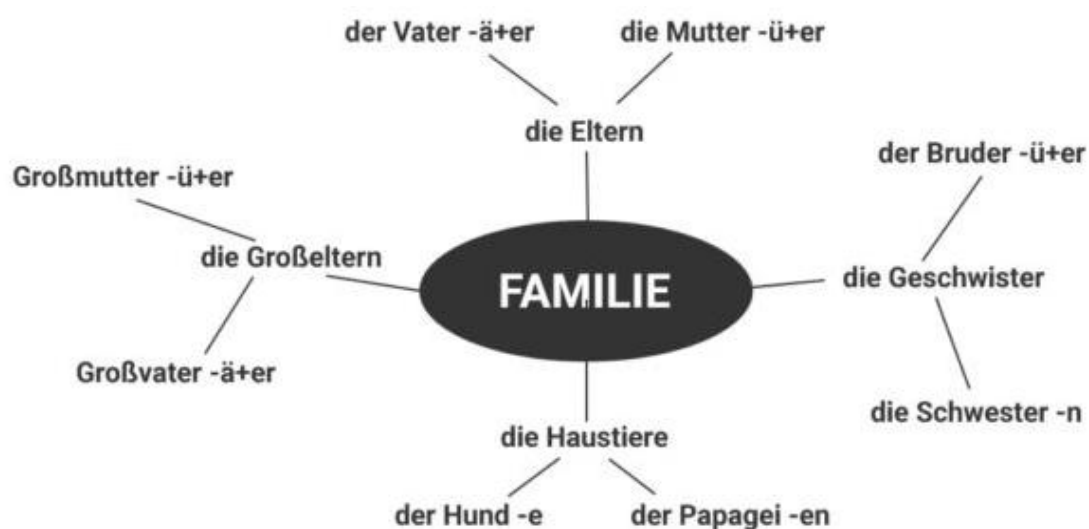


Карты памяти – широко распространенная техника развития памяти, используемая в том числе и для лучшего запоминания лексики. Метод составления карты памяти способствует лучшему пониманию материала, облегчает запоминание, развивает творческие способности, и как следствие, успеваемость.

Карта памяти позволяет:

- быстрее и легче запоминать новую информацию;
- воспроизводить информацию целиком или ее часть по истечении времени;
- лучше улавливать взаимосвязи между объектами;
- вспоминать детали, связанные с ключевыми моментами;
- оценивать информацию с разных точек зрения;
- улучшает усвоение абстрактного материала;
- углубляет понимание.

В качестве примера может служить карта памяти, составленная по теме «Семья».



Лучшему запоминанию лексики способствуют и лексические упражнения. Лексические упражнения необходимо проводить с использованием принципа «от простого к сложному». Можно их выстроить следующим образом: упражнения на уровне слова, упражнения на уровне словосочетания и упражнения на уровне предложения и сверхфразового единства. Приведем некоторые примеры таких упражнений. Упражнения на уровне слова:

- выразить то же самое одним словом;
- подобрать синонимы /антонимы;
- выбрать слова с наиболее общим значением;
- расположить слова по определенному принципу или признаку;
- определить слово, которое не подходит к данной группе;
- образовать как можно больше однокоренных слов.

Упражнения на уровне словосочетания:

- составить словосочетания;
- добавить к существительным 3-4 определения, к глаголам 3-4 наречия;
- соединить слова в словосочетание;
- подобрать к одному существительному как можно больше прилагательных и глаголов.

Упражнения на уровне предложения и сверхфразового единства:

- ответить на вопросы (в ответе используется активная лексика);
- поставить вопросы к выделенным словам;
- закончить предложения;
- соединить разрозненные части предложений в связный текст;
- подобрать или придумать заголовок к картинке;
- дать свою дефиницию слова;
- прокомментировать пословицу;
- сравнить героев, животных, басни, сказки, города, страны и т.п.;
- составить рассказ с данными словами;
- описать картинку [Соловова, 2005: 94 – 99].

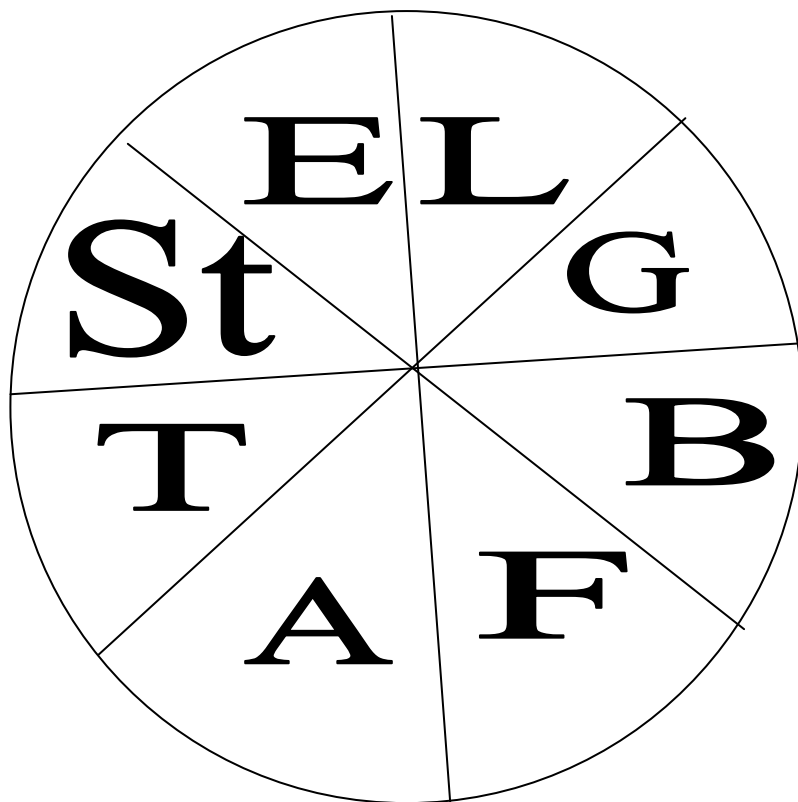
Помимо этого можно предложить учащимся и следующие лексические игры:

- магический квадрат;
- продуктивное использование новых слов, например заполнение пропусков в тексте;
- домино (например, словосочетания, единственное – множественное число имен существительных);
- кроссворды;
- ассоциогаммы;
- бинго – правила игры следующие:

Учащиеся чертят на листе бумаги квадрат и делят его на 9 полей. Затем они вписывают по одной букве (цифре, слову) в каждое поле, причем ни одна из букв (цифр, слов) не должна повторяться. Затем учитель называет буквы алфавита (цифры, слова) в любой последовательности. Когда ученик услышит свою букву (цифру или слово), то отмечает ее (его) крестиком. Ученик, который первым отметил все буквы (цифры, слова), кричит «бинго» и считается победителем.

«Загадочное колесо» (Das Rätselrad). Правила игры следующие: Данная игра проводится на улице. Учащиеся рисуют на асфальте круг, который они делят на восемь равных частей. В каждой части данного круга пишутся буквы, которые обозначают следующее: T = Tiere (животные), A = Autos (марки автомобилей), F = Früchte (фрукты), B = Blumen (цветы), G = Gemüse (овощи), L = Länder (названия стран), E = Essen (еда) и St = Städte (города).

Первый игрок бросает камень на одно из полей и прыгает на одной ноге от одного сектора к другому, при этом он должен называть в каждом секторе слово, относящееся к данному тематическому кругу. Затем он бросает камень в следующее поле. Если он наступает на черту или не знает 8 слов по данной теме, ход передается другому.



– «испорченный телефон». Правила игры следующие:

Учащиеся становятся в круг, один начинает и шепчет соседу одно слово. Тот нашептывает слово своему соседу. Последний игрок говорит громко то, что он услышал.

– «съедобное – несъедобное». Правила игры следующие:

Учащиеся образуют круг. Учитель называет слово и бросает мяч одному из детей. Если слово означает съедобное, нужно ловить мяч. Тот, кто поймает мяч при несъедобном слове, должен выйти из круга. Когда принцип игры ясен, дети сами называют слова и бросают мяч.

– игра для повторения лексики по теме «Еда». Правила игры следующие:

Класс делится на две команды. Одна называет продукт, другая, как можно быстрее, его цвет. За каждый правильный ответ

команда получает одно очко. Затем роли меняются. В конце игры очки подсчитываются.

Заметим, что и выполнение упражнений из учебника также не должно носить формальный характер. Учитель должен проявить свое творчество, использовать лексические игры. На продвинутых этапах работа должна носить более сложный и разнообразный характер. К различным лексическим упражнениям добавляются коммуникативные и ролевые игры.

2.3. Особенности обучения грамматике

Изучение иностранных языков, как известно, составляют несколько аспектов. Одним из таких аспектов является грамматика, которая имеет первостепенное значение, так как с ее помощью происходит формирование умений устного и письменного общения. Это своего рода каркас, на котором базируется лексика. Под **грамматикой** понимается раздел языкознания, изучающий строй слова и предложения в языке и состоящий соответственно из двух частей: *морфологии* (учения о сочетании морфем в формах слов) и *синтаксиса* (учения о сочетании слов в предложении) [Словарь иностранных слов, 1986: 141].

К сожалению, европейские и отечественные педагоги отмечают, что образовательные и развивающие цели в обучении зачастую не бывают достигнуты в силу того, что школьники при традиционном подходе к изучению грамматики иностранного языка, согласно многочисленным наблюдениям, не понимают ни практической значимости изучения грамматических терминов и понятий, ни целей грамматического анализа. Поэтому очень важным является в настоящее время разработка и внедрение в процесс обучения нового подхода к обучению иноязычной грамматике, повышающего интерес и мотивацию учащихся.

Грамматика как один из важных аспектов языка, с помощью которого обеспечивается формирование умений устного и письменного общения, во все времена находилась в центре научных споров, дискуссий о её месте, роли и значении при обучении иностранным языкам.

История методики преподавания иностранных языков свидетельствует о том, что отношение к грамматике никогда не было однозначным и определяло специфику того или иного метода,

принципы и приемы обучения [Гальскова, Гез, 2009: 305]. При этом роль грамматической теории либо преувеличивалась, когда в обучении иностранным языкам ведущим был **грамматико-переводной метод**, представители которого полагали, что изучение иностранного языка в средних учебных заведениях имеет исключительно общеобразовательное значение, которое сводится к гимнастике ума и развитию логического мышления, достигаемых в результате систематического изучения грамматики, но с отрывом формы от содержания; либо недооценивалась или вовсе исключалась в прямых методах, где, по словам Я.А. Каменского, всякий язык "должен усваиваться скорее путем его употребления, чем по правилам, путем слушания, чтения, письма, путем устного и письменного подражания".

При коммуникативно-функциональном подходе наблюдалась аналогичная картина. Первоначально превалировала точка зрения, согласно которой грамматическая компетенция формируется сама по себе, независимо от того, будет ли осуществляться специальное обучение грамматике. Другая точка зрения сводилась к тому, что при обучении иностранным языкам следует создавать прочную структурную базу, на основе которой формируются грамматические навыки. В первом случае предпочтение отдавалось беглости речи, во втором – точности и правильности высказывания.

В настоящее время грамматика является частью содержания программ обучения иностранным языкам, поэтому её роль следует рассматривать именно в аспекте учебной деятельности. Особенно важно место грамматики в освоении языкового материала для немецкого языка, отличающегося строгим порядком построения речевого высказывания.

Как известно, грамматическая компетенция входит в состав лингвистической компетенции. Под грамматической компетенцией понимается знание грамматических элементов языка и умение их использовать в речи [Общеввропейские компетенции, 2003: 112].

Граматику каждого конкретного языка можно рассматривать формально как «совокупность правил, позволяющих составлять иные упорядоченные цепочки элементов, то есть строить предложения» [там же].

Грамматическая компетенция включает способность понимать и выражать определенный смысл, оформляя его в виде фраз и предложений, построенных по правилам данного языка.

В монографии «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка» разработана шкала уровней, иллюстрирующих грамматическую правильность речи.

Грамматическая правильность речи	
C2	Стабильно высокий уровень грамматической правильности сложной речи, даже если внимание учащегося сосредоточено на чем-то другом (например, планирование дальнейшего высказывания, наблюдение за реакцией собеседников).
C1	Стабильно высокий уровень грамматической правильности речи: ошибки допускаются редко.
B2	Хороший уровень контроля: учащийся допускает немногочисленные ошибки и незначительные неточности в построении предложений, которые сам может исправить.
	Относительно высокий уровень грамматической правильности. Учащийся не допускает ошибок, искажающих смысл высказывания.
B1	Достаточно грамотная речь в знакомых ситуациях общения. Заметное влияние родного языка. Ошибки допускаются, но общий смысл высказывания ясен.
	Достаточно грамотное употребление определенного числа стандартных конструкций, связанных с наиболее предсказуемыми ситуациями.
A2	Правильно использует простые грамматические конструкции, однако систематически допускает типичные ошибки (например, путает времена, неправильно оформляет согласование), тем не менее, общий смысл высказывания обычно ясен.
A1	Может использовать ограниченное число простейших заученных конструкций и моделей предложений.

[Общеввропейские компетенции, 2003: 114]

При изучении грамматики немецкого языка традиционно выделяют морфологию и синтаксис. Изучать грамматику немецкого языка без сравнения ее с грамматикой родного языка невозможно.

В лингвистической литературе, рассматривающей вопросы типологического сопоставления грамматического строя русского и немецкого языков, выделяются, с одной стороны, сходные черты, а с другой – различия на всех уровнях (морфемно-морфологическом и синтаксическом) грамматических систем этих языков.

Черты общности Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез объясняют тем, что оба языка входят в группу индоевропейских языков и имеют, следовательно, общий язык-основу. Сходство проявляется, прежде всего, в наличии ряда похожих грамматических категорий. Система частей речи состоит из знаменательных (имя существительное, прилагательное, местоимение, числительное, глагол, наречие) и служебных (предлог, союз, частица). Части речи в большинстве случаев имеют общие грамматические категории. Имя существительное характеризуется наличием числа, рода, падежа, прилагательные обладают степенями сравнения, глаголу свойственны категории лица, числа, времени, наклонения, залога [Гальскова, Гез, 2009: 307].

Черты сходства обнаруживаются и в синтаксисе. Например, подлежащее стоит в именительном падеже, сказуемое может быть именным и глагольным; виды дополнения – прямое и косвенное. Члены предложения связаны между собой теми же средствами синтаксической связи: управлением, согласованием, порядком слов, интонацией [там же].

Наличие сходных явлений заметно облегчает обучение иностранным языкам, так как позволяет использовать знания учащихся по грамматике родного языка.

Однако, несмотря на все эти сходства, грамматика немецкого языка обладает рядом явлений, которые делают ее объективно трудной для усвоения, что зачастую снижает мотивацию изучения у школьников. Анализируя закономерности немецкой грамматической системы, Е.В. Шуман выделяет несколько особенностей, объясняющих, почему русскоязычным учащимся нелегко изучать немецкий язык.

1. *Уникально-нормативный характер многих грамматических явлений.* Грамматические явления воспринимаются легче, если они нормативны, т.е. если их особенности можно объяснить с помощью правила. Но если эти особенности связаны с уникальностью форм, не соответствующих норме, то усваивать такие грамматические явления намного сложнее. Так, склонение немецких существительных, характеризующееся нормативным изменением по падежам, осложняется уникальностью категории рода существительных и типа склонения. Часто род существительных в немецком и в русском языке не совпадает, например: *das Kind* (ср.р.) – ребенок (м.р.), *der Kopf* (м.р.) – голова (ж.р.) и т.д. Уникальность

рода немецких существительных влияет на образование и употребление в речи всех других грамматических явлений, входящих в субстантивную группу: указательных, притяжательных, неопределенных местоимений, отрицания "kein", прилагательных, употребляемых в качестве определения, порядковых числительных. Явление уникальности охватывает не только грамматические явления, составляющие номинальный блок. Уникально-нормативный характер присущ также и немецкому вербальному блоку. Употребление временных глагольных форм осложнено уникальностью их образования и принадлежностью к группе сильных или слабых глаголов. Уникально управление немецких глаголов, которое также имеет много случаев несовпадения с русским языком (danken (Dativ) – благодарить кого-либо (вин.п.)).

2. Высокая степень морфологической дифференцированности грамматических явлений. В немецкой грамматике даже нормативное изменение морфологических форм грамматических явлений представляет трудность для учащихся, так как число этих форм для каждого грамматического явления довольно значительно. Так, при склонении существительных следует знать об изменении форм самих существительных в четырех падежах, о четырех типах склонения в единственном числе, об изменении форм определенного или неопределенного артиклей. Таким образом, морфологическая дифференцированность грамматических явлений немецкого языка, обладающих нормативным характером, наглядно демонстрирует, что даже нормативный компонент у них осложнен, что серьезно затрудняет процесс усвоения грамматической системы.

Поэтому упражнения должны носить языковой характер, а отработка учащимися грамматических конструкций по возможности быстро переходить в употребление их в речи.

3. Постоянное сочетание морфологического и синтаксического. Например, от формы существительного в немецком языке зависят формы притяжательных и указательных местоимений, склоняемых форм прилагательных. В предложении от формы подлежащего зависит форма глагола-сказуемого, управление глагола-сказуемого, в свою очередь, влияет на форму дополнения. Поэтому для грамматического оформления высказываний на немецком языке учащимся необходимо помнить, что при построении любого предложения нужно не выстраивать изолированные морфологические формы слов, а включать в предложение целые словосочетания в их грамматических связях.

4. *Наличие высококоммуникативных, в лексико-категорийном смысле количественно весомых грамматических явлений, вмещающих в одной словоформе морфологически и синтаксически релевантные компоненты.* К таким особенным грамматическим явлениям немецкого языка относятся глаголы с отделяемыми приставками (Stehst du jeden Morgen früh auf?) и возвратные глаголы (Wo befindet sich deine Schule?).

5. Следующей спецификой немецкой грамматической системы называют *частое образование в предложениях глагольно-рамочной конструкции.* Рамочная конструкция является одной из главных особенностей немецкого предложения. Она может образоваться в простых предложениях с прямым и обратным порядком слов между частями аналитических временных форм глагола-сказуемого (Perfekt, Plusquamperfekt, Futurum Aktiv, всех форм Passiv), между модальным и основным глаголом, между глаголом и его отделяемой приставкой и т.д., а также в сложноподчиненных предложениях между союзом или союзным словом и спрягаемой частью глагола-сказуемого.

Наибольшую трудность, по мнению Е.В. Шуман, рамочная конструкция представляет из-за необходимости сочетания частей глагола-сказуемого с разными грамматическими явлениями, наполняющими содержание глагольной рамки. Такие конструкции должны восприниматься учащимися как единое целое и соответственным образом закрепляться в упражнениях. Поэтому целесообразно изначально отрабатывать одновременно глагольную рамку и грамматические явления, ее наполняющие.

6. Следует отметить также *широкое распространение аналитических форм грамматических явлений.* Аналитическими в немецком языке являются некоторые глагольные времена Aktiv: Perfekt, Plusquamperfekt, Futurum, все формы Passiv, составные именные глаголы-сказуемые, сказуемые в Präsens и Imperfekt, в состав которых входят модальные глаголы, превосходная степень имен прилагательных. Данная особенность немецкой грамматики также является фактором, значительно осложняющим процесс обучения школьников немецкому языку, так как при грамматическом оформлении своих высказываний они должны помнить об образовании форм и о размещении в предложении минимум двух слов для какого-то члена предложения.

7. Для немецкого предложения с его устойчивым порядком слов характерна *непременная двусоставность при обязательной вербальности сказуемого и номинальности подлежащего*. Двусоставность немецких предложений при обязательной вербальности сказуемого и номинальности подлежащего – явление, которое на первый взгляд не должно вызывать особые трудности для учащихся, так как в русском языке тоже распространены двусоставные предложения. Однако в немецком языке из-за устойчивого порядка слов в предложениях их двусоставность становится специфической особенностью данного языка, трудной для тех учащихся, в языке которых порядок слов в предложениях свободный, как, например, в русском языке. Особенно ярко эта трудность проявляется в безличных предложениях и предложениях с неопределенно-личным местоимением "man", так как в русском языке эти конструкции являются односоставными: *Es ist kalt.* – Холодно. *Man soll schneller gehen.* – Нужно идти быстрее.

8. И наконец, в качестве последней особенности называют *частое употребление инвертивных конструкций*. Инвертивные конструкции в немецком языке сами по себе не столь трудны, как уникально-нормативные грамматические явления и рамочные конструкции. Но инверсии основаны на наличии в немецком языке устойчивого порядка слов, что не типично для русской грамматики, а, следовательно, представляет также значительные трудности для учащихся [Шуман, 2007].

При решении вопроса об отборе грамматического материала необходимо, опираясь на все специфические особенности немецкого языка, о которых было сказано выше, создавать такой минимум, который был бы посилен для усвоения и достаточен для выполнения коммуникативно-значимых задач в продуктивных и рецептивных видах речевой деятельности.

Необходимость ограничения языкового, в том числе и грамматического материала, очевидна и обусловлена следующими объективными факторами, которые подробно описывают Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез [Гальскова, Гез, 2009].

Так, в условиях средней школы нет реальной возможности для овладения учащимися всем грамматическим строем конкретного иностранного языка в силу обширности и трудности формирования грамматических навыков, ведь создание этих навыков и

доведение их до степени автоматизма сопряжено с затратой значительного количества времени.

Завышение объема активно усваиваемого грамматического материала, подчеркивают Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, отрицательно сказывается на качестве владения им, т.е. на деле получается, что учащиеся не умеют образовывать и употреблять в речи самые элементарные явления морфологии и синтаксиса [Гальскова, Гез, 2009].

Однако ограничение грамматического материала и отбор его в определенных коммуникативных целях облегчается тем обстоятельством, что в языке имеется широко развитая система синонимии на всех его уровнях, которая порождает избыточность, "энтропию", но между тем, как отмечается в научной литературе, при всем богатстве языка лишь незначительная, наиболее употребительная его часть является необходимой и достаточной. Поэтому если говорить об источниках отбора, то рецептивный грамматический минимум отбирается из печатных источников, отражающих специфику книжно-письменной речи, а продуктивная грамматика – из звучащей речи или диалогических образцов печатных текстов литературно-разговорного и художественного стилей, созданных носителями языка, с учетом конкретных условий обучения иностранному языку. Итак, продуктивная грамматика отбирается с учетом следующих факторов:

1. коэффициента стабильности;
2. образцовости;
3. исключения синонимических грамматических явлений.

В соответствии с первым принципом Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез предлагают отбирать ту грамматику, которая является употребительной в устном общении и встречается в большом количестве исследуемых выборок, т.е. отличается не только частотностью, но и распространенностью.

Под образцовостью понимается способность грамматических конструкций служить эталоном для образования по аналогии (например, образование множественного числа существительных, степеней сравнения прилагательных, образование временных форм глагола и др.) [Гальскова, Гез, 2009: 310 – 312].

В соответствии с двумя первыми принципами в активный минимум включаются лишь те грамматические явления, которые являются употребительными в устной речи и распространяются на

значительный круг лексики. Все другие грамматические явления рекомендуется усваивать лексически [там же].

Согласно третьему принципу, о котором подробно говорят Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, в продуктивный грамматический минимум включается лишь одно явление из синонимического ряда, нейтральное в стилистическом отношении, что диктуется требованием экономности и необходимостью изоляции трудностей. Например, для выражения долженствования в немецком языке отбираются в активный минимум только "модальные глаголы + Infinitiv", а другие средства, выражающие модальность – "haben + zu + Infinitiv, sein + zu + Infinitiv" - войдут в рецептивный минимум [Гальскова, Гез, 2009: 310 – 312].

К пассивному грамматическому минимуму относятся грамматические явления, наиболее употребительные в письменной речи и которые ученики должны понять на слух и при чтении. Из экспериментальных исследований известно, что от общего количества информации, заключенной в печатном тексте, 50% приходится именно на грамматику. Из этого следует, что объем пассивного минимума может быть больше объема активного минимума.

К основным принципам отбора рецептивного грамматического материала относятся:

- 1) коэффициент стабильности (частотность и распространенность в книжно-письменных источниках);
- 2) принцип многозначности.

Согласно этим принципам, в пассивный минимум включаются наиболее распространенные грамматические явления книжно-письменного стиля речи, которые имеют ряд значений. Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, подчеркивает, что организация грамматического материала имеет при обучении иностранному языку существенное значение, т.к. она определяет в значительной степени успех работы над грамматической стороной различных видов речевой деятельности и, следовательно, конечные результаты преподавания иностранного языка в средней школе [там же].

Необходимо помнить, что грамматический материал должен быть организован функционально, т.е. так, чтобы грамматические явления органически сочетались с лексическими в коммуникативных единицах объемом не менее предложения. А овладение грамматическими средствами должно происходить в процессе их практического использования в реальной коммуникативной деятельности.

сти или учебной ситуации, имитирующей речевое общение. Объектом изучения в широком смысле слова должен являться текст как продукт речевого общения и контекст, в котором функционирует и реализуется та или иная грамматическая конструкция.

Делая вывод из всего выше сказанного, можно подытожить, что основное требование к объему грамматического материала в средней школе (он должен быть достаточным для пользования языком как средством общения в заданных программой пределах и реальным для усвоения его в данных условиях) позволяет сформулировать именно коммуникативная цель обучения иностранным языкам, являющаяся на сегодняшний день приоритетной.

В соответствии с главной целью обучения иностранным языкам, когда в качестве конечного результата рассматривается рабочее владение языком, умение использовать его в реальных ситуациях общения для достижения взаимопонимания собеседников, разрабатываются и новые направления в преподавании грамматики, как одного из важнейших аспектов обучения иностранным языкам, так как полноценная коммуникация не может происходить при отсутствии грамматической основы. Одним из таких направлений является системно-деятельностный подход.

Успешность в применении системно-деятельностного подхода при достижении практических целей обучения иностранному языку в условиях современной школы обусловлена тем, что обучение общению на самом деле не требует ни дополнительного языкового материала, ни дополнительного времени.

Обучение общению предполагает сознательное усвоение не только лексических, но и грамматических единиц. Коммуникативная методика предлагает сегодня проводить обучение грамматике на функциональной и ситуативной основе. Это означает, что грамматические явления изучаются и усваиваются не как "формы" и "структуры", а как средства выражения определённых мыслей, отношений, коммуникативных намерений и введение их в речевой опыт. Безусловно, знание грамматических правил необходимо для успешного владения иностранным языком. Но возникает вопрос: возможно ли обучать учеников правилам только через упражнения тренировочного характера, так как, проанализировав предлагаемые в школьных учебниках упражнения, можно обнаружить, что они рассчитаны или на коммуникативную деятельность, развивающую беглость речи, или это просто "грамматические" упражнения по

отработке структур. Нет сомнения, что данные упражнения играют определённую роль в автоматизации грамматических навыков и должны занять определённое место в рациональной методической системе. Но фактическое применение языкового материала в речи лежит далеко за рамками их дидактических возможностей. В подавляющем большинстве школ процесс обучения иностранным языкам протекает именно по такой схеме: чтение, списывание, перевод, заучивание наизусть слов, диалогов, пересказ текстов, ответы на вопросы зачастую организационного характера. Работа над грамматической стороной языка ограничивается чтением правила, тренировкой в предложениях. В дальнейшем учащиеся могут сделать вывод, что в результате отсутствия реальной коммуникации на уроках иностранного языка обнаруживаются некоторые пробелы в знаниях, а главные трудности в выражении своих мыслей.

Опираясь на практический опыт в применении коммуниктивно-ориентированного подхода к обучению, можно сделать вывод, что усвоение грамматического материала целесообразно проводить на следующих этапах: предъявление речевого образца (через анализ и синтез грамматического явления), тренировка и применение в речи. Для каждого из этапов характерны соответствующие их целям упражнения.

Так, на первом этапе усвоения необходимо осмыслить грамматическое явление, уяснить его содержание, форму и употребление. Ознакомление с новым учебным материалом для продуктивного усвоения осуществляется чаще всего в учебно-речевых ситуациях, предъявляемых устно или в чтении. Необходимо создавать условия для показа изучаемой формы и конструкции как динамической единицы, играющей вполне определённую функционально-коммуникативную роль в общении. Этому этапу соответствуют следующие упражнения:

- подчеркивание;
- выписывание;
- грамматический разбор;
- модель SOS (sammeln – ordnen – systematisieren).

На втором этапе происходит тренировка грамматического материала и формирование грамматических речевых навыков. Формирование речевого грамматического навыка предполагает развитие навыка относительно точного воспроизведения изученного явления в типичных для его функционирования речевых си-

туациях и развитие его гибкости за счёт варьирования условий общения, требующих адекватного грамматического оформления высказывания. Обучение грамматической стороне устной речи, связанное с формированием соответствующих автоматизмов, эффективно осуществляется через следующие тренировочные упражнения:

- имитационные;
- повторительные;
- трансформационные;
- подстановочные;
- упражнения игрового характера [Маслыко, 1998: 29 – 58].

Тренировочные упражнения сами по себе, конечно же, не ведут к умению участвовать в коммуникации. Но отработка отдельных элементов, грамматических структур путём специализированных тренировок – это, безусловно, обязательный этап рационального овладения языком. Кроме этого необходимо развивать навыки спонтанной коммуникации в соответствии с потребностями ситуации, а для этого требуется система коммуникативно-ориентированных упражнений.

На третьем этапе осуществляется окончательное оформление грамматических речевых умений и навыков, т.е. применение в речи. Упражнения этого этапа должны иметь, прежде всего, коммуникативную значимость. С этой целью учащимся предлагаются следующие виды заданий:

- коммуникативные задания;
- учебные и естественные речевые ситуации;
- коммуникативные игры [Маслыко, 1998: 29 – 58].

Нельзя забывать, что методические приёмы, задания и практические способы обучения грамматическим явлениям на каждом этапе должны быть разнообразными. Различают некомуникативные и коммуникативные приёмы обучения грамматической стороне языка. Подробнее рассмотрим последние.

В коммуникативно-ориентированном обучении используются коммуникативные задания деятельностного характера, которые делятся на две большие группы: "функционально-коммуникативные" и "взаимодействия в группе". Функционально-коммуникативные задания включают сравнение набора картинок и изображений, восстановление логической последовательности в серии фотографий или

фрагментов текста, обнаружение отсутствующих элементов в изображениях и текстах, формулирование точных инструкций партнёру для успешного выполнения им задания, поиск ответа на вопрос путём соединения вместе всех фактов, известных остальным участникам и др. При этом взаимодействия в группе организуются как свободное общение участников, обмен мнениями, дискуссии, ролевые игры, импровизации, скетчи и др. Эффективность коммуникативных заданий возрастает, если предварительно проводится традиционная работа над словарным запасом и грамматическими навыками обучаемых. При этом исчезает "чистота коммуникативного метода", но повышается результативность [Маслыко, 1998: 29 – 58].

Как отмечалось выше, одним из способов работы над грамматическим материалом, применяемых как русскими, так и немецкими педагогами, является применение *SOS-модели*, которая состоит из 3 этапов: *Sammeln – Ordnen – Systematisieren*.

Рассмотрим эффективность этой модели на примере объяснения темы "Прямой и обратный порядок слов в немецком предложении". Для большей наглядности возьмем следующий текст:

Peter treibt gerne Sport. Er spielt am Montag Fußball. Dienstags geht er zum Schwimmen. Am Mittwoch spielt er Handball und jeden Donnerstag geht er zum Squash. Er arbeitet samstags an einer Tankstelle, am Sonntagnachmittag spielt er wieder Fußball.

Конечно же, учитель может сначала сам систематизировать черты общности и различия, касающиеся порядка слов в этих видах предложений, сформулировать правило и преподнести его ученикам в готовом виде. Но если эта же работа будет проделана учениками самостоятельно, в группах, учебный эффект будет гораздо интенсивнее.

Итак, на первом этапе – *sammeln* – учащиеся должны подчеркнуть в этих предложениях подлежащие, сказуемое и обстоятельства и определить, какие из них похожи по своей структуре.

Второй шаг – *ordnen* – предполагает упорядочивание данных предложений, т.е. учащиеся фактически должны разделить все предложения на 2 группы и выписать их следующим образом:

Peter treibt gerne Sport.	Dienstags geht er zum Schwimmen.
Er spielt am Montag Fußball.	Am Mittwoch spielt er Handball und jeden Donnerstag geht er zum Squash.
Er arbeitet samstags an einer Tankstelle.	Am Sonntagnachmittag spielt er wieder Fußball.

На этом этапе учитель является лишь созерцателем. Он может ходить по классу и наблюдать, какими стратегиями пользуются учащиеся для достижения поставленной цели. В отдельных случаях возможна индивидуальная помощь. Но в сам процесс работы учитель вмешиваться не должен.

Третий этап – *systematisieren*. Ученики анализируют сгруппированные предложения, находят грамматические закономерности, формулируют правило и записывают его в виде схемы, таблицы или при помощи символов.

Таким образом, педагоги утверждают, что использование *SOS-модели* повышает активность учащихся, самостоятельность, развивает навыки анализа и синтеза. Применяя эту модель, учащиеся легко усваивают новое грамматическое явление, самостоятельно формулируют правило, визуализируют его с помощью схемы или рисунка и применяют затем новую грамматическую конструкцию при решении конкретной коммуникативной задачи.

Одним из способов формирования грамматической компетенции является *сказка*. Всем известно, что для того чтобы состоялось адекватное осознание учеником конкретного грамматического явления, учитель стремится как можно полнее и точнее раскрыть значение новой грамматической конструкции, обратить внимание на ее особенности и формы, продемонстрировать употребление ее в речи. Однако в начальных классах реализовать это стремление не так-то просто. Дело в том, что в грамматический минимум для начальной школы неизбежно входят и общие грамматические понятия, полноценное осмысление и понимание которых предусматривает у детей 7-8 летнего возраста достаточно высокого уровня сформированности и развития понятийного, словесно-логического мышления, которое достигает достаточного уровня лишь к 11-12 годам. Принимая во внимание эти особенности при обучении детей немецкой грамматике, учителям рекомендуется опираться, прежде всего, на то, что особенно ярко выражено у детей этого возраста, а именно на наглядно-образное мышление, воображение, способность к подражанию. Одним из проявлений творческого воображения является персонификация, т.е. наделение животных, предметов, отвлеченных понятий (например, грамматических явлений) человеческими качествами и свойствами, с чем мы часто сталкиваемся в сказках.

Поэтому использование именно сказки представляет широкие возможности для обучения грамматическим навыкам на ран-

нем этапе. Сказка развивает воображение ребенка, что прямо связано с развитием речи и эмоциональной сферы личности. Кроме того, она является средством творческого моделирования ситуаций общения. Сказочные персонажи используются, таким образом, для достижения конкретных целей: для обеспечения непровольного запоминания больших объемов материала, для поддержания активного внимания учащихся.

Проанализируем одну из грамматических сказок, опубликованных в журнале "Иностранные языки в школе".

Сказка про прилагательное

Давным-давно в одном царстве, в грамматическом государстве правил король Adjektiv. И было у него три дочери: младшая Positiv, средняя Komparativ и старшая Superlativ. Хотя и были они родными сестрами и внешне очень походили друг на друга, но по характеру сильно отличались. Младшая Positiv была доброй, во всем отцу послушной, всегда с ним соглашалась. Бывало, скажет король Adjektiv: "Du bist klein, meine Tochter." Она соглашается с ним: "Ja, ich bin klein, mein Vater." "Du bist gut, meine Tochter." – "Ja, ich bin gut, mein Vater", – отвечает Positiv.

Вторая же дочь Komparativ любила с отцом поспорить. Скажет ей король Adjektiv: "Du bist schön, meine Tochter." А она в ответ ему: "Nein, ich bin schöner als meine Schwestern." "Du bist fleißig wie deine Schwestern", – скажет ей отец. "Nein, ich bin fleißiger als meine Schwestern, lieber Vater." Где тут королю родную дочь поспорить?

А третья дочь была до того заносчивой, что с ней королю никакого сладу не было. Она во всем себя превозносила. "Du bist so klug, meine Tochter", - говорит отец. "Ich bin am klügsten in der ganzen Welt!" – похвалится Superlativ. Так и жили они в постоянных спорах и ссорах друг с другом. Их голоса слышались далеко за пределами замка. Прохожие прислушивались к ним, только вот какой из сестер принадлежали те или иные слова, не могли понять.

В ходе объяснения, как образуются степени сравнения прилагательных, уместно будет использовать опоры, например:

Adjektiv: klein

Positiv: klein

Komparativ: kleiner

Superlativ: kleinste

К таким сказкам можно разработать систему упражнений, вовлекающих детей в игру. Как правило, это будут некоммунитивные задания, направленные на осмысление языкового явления, дающие учащимся возможность сосредоточиться целиком на форме высказывания. Например, учащимся предлагается прослушать еще раз высказывания трех сестер и поднять соответствующую карточку, когда они услышат предложение в Positiv, Komparativ или Superlativ.

Уже на раннем этапе можно внедрять использование SOS-модели. Так, после прослушивания сказки, можно предложить учащимся:

- 1) подчеркнуть прилагательные в тексте
- 2) распределить все прилагательные в таблицу

Positiv	Komparativ	Superlativ

- 3) вывести закономерности и сформулировать правило.

Можно также предложить разыграть детям собственные диалоги по ситуациям: разговор отца с младшей дочерью; спор короля и средней дочери; беседа короля со старшей дочерью; спор трех сестер.

Заметим, что использование сказок на уроке иностранного языка значительно облегчает процесс формирования грамматических навыков. Кроме того, сказки позволяют не только успешно усвоить материал с учетом особенностей развития детей на раннем этапе обучения, но и активизировать познавательную деятельность учащихся, повысить интерес к изучению иностранного языка.

При изучении грамматики немецкого языка целесообразно также использовать стихи и пословицы.

Стихотворения на иностранном языке оказывают положительное воздействие в плане нравственного и эстетического формирования личности. Анализ стихотворения, идея которого выражена в поэтической форме, развивает творческие способности учащихся, учит их наблюдательности, рассуждению, побуждает к выражению своих мыслей.

Встретив какую-либо новую грамматическую форму, ученик воспринимает ее. И если у ученика есть потребность в данной грамматической форме, то он старается ее запомнить, то есть пер-

вое действие, которое он совершает с новым грамматическим явлением – это восприятие. Для лучшего восприятия учеником грамматической формы рационально использовать стихотворения. Например, при изучении падежа *Dativ* можно использовать следующее стихотворение:

Wer arbeitet wo?

Der Bauer auf der Baustelle,
Der Pfarrer in der Kapelle,
Der Ingenieur im Betrieb,
Die Arbeiterin in der Fabrik,
Die junge Frau im Büro,
Die anderen noch irgendwo.

Часто возникает вопрос: как вызвать у ученика потребность запомнить, а затем использовать данную грамматическую форму в речи? Можно вывести правило: ученик будет знать и использовать в речи грамматическую форму, если будет знать, с какой целью он это делает. И стихотворение помогает реализовать это правило. С помощью стихотворения ученик наглядно видит где, когда и для чего он может использовать данное грамматическое явление.

Осознав грамматическую форму, ученик попытается воспроизвести речевой образец. Таким образом, следующее важное действие, которое необходимо совершить ученику, это имитация. Далее можно задать ученикам выучить стихотворение наизусть для лучшего запоминания грамматической формы. Такое задание называют имитативным.

Следующее действие – подстановка. Ученик самостоятельно подставляет в одну и ту же грамматическую модель различные слова (смысловые глаголы). Например, можно предложить учащимся продолжить следующее стихотворение, где отрабатывается глагол в 3 лице множественного числа.

In der Klasse rechnen wir,
In der Klasse zählen wir,
In der Klasse, in der Klasse, In der Klasse malen wir.
(In der Klasse schreiben wir, lesen, spielen, basteln...).

Подстановка позволяет ученику осознать обобщенность, универсальность грамматической модели.

За подстановкой идет следующее действие ученика – трансформация, то есть изменение усваиваемой грамматической формы в соответствии с речевой задачей и нормами данного языка. Изме-

нение может касаться порядка слов, корневых гласных, суффиксов, окончаний и так далее. Для трансформации можно использовать следующее стихотворение:

Wir wollen immer lustig sein!

Wir wollen immer lachen!

Wir wollen immer fleißig sein!

Wir wollen immer vieles machen!

Следующее действие – репродукция – предполагает самостоятельный продукт по проблеме с использованием данной грамматической формы. Можно также попросить учащихся самим придумать несложное стихотворение с использованием изученной грамматической модели.

Что касается пословиц, которые образны, кратки, содержательны и помогают точно и ярко выразить свою мысль, использование их на уроках иностранного языка также помогает решить ряд практических целей:

- совершенствование произносительных навыков учащихся;
- объяснение и активизация некоторых грамматических явлений;
- расширение и обогащение словарного запаса;
- стимулирование речевой деятельности.

Исходя из этих целей применения пословиц, можно использовать их на разных этапах обучения иностранным языкам: на начальном этапе – при проведении фонетической зарядки, при работе над произношением, выделяя трудные для произнесения звуки и звуко сочетания; на среднем этапе – при изучении таких грамматических тем, как придаточные предложения и порядок слов в них (Wie wir heute arbeiten, werden wir morgen leben. Es wird nicht so heiß gegessen, wie es gekocht wird.), модальные глаголы (Alte soll man ehren, junge soll man lehren. Muss ist eine harte Nuss.), степени сравнения прилагательных (Lieber spät als nie. Wer zuletzt lacht, lacht am besten.), неопределенно-личное местоимение "man" (Man lernt, solange man lebt. Man reist nach Osten, man reist nach Westen, aber zu Hause ist es am besten.); на старшем этапе учащиеся должны объяснить пословицу и высказать свое отношение к ней, поэтому они не только способствуют совершенствованию произносительных навыков учащихся, но и стимулируют их речевую деятельность.

Итак, использование стихов и пословиц на уроке иностранного языка – один из важных резервов повышения мотивации,

включения их в активную работу. Они позволяют знакомиться с культурой, обычаями, бытом страны изучаемого языка, что всегда вызывает большой интерес у учащихся, а также являются эффективным средством педагогического воздействия на внутренний мир ребенка, его мысли и чувства, средством речевого развития и эстетического воспитания.

На уроках немецкого языка с целью формирования грамматической компетенции применяются и грамматические игры. Приведем пример некоторых из них.

1. Игра на повторение конструкций: Ich heiÙe... Ich mag...

Ich heiÙe... Ich mag...

Das ist ... Er (sie) mag ...

Игра проводится в кругу. Каждый ребенок называет свое имя и то, что он любит. Но слово, обозначающее то, что он любит, должно начинаться с первой буквы имени. Игра проводится по типу игры «снежный ком».

2. Игра на повторение и закрепление числительных

В кругу: 1, 2, 3, Hund, 5 usw.

Данную игру лучше проводить в кругу. Дети считают, но вместо, например, цифры «4», всех цифр, содержащих «4», и всех цифр, делящихся на «4» называется слово „Hund“. Игру можно проводить и с другими цифрами.

3. Sich der Reihe nach hinstellen (встать по порядку)

Детям предлагается молча, не разговаривая друг с другом, встать по порядку, например:

– по номерам домов;

– по размеру обуви;

– по датам рождения.

Затем учащиеся называют свой номер дома (размер обуви или дату рождения), если они стоят не по порядку, то также молча должны встать правильно. Счет повторяется.

Вопросы к главе 2

Особенности обучения произношению

1. Фонемы немецкого языка: классификация по методической сложности.

2. Технология презентации и первичного закрепления фонем каждой группы.

3. Формулировка заданий и упражнений по развитию слухо-произносительных навыков на немецком языке.

4. Работа над интонационными моделями немецкого языка.

5. Особенности проведения фонетической зарядки

Особенности обучения лексике

1. Типология лексики немецкого языка.

2. Технология работы над новыми лексическими единицами немецкого языка.

3. Проведение тренировки и автоматизации ЛЕ немецкого языка.

4. Формулировка упражнений в работе с лексикой немецкого языка.

Особенности обучения грамматике

1. Трудности в обучении грамматике немецкого языка.

2. Рецептивный и репродуктивный грамматический минимум.

3. ИмPLICITный и эксплицитный способ презентации грамматики.

4. Индуктивный и дедуктивный способ введения грамматического явления.

5. Требования к обучению грамматике в базовой и профильной школе.

6. Интерференция. Положительный перенос.

7. Упражнения в обучении грамматике немецкого языка.

ГЛАВА 3.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ОСНОВНЫМ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

3.1. Особенности обучения аудированию

Аудирование является сложной рецептивной мыслительно-мнемической деятельностью, связанной с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении [Гальскова, Гез, 2009: 161].

При слуховом восприятии (аудировании) владеющий языком получает и обрабатывает устное послание, произнесенное одним или несколькими говорящими. При этом могут осуществляться следующие виды деятельности:

- Прослушивание объявлений по громкоговорителю (информации, правил, предупреждений и др.);
- Прослушивание/просмотр радио - и телепрограмм, записей, кинофильмов;
- Восприятие сообщения в аудитории (в театре, на собрании, на лекции, на приеме и др.);
- Прослушивание случайных разговоров и др. [Общевропейские компетенции, 2003: 67].

Пользователь языка может слушать, чтобы:

- Понять суть;
- Получить конкретную информацию;
- Понять детали;
- Понять весь смысл высказывания [Общевропейские компетенции, 2003: 67].

Представим дескриптор, посвященный общим умениям аудирования.

	Общие умения аудирования
C2	Может без труда понимать любую речь, живую или в записи, произносимую со скоростью, естественной для носителя языка.
C1	Понимает достаточно для того, чтобы следить за длинным докладом.

	<p>дом на абстрактные, сложные темы, находящиеся за рамками его/ее поля деятельности, хотя иногда вынужден уточнять детали, особенно если ему/ей незнаком данный акцент.</p> <p>Может узнавать в речи различные идиоматические выражения и элементы разговорной речи, отмечая смену регистра.</p> <p>Может следить за ходом длинного доклада, даже если он характеризуется нечеткой структурой и отношение частей друг к другу не выражено напрямую, а лишь подразумевается.</p>
B2	<p>Понимает разговорную речь в пределах литературной нормы, с которой приходится сталкиваться в личной, общественной, образовательной и профессиональной сферах общения, живую и в записи, а знакомые и незнакомые темы. Только сильный фоновый шум, неверное построение дискурса и/или использование идиоматических выражений может сказаться на его/ее способностях к пониманию.</p> <p>Понимает основные положения сложной по лингвистическому и смысловому наполнению речи на конкретные или абстрактные темы, произносимые на нормативном диалекте, включая технические обсуждения по темам, находящимся в рамках его/ее сферы деятельности.</p> <p>Может следить за ходом длинного доклада или сложной системы доказательств при условии, что тема ему/ей достаточно хорошо знакома и на смену направления разговора указывают соответствующие маркеры.</p>
B1	<p>Понимает простые информационные сообщения об обычных повседневных вопросах и темах, связанных с его/ее работой, улавливая основные идеи и конкретные детали при условии, что говорят четко, со знакомым ему/ей произношением.</p> <p>Понимает основные положения четкой, стандартно звучащей речи по знакомым ему/ей вопросам, с которыми ему/ей постоянно приходится сталкиваться на работе, в школе, на отдыхе и т.д., включая короткие рассказы.</p>
A2	<p>Понимает достаточно для того, чтобы удовлетворить конкретные потребности при условии, что говорят ясно и медленно.</p> <p>Понимает фразы и выражения, относящиеся к вопросам первостепенного значения (простейшая информация о человеке и его семье, о покупках, о том, где что находится, об устройстве на работу) при условии, что говорят ясно и медленно.</p>
A1	<p>Может следить за очень медленной речью, где каждое слово произносится четко, с большими паузами, чтобы можно было уловить сказанное.</p>

[Общеввропейские компетенции, 2003: 68]

При обучении аудированию могут возникать объективные трудности, которые учителю необходимо научиться преодолевать. Например:

1. трудности, обусловленные условиями аудирования (шумы, помехи, плохая акустика). Поэтому на уроках иностранного языка следует использовать записи на аудиокассетах, дисках, чтобы учащиеся привыкали к различным записям.

2. трудности, обусловленные индивидуальными особенностями источника речи. Поэтому целесообразно слушать и мужские и женские голоса, людей разного возраста. Необходимо также учить учащихся понимать особенности дикции, тембра, темпа, паузации, нарушения артикуляции. Помимо всего прочего это будет способствовать и развитию компенсаторных явлений.

3. трудности, обусловленные языковыми особенностями материала. Поэтому следует включать незнакомую лексику, идиомы, разговорные формулы, термины, аббревиатуры [Соловова, 2005: 125 – 129].

Не все слова могут быть понятны, но количество незнакомой лексики не должно быть слишком высоко. В немецком языке есть слова, усложняющие запоминание речи со слуха. Это, например, имена числительные, дни недели, месяцы, имена собственные, географические названия. Поэтому целесообразно включение данных слов в систему упражнений до предъявления текста на аудирование.

Целями обучения аудированию являются следующие:

1. Понимание высказывания собеседника в различных ситуациях общения, в том числе при наличии незнакомых языковых средств.

2. Понимание учебных и аутентичных текстов с разной степенью и глубиной проникновения в их содержание. Уровни понимания аудиотекста определяются коммуникативной задачей, типом аудиотекста и условиями его восприятия [Гальскова, Гез, 2009: 177 – 178].

По окончании начальной школы учащиеся должны понимать основное содержание учебных и аутентичных (песни, стихи) текстов с опорой на наглядность и паралингвистические средства. Тексты должны соответствовать языковой подготовке учащихся, их интересам и потребностям. Типы текстов: обращение учителя к отдельным ученикам и классу в целом, детские песни, стихи, сказ-

ки, считалки, рассказы, короткие диалоги, мультфильмы [Гальскова, Гез, 2009: 178].

Тексты для начального этапа (2-4 классы): речевое общение на уроке (указания учителя, реплики учащихся, в том числе в ходе языковой игры), несложные тексты [там же].

На средней ступени: речевое общение на уроке, прогноз погоды, занимательные истории, детские кинофильмы, объявления [там же].

Тексты для среднего этапа (5-7 классы): познавательные и страноведческие монологического и диалогического характера, рассказы учителя/ диктора, телепередачи, стихи, песни [там же].

Тексты для старшего этапа (8-9 классы): монологические и диалогические теле- и радиопередачи страноведческого, культуроведческого и научно-познавательного характера, фонозаписи художественных текстов [Гальскова, Гез, 2009: 178].

Перед учащимися школ с углубленным изучением иностранных языков, лингвистических лицеев и гимназий ставятся более сложные задачи: овладеть умением аудирования с общим, полным и критическим пониманием таких текстов, как: теле- и радиопередачи, видеофильмы познавательного, страноведческого и публицистического характера, доклады, сообщения и др. [там же].

Система упражнений для обучения аудированию должна обеспечить:

a. соответствие упражнений психологическим и лингвистическим сложностям воспринимаемых на слух сообщений;

b. возможность корреляции аудирования с другими видами речевой деятельности, и в первую очередь с говорением;

c. управление процессом формирования умений и навыков аудирования;

d. успешную реализацию конечной практической цели и промежуточных задач обучения [Гальскова, Гез, 2009: 179].

В отечественной методике различают две подсистемы упражнений: тренировочную (подготовительная) и речевую (коммуникативную) [там же].

Тренировочная (подготовительная) подсистема призвана обеспечить техническую сторону аудирования, снять лингвистические и психологические сложности смыслового восприятия, развивать умения логико-смысловой обработки знаков более низкого уровня – от слов до микротекстов [Гальскова, Гез, 2009: 179 – 180].

К данной подсистеме упражнений можно предъявить следующие требования:

- сочетание элементарных операций со сложными умственными действиями, развивающими творческие возможности учащихся и позволяющими им уже на данном этапе сочетать мнемическую деятельность (активная деятельность человека, направленная на запоминание и воспроизведение материала) с логико-смысловой;

- строгое управление подготовки к аудированию за счет создание опор и ориентиров восприятия, частичного снятия трудностей, двукратности предъявления и т.д.;

- постепенность увеличения языковых сложностей;

- концентрация внимания на одной сложности или на группе аналогичных сложностей;

- сочетание в упражнениях известного и неизвестного материала;

- направленность внимания на форму и содержание [Гальскова, Гез, 2009: 180].

Примеры упражнений тренировочной (подготовительной) подсистемы:

- упражнения для обучения речевому слуху: прослушать и повторить;

- упражнения для обучения вероятностному прогнозированию: назовите значения, ситуации, где данные слова могут употребляться;

- упражнения для развития кратковременной и словесно-логической памяти: запомнить слова и воспроизвести, соединить фразы, «снежный ком» (прослушать фразу и добавить к ней еще одну, связанную по смыслу);

- упражнения в распознавании на слух реалий и аббревиатур;

- упражнения в развитии словообразовательной и контекстуальной догадки: определить значения, изменить форму слова, назвать тему по ключевым словам [Гальскова, Гез, 2009: 181 – 183].

Речевая (коммуникативная) подсистема способствует выработке умений воспринимать речевые сообщения в условиях, приближающихся к естественному речевому общению, без опор, подсказок и предварительного ознакомления с ситуацией или темой. Эти упражнения учат:

- определять наиболее информативные части сообщения;
- устранять проблемы в понимании за счет прогнозирования на уровне текста;
- соотносить содержание с ситуацией общения;
- членить аудиотекст на смысловые части и определять основную мысль в каждой из них;
- объединять разрозненные смысловые куски в целый текст;
- использовать ориентиры восприятия (паузы, ударение, интонацию, риторические вопросы, повторы, клише и т.д.) для создания установки на выполнение определенной деятельности с речевым сообщением;
- приспособливаться к индивидуальным особенностям говорящего и к различной скорости предъявления (в темпе от ниже среднего до выше среднего);
- соотносить паралингвистические (нелингвистические, невербальные) явления с ситуацией общения;
- понимать элементы субъективной информации, выраженной эмоционально-оценочными словами и предложениями;
- удерживать в памяти фактологический материал аудиотекста (цифровые данные, хронологические даты, имена собственные, географические названия и т.д.);
- совмещать в процессе восприятия мнемическую и логико-смысловую деятельность (фиксацию опорных слов, составление плана, тезисов и др.);
- различать воздействующую/прагматическую функцию речевых сообщений [Гальскова, Гез, 2009: 180].

Примеры упражнений речевой (коммуникативной) подсистемы:

- упражнения для частичного управляемого обучения аудированию;
- упражнения для неуправляемого обучения аудированию;
- упражнения для развития умений смысловой переработки и фиксации воспринятой на слух информации [Гальскова, Гез, 2009: 183 – 186].

Система работы с аудиотекстом включает в себя три этапа:

1 этап – до прослушивания текста

2 этап – во время прослушивания текста

3 этап – после прослушивания текста [Соловова, 2005: 135].

Примеры упражнений дотекстового этапа (1 этап):

- поиск ответов на предтекстовые вопросы;
- формулировка основной мысли (идеи) по картинке, ключевым словам;
- определение линии сюжета;
- подбор заглавия к тексту;
- воспроизведение контекста употребления определенных слов;
- определение правильности (неправильности, приближенности) утверждений;
- выбор в процессе слушания правильного ответа из ряда данных [Соловова, 2005: 136 – 138].

Примеры упражнений этапа слушания текста (2 этап):

- подбор к абзацу заглавия;
- воспроизведение контекста ключевого слова;
- перефразирование;
- ответы на вопросы;
- нахождение с опорой на русский эквивалент иноязычных фрагментов текста;
- анализ употребления языковых средств;
- вычленение отдельных фраз по определенному признаку [Соловова, 2005: 138 – 139].

Примеры упражнений послетекстового этапа (3 этап):

- вопросно-ответная работа;
- составление плана пересказа;
- пересказ;
- комментарий к содержанию и языковому оформлению текста;
- расширение и продолжение текста учащимися;
- составление рассказа по аналогии;
- составление ситуации к тексту;
- подготовка монологических высказываний по теме текста;
- описание картинок (слайдов), иллюстрирующих содержание прочитанного текста;
- постепенное и полное переключение на другие продуктивные виды речевой деятельности [Соловова, 2005: 139].

Хотелось бы подчеркнуть тот факт, что в зависимости от целевой установки, предшествующей аудированию, восприятие бу-

дет проходить либо пассивно, либо носить активный характер, что также будет способствовать развитию умений и навыков аудирования.

3.2. Особенности обучения монологической и диалогической речи

Говорение представляет собой форму устного общения, с помощью которой происходит обмен информацией, осуществляемой средствами языка, устанавливаются контакт и взаимопонимание, оказывается воздействие на собеседника в связи с коммуникативным намерением говорящего. Все функции устного общения (информативная, регулятивная, эмоционально-оценочная и этикетная) осуществляются при этом в тесном единстве [Гальскова, Гез, 2009: 190].

При *устном порождении речи* (говорение) владеющий языком продуцирует текст в устной форме, который воспринимается аудиторией, состоящей из одного или более слушателей. Можно привести следующие примеры устного порождения:

- объявления по громкоговорителю (информация, правила и др.),
- обращения к аудитории (речь на митинге, лекция в университете, проповедь, шоу, спортивный комментарий, предложение товаров и услуг и др.) [Общоевропейские компетенции, 2003: 59 – 60].

При этом могут осуществляться следующие виды деятельности:

- чтение написанного текста вслух,
- речь, основанная на конспекте, написанном тексте или визуальных пособиях (диаграммах, картинках, таблицах и т.д.),
- исполнение отрепетированной роли,
- неподготовленная речь,
- пение [Общоевропейские компетенции, 2003: 60].

Приведем шкалы дескрипторов для говорения.

	Говорение
C2	Может создавать четкие, плавно звучащие, хорошо структурированные высказывания, эффективное логическое построение которых помогает слушателям замечать и запоминать существенные моменты.
C1	Может давать четкие, подробные описания и делать доклады на

	сложные темы, углубляясь в подтемы, развивая отдельные положения и заканчивая подходящим выводом.
B2	Может давать четкие, развернутые и подробные описания и делать доклады, должным образом подчеркивая существенные моменты и подкрепляя повествование важными подробностями. Может давать четкие, подробные описания по широкому кругу интересующих его вопросов, развивая отдельные мысли и подкрепляя их дополнительными положениями и примерами.
B1	Может довольно бегло, простым языком описать один из интересующих его/ее вопросов в виде ряда последовательных утверждений.
A2	Может простым языком представить людей и описать условия жизни и работы, повседневные занятия, то, что нравится и что не нравится и т.д. в виде ряда коротких простых фраз и предложений в форме перечня.
A1	Может произносить простые, как правило, не связанные между собой фразы о людях и местах.

[Общеввропейские компетенции, 2003: 60]

На взаимодействии основан такой вид говорения как диалог (устная интеракция). В данном виде речевой деятельности использующий язык выступает то в качестве говорящего, то в качестве слушателя в общении с одним или более собеседником, и при этом совместными усилиями в построении значения формируется разговорный дискурс [Общеввропейские компетенции, 2003: 75].

В процессе взаимодействия постоянно применяются стратегии продуктивной и рецептивной речевой деятельности. Применяются также когнитивные стратегии и стратегии взаимодействия (которые также называют стратегиями дискурса и сотрудничества), связанные с управлением взаимодействием, а именно: как взять слово, как дать слово другому, как сформулировать вопрос, и как определить подходы к его рассмотрению, как предложить и оценить решение, как суммировать и подвести итоги, как быть посредником в конфликте и др. [там же].

Примерами этого вида деятельности могут служить:

- процесс заключения сделки,
- случайный разговор,
- неформальное обсуждение,
- формальное обсуждение,
- дискуссия,

- интервью,
- переговоры,
- совместное планирование,
- практическое целевое сотрудничество и др. [Общеввропейские компетенции, 2003: 75].

Приведем шкалу, посвященную устной диалогической речи.

Устная диалогическая речь	
C2	Хорошо владеет идиоматическими и разговорными выражениями, знает их коннотативные значения. Точно передает тончайшие оттенки значения, достаточно точно используя разнообразные способы видоизменения высказывания. Может обнаружить трудность и изменить формулировку так ненавязчиво, что собеседник скорее всего этого не заметит.
C1	Может выразить свою мысль свободно, без подготовки и почти без усилий. Хорошо владеет обширным словарным запасом, позволяющим объяснить забытое слово иносказательно. Очень редко испытывает явные сложности в подборе выражения, редко пользуется стратегиями избежания трудностей; только сложная тема разговора может помешать естественному плавному потоку речи.
B2	Может бегло, точно и эффективно говорить на разнообразные темы: общие, учебные, профессиональные, касающиеся свободного времени, четко обозначая взаимосвязь идей. Может общаться без подготовки, не допуская грамматических ошибок, без видимых ограничений того, что хочет сказать, настолько официально, насколько того требует ситуация. Может вести диалог довольно бегло и без подготовки, что позволяет регулярно и подолгу общаться с носителями языка без особых трудностей для обеих сторон. Может подчеркнуть личную заинтересованность в каком-либо событии или опыте, объяснить и подкрепить свою точку зрения при помощи подходящих доводов.
B1	Может довольно уверенно общаться на повседневные и другие темы из области его / ее личных и профессиональных интересов. Может обмениваться информацией, убеждаться в ее правильности и подтверждать ее правильность, справляться с необычными ситуациями и объяснять суть проблемы. Может высказать свою точку зрения по довольно абстрактным темам, касающимся культуры, например, фильмов, книг, музыки и т.д. Может при помощи разнообразных простых языковых средств справиться с большинством ситуаций, возникающих во время путешествия. Может без подготовки участвовать в беседе на знако-

	мую тему, выражать личную точку зрения и обмениваться информацией по известным темам в рамках его / ее личных интересов или относящимся к повседневной жизни (например, семье, хобби, работе, путешествиям и текущим событиям).
A2	<p>Может относительно легко общаться в четко структурированных ситуациях и поддерживать короткие беседы при условии, что собеседник готов помочь в случае необходимости. Может без особых усилий обмениваться простыми типовыми репликами; может спрашивать и отвечать на вопросы и обмениваться идеями и информацией по знакомой тематике в рамках предсказуемых повседневных ситуаций.</p> <p>Может выполнять простые коммуникативные задания, требующие простого и прямого обмена информацией по простым, стандартным вопросам, касающимся работы и отдыха. Справляется с коротким обменом репликами со знакомыми, но редко способен понимать достаточно для того, чтобы самостоятельно вести беседу.</p>
A1	Может участвовать в простом диалоге, но успешность коммуникации целиком основана на более медленном повторе фраз собеседником, перефразировании и исправлении ошибок. Может задавать и отвечать на простые вопросы, произносить и реагировать на простые утверждения, касающиеся непосредственно его /ее, или очень знакомых ему / ей тем.

[Общеввропейские компетенции, 2003: 76]

Диалог может быть и письменным. В качестве примеров письменного диалога приведем следующие:

- письменный диалог посредством записок, памяток и др., когда устный диалог невозможен и неуместен;
- письменный диалог посредством переписки: письма, факсы, сообщения по электронной почте и др.;
- письменный диалог в процессе согласования текстов соглашений, контрактов, коммюнике и др.;
- участие в компьютерных он-лайн- конференциях и в автономном режиме [Общеввропейские компетенции, 2003: 84].

Непосредственное общение (интеракция) может, разумеется, проходить с использованием разных средств: устных, письменных, аудиовизуальных и др.

По мере усложнения программного обеспечения интерактивное общение человека с машиной начинает играть все более важную роль в общественной, профессиональной, образовательной и даже личной сферах [там же].

Приведем шкалу, посвященную письменному диалогу.

	Письменный диалог
C2	См. уровень C1.
C1	Может выразить свою мысль ясно и четко, свободно и успешно приспособившись к адресату сообщения.
B2	Может успешно рассказать в письме о новостях и мнениях, своих и чужих.
B1	Может передавать информацию и идеи как по абстрактной, так и по конкретной тематике, проверять информацию и запрашивать, или довольно точно объяснять суть проблем. Может писать личные письма и записки, запрашивая простую необходимую информацию, четко излагая то, что считает важным.
A2	Может писать короткие, простые типовые записки по вопросам первой необходимости.
A1	Может запрашивать или предоставлять личные данные в письменном виде.

[Общеввропейские компетенции, 2003: 85]

Основной целью обучения говорению является развитие у учащегося способности осуществлять устное речевое общение в разнообразных социально детерминированных ситуациях [Гальскова, Гез, 2009: 206].

По окончании школы любого типа учащиеся должны:

1. общаться в условиях непосредственного контакта, т.е. понимать и реагировать на устные высказывания партнера (в том числе носителя изучаемого языка) в рамках сфер, тематики и ситуаций, предусмотренных программой для школ конкретного типа;

2. рассказывать о себе и окружающем мире, о прочитанном и услышанном, выражая отношение к предмету высказывания или к полученной информации [Гальскова, Гез, 2009: 206].

Успешность устного общения зависит:

– от наличия желания вступить в контакт, т.е. реализовать возникшее речевое намерение, позволяющее установить взаимопонимание с другими людьми;

– от степени владения структурно-системными образованиями на разных уровнях языка и от умения употреблять их в соответствующих ситуациях общения;

– от владения набором речеорганизующих формул, необходимых для совершения вербальных процедур, - начинать, продолжать, завершать диалог, перехватывать инициативу, изменять тему разговора и т.д. [Гальскова, Гез, 2009: 196 – 197].

Конкретизация задач обучения связана с уточнением коммуникативных намерений и речевых умений, необходимых для реализации тех или иных коммуникативных задач. В качестве примера приведем примеры коммуникативных намерений и соответствующих им речевых умений для 2, 3 классов начальной школы [Гальскова, Гез, 2009: 207].

Первый год обучения (2 класс)

Коммуникативные намерения:

- сообщить о ...;
- запросить информацию о

Речевые умения:

- сообщить о себе, друге, членах семьи (имя, что умеет делать, какой он/она);
- назвать действия, выполняемые человеком, животным;
- назвать местонахождения человека, животного;
- указать время действия (день, месяц, время года);
- описать животное, предмет (назвать его, назвать цвет, размер; сказать, что животное умеет делать);
- запросить информацию о том, что это и (или) кто это; сколько ему лет; какой он (она, оно).

Второй год обучения (3 класс)

Коммуникативные намерения:

- описать ...;
- охарактеризовать ...;
- запросить информацию

Речевые умения:

- описать лицо (назвать имя, возраст, род занятий, место проживания и т.д.), запросить соответствующую информацию о ком-либо;
- описать животное (назвать его, сказать, что оно может делать, какое оно), запросить соответствующую информацию о каком-либо животном;

– описать предмет (назвать его, указать его принадлежность, качество, месторасположение), запросить соответствующую информацию о каком-либо предмете;

– прокомментировать действия сверстника (что и как он делает);

– описать куклу/персонаж (назвать имя, дать характеристику ее/его внешности, описать ее/его одежду, выразить на элементарном уровне своё отношение к ней/к нему) [Гальскова, Гез, 2009: 207].

Динамику умений говорения поясним на примере трёх этапов школ 3-4 моделей (углубленное изучение языка, гимназии, лицеи) [Гальскова, Гез, 2009: 208].

Средний этап обучения (5-7 классы)

Характер текстов: диалог-расспрос, диалог-побуждение, диалог-обмен информацией, монолог-описание, сообщение, повествование, характеристика.

Речевые умения:

– запрашивать и сообщать информацию в соответствии с коммуникативным намерением;

– логично и последовательно высказываться;

– аргументировать точку зрения/собственное мнение;

– уточнять/дополнять сказанное;

– выражать различные коммуникативные намерения;

– строить развернутые сообщения;

– переводить разговор на другую тему;

– использовать эмоционально- экспрессивные средства и др.

Стратегические (компенсирующие) умения:

– использовать мимику, жесты;

– обращаться за помощью к собеседнику;

– опираться на средства зрительной наглядности.

Старший этап обучения (8-9 классы)

Характер текстов: Диалог-информирование, диалог-рассуждение, диалог-обмен мнениями, монолог (см. средний этап обучения).

Речевые умения:

– запрашивать и сообщать информацию;

- аргументировать собственное высказывание;
- логично и последовательно выражать свою мысль/мнение;
- делать уточнение, дополнение, пояснение;
- выражать эмоциональную оценку.

Стратегические (компенсирующие) умения:

- использовать перифразу, синонимы с целью уточнения/разъяснения;
- использовать слова- описания общих понятий;
- использовать толкования с помощью известных языковых средств;
- использовать мимику, жесты.

**Профильно ориентированный этап обучения
(10-11 классы)**

Характер текстов: дискуссия, полемика, интервью; доклад, сообщение, комментарий.

Речевые умения:

- передавать информацию, аргументируя собственную точку зрения;
- пояснять, уточнять;
- интерпретировать высказываемые мысли;
- логично и последовательно излагать информацию;
- делать обобщения, выводы, заключения;
- подхватывать и дополнять мысль партнера по общению;
- задавать серию вопросов (как кратких, так и развернутых) с целью получения конкретной информации;
- быстро реагировать на заданные вопросы;
- корректно прерывать собеседника;
- концентрировать и распределять внимание в процессе диалогического общения;
- обоснованно использовать эмоционально- оценочные слова, фразы и др.

Стратегические (компенсирующие) умения:

- использовать известные языковые средства для пояснения/толкования;

- использовать перифразу для уточнения;
- использовать синонимические способы выражения мысли;
- проявлять инициативу в общении;
- менять тему разговора;
- пользоваться переспросами [Гальскова, Гез, 2009: 208 – 209].

Навыки говорения не формируются сами собой. Для их становления необходимо использовать специальные упражнения и задания. Успешному осуществлению говорения на иностранном языке препятствуют некоторые факторы. Например, ученики стесняются говорить на иностранном языке, боятся делать ошибки из-за возможной критики со стороны как учителя, так и одноклассников. Для решения данной проблемы необходимо создать в классе атмосферу доброжелательности. Иногда учащимся нечего сказать по обсуждаемой проблеме, у них нет достаточной информации по данному вопросу или не хватает языковых и речевых средств. Для решения данной проблемы необходимо создавать достаточный уровень опор содержательного, языкового и речевого плана.

Следующая проблема: ученики не понимают речевую задачу. В данном случае необходимо четко формулировать речевую установку, планировать опрос по силам, помнить о возможности взаимного обучения и взаимопомощи. Еще одна проблема: один говорит – остальные молчат. Для решения данной проблемы надо шире использовать групповые и парные режимы работы на уроке, создавать игровые ситуации [Соловова, 2005: 166 – 170].

Как известно, процесс порождения речевых высказываний не может быть полностью автоматизирован с точки зрения формы и содержания. Вместе с тем речевые механизмы включают в себя многочисленные компоненты, которые поддаются автоматизации и фигурируют в процессе речевого общения как закреплённые операции, т.е. навыки. Любое речевое умение имеет в своей основе автоматизированные закреплённые операции, выработанные под контролем сознания с помощью разнообразных тренировочных/подготовительных и речевых/коммуникативных упражнений [Гальскова, Гез, 2009: 209].

Характеристика подготовительных и речевых/ коммуникативных упражнений для обучения говорению, а также описание коммуникативных игр приводится в учебном пособии Н.Д. Галь-

сковой, Н.И. Гез «Теория обучения иностранным языкам» [Гальскова, Гез, 2009: 210 – 222].

Е.А. Маслыко в «Настольной книге преподавателя иностранного языка» приводит упражнения по обучению монологической речи на базе печатного текста, на ситуативной основе и с использованием аутентичного образца устного монологического сообщения [Маслыко, 1998: 70 – 82]. Упражнения по обучению диалогической речи строятся с использованием диалога-образца, на основе пошагового составления диалога и посредством создания ситуаций общения [Маслыко, 1998: 82 – 88].

Говоря об обучении монологическому высказыванию, необходимо заметить, что овладение фразой происходит на этапе формирования навыков. Обучение же монологическому высказыванию начинается тогда, когда ставится задача высказать как минимум две связанные фразы, т.е. когда начинается этап совершенствования навыков и этап развития речевого умения. Поэтому любое высказывание сверхфразового уровня (две и более фразы) должно с самого начала обладать основными качествами умения. На этапе развития умения следует развивать высказывание большего объема и лучшего качества.

Основными параметрами монологического высказывания будут следующие:

- относительно непрерывный характер высказывания;
- последовательность, логичность;
- смысловая законченность, коммуникативная направленность [Гальскова, Гез, 2009: 222].

Обучение монологической речи следует начинать на начальном этапе. На данном этапе происходит ознакомление со словами и их первичная обработка на уровне слова и словосочетания. Можно привести следующие примеры заданий и упражнений, направленных на формирование монологической речи:

- назвать слово, глядя на картинку;
- выбрать слово, которое не подходит к данной группе слов;
- прочитать слова;
- составить словосочетания из предложенных слов;
- заполнить пропуски в предложении;
- найти ошибки;
- отгадать слово по его дефиниции.

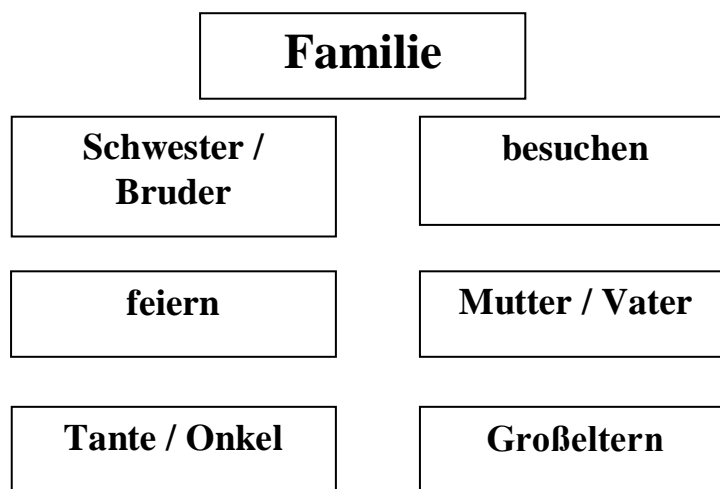
На этапе обработки слов на уровне предложения учащимся предлагаются следующие задания и упражнения:

- ответить на вопросы с использованием новой лексики;
- закончить предложения;
- соединить разрозненные части предложений.

На этапе работы на уровне сверхфразового единства учащимся предлагаются следующие задания и упражнения:

- описать картинку;
- языковые и речевые игры [Соловова, 2005: 176].

Для успешного овладения навыками устного общения на разных этапах обучения могут использоваться карточки. Так, на начальном этапе обучения учащиеся должны научиться задавать вопросы и реагировать на них. Для этого помогут такие группы карточек, как например, карточки по определенной теме. Учащимся надо задать вопрос со словом на карточке, а собеседнику отреагировать на него. Например, карточки по теме «Семья»:



Следующие группы карточек помогут школьникам начальной школы рассказать о школьниках из Германии.

Thea



Beruf: Kellnerin
Land: Australien
Essen: Kartoffeln
Getränk: Bier
Hobby: Kochen
Schauspieler: Johnny Depp
Nummer: 11

Sabine



Beruf: Schülerin
Land: Österreich
Essen: Gemüse
Getränk: Schokolade
Hobby: Tanzen
Schauspieler: Ashton Kutcher
Nummer: 66

Marko



Beruf: Student
Land: Kroatien
Essen: Suppe
Getränk: Tee
Hobby: Zeichnen
Comicsfigur: Superman
Nummer: 12

Andrea




Beruf: Tierärztin
Land: USA
Essen: Gurken
Getränk: Orangensaft
Hobby: Lesen
Comicsfigur: Lisa Simpson
Nummer: 91

Simon



Beruf: Ingenieur
Land: Polen
Essen: Wurst
Getränk: Wein
Hobby: Gitarre spielen
Musiker: Richie Sambora
Nummer: 13


Tamara





Beruf: Zahnärztin
Land: Ungarn
Essen: Apfel
Getränk: Milchkaffee
Hobby: Schwimmen
Schauspielerin: Jennifer Aniston
Nummer: 48

iSLCollective.com


Luise





Wiesbaden 14

Marco



Dresden 13


Lina





11 Bremen




Anja



12 Jena

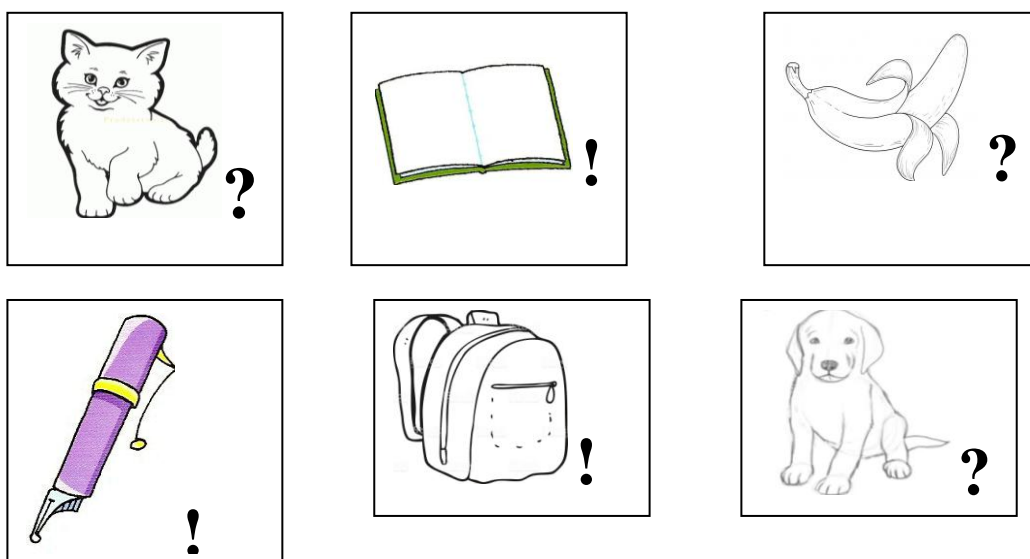



iSLCollective.com

На среднем и старшем этапах при повторении изученного материала по какой-либо теме предлагаются следующие упражнения:

- беседа по теме;
- ответы на вопросы;
- составление план- схемы темы;
- подбор/ повторение лексики.

На данном этапе обучения учащимся можно предложить карточки с изображенными на них картинками и вопросительным или восклицательным знаком. Учащимся необходимо задать вопрос или сформулировать просьбу, приказ, а собеседнику отреагировать на вопрос или просьбу.

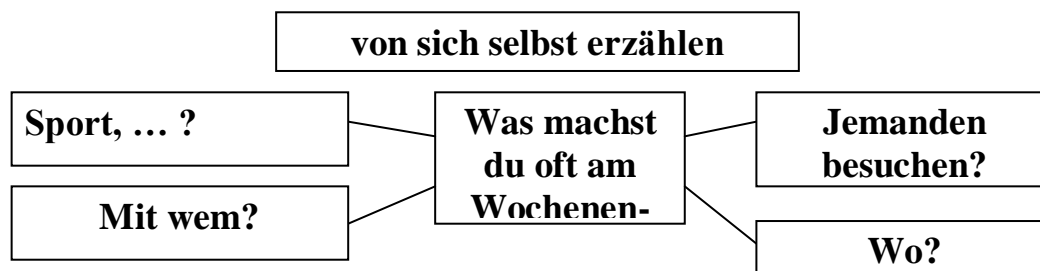


При ознакомлении с новым языковым материалом и его первичной обработке целесообразно проводить лексические упражнения на уровне слова и словосочетания, а также языковые игры.

На уроках иностранного языка следует проводить языковые упражнения, например:

- высказать свое мнение по вопросу;
- прокомментировать пословицу;
- подготовить сообщение на тему.

При обучении монологическому высказыванию широко применяются опоры. Учащимся в качестве опоры могут быть предложены и карточки. Например, о себе учащиеся могут рассказать, опираясь на данную карточку:



Назначение опор – помочь порождению речевого высказывания за счет вызова ассоциаций с жизненным и речевым опытом учащихся. Поскольку необходимые ассоциации можно вызвать, во-первых, посредством слов, а во-вторых, посредством изображения реальной действительности, правомерно различать словесные и изобразительные опоры. Такое деление открывает возможность параллельного использования и тех и других опор в одном упражнении, так как они взаимодополняют друг друга.

Любая опора – это способ управления высказыванием. Но в зависимости от той или иной опоры характер управления будет разным. Чем же управляют опоры? Либо содержанием высказывания, либо смыслом. Отсюда и другое деление опор – на содержательные и смысловые, которые учитывают два уровня высказывания: уровень значений (Кто? Что? Где? Когда?) и уровень смысла (Зачем? Почему?). Если оба критерия свести воедино, то получим следующую классификацию опор. Для большей наглядности представим ее на таблице:

Опоры	Словесные (вербальные)	Изобразительные
Содержательные	Текст (зрительно) Текст (аудитивно) Микротекст (зрительно) Микротекст (аудитивно) План Логико-синтаксическая схема (ЛСС)	Кинофильм Диафильм Картина Серия рисунков Фотография
Смысловые	Слова как смысловые вехи Лозунг Афоризм, поговорка Подпись	Диаграмма, схема, таблица Цифры, дата Плакат Карикатура

[Царькова, 1980: 135]

Говоря о логико-синтаксических схемах, заметим, что в процессе порождения фразы лежит ее модель, хранящаяся в виде стереотипа, а в основе порождения высказывания лежит некая схема, которая также хранится в обобщенном виде в сознании говорящего (далее – ЛСС). ЛСС – это не особое упражнение, а лишь вспомогательное средство, особого рода опора, которая может использоваться с любым упражнением на этапе совершенствования навыков и на этапе развития речевого умения. Приведем пример ЛСС:

- Я думаю ...
- Так как, во-первых ...
- Во-вторых ...
- Поэтому
- Говорят, что ...
- Но по моему мнению ...
- Потому что ...
- В итоге ...

В обучении монологу и диалогу есть много общего, но для учебного общения диалогическая речь представляет гораздо больше трудностей, чем монологическая. Можно выделить следующие основные характеристики диалога: реактивность и ситуативность [Соловова, 2005: 177].

В отличие от монолога при обучении диалогу обычно выделяются две разновидности: свободные и стандартные (типовые) [Соловова, 2005: 179].

При обучении диалогу выделяют те же пути, что и при обучении монологу. Очевидно, что обучение диалогу путем «сверху вниз» является наиболее оптимальным для обучения стандартным, или типовым, диалогам. Опорами для составления собственных диалогов в данном случае могут служить:

- сами тексты диалогов-моделей;
- содержание речевой установки учителя на составление видоизмененных диалогов;
- описание ролей, получаемых отдельно каждым из участников диалога;
- картинки или видеосюжет, проигрываемый без звука [Соловова, 2005: 180 – 181].
- Обучение диалогу путем «снизу вверх» предполагает, что у учащихся по какой-либо причине нет исходного диалога-образца.

В данном случае речь идет об обучении диалогической форме общения [Соловова, 2005: 181].

В Приложении 3 можно познакомиться с примером формирования навыков говорения и письма при работе над аутентичным текстом.

3.3. Особенности обучения чтению

Рецептивный вид речевой деятельности, направленный на восприятие и понимание письменного текста, входит в сферу коммуникативной деятельности людей и обеспечивает в ней одну из форм (письменную) общения. Необходимо заметить, что самой совершенное чтение характеризуется слиянием процессов восприятия и понимания, а также концентрацией внимания на смысловой стороне содержания [Гальскова, Гез, 2009: 224].

При зрительной рецептивной деятельности (чтении) использующий язык (читатель) получает и перерабатывает письменные тексты, созданные одним или более авторами. Примеры данного вида деятельности:

- чтение в целях общей ориентации по проблеме;
- чтение в целях получения информации, например, использование справочных материалов;
- чтение с последующим выполнением инструкций;
- чтение ради удовольствия.

Использующий язык может читать с целью:

- понять суть текста;
 - получить конкретную информацию;
 - понять что-либо в деталях;
 - понять подтекст и др.
- [Общеввропейские компетенции, 2003: 70].

Представим шкалу для общего понимания читаемого:

Общее понимание читаемого	
C2	<p>Может понять и критически оценить практически все формы письменной речи, включая абстрактные, сложные в структурном отношении или написанные разговорным языком художественные и нехудожественные тексты.</p> <p>Может понять длинные сложные тексты по широкому кругу вопросов, оценить тонкие стилистические нюансы и уловить как скрытое, так и эксплицитно выраженное значение текста.</p>

C1	Может понять во всех подробностях сложные большие тексты, независимо от того, относятся ли они к сфере его / ее интересов, при условии, что у него / у нее будет возможность перечитать сложные отрезки.
B2	Может читать практически самостоятельно, меняя вид чтения и скорость, в зависимости от типа текста и своих целей и избирательно используя необходимые ему / ей справочные материалы. Имеет широкий запас разнообразной лексики, но некоторое затруднение могут вызвать редкие идиоматические выражения.
B1	Может читать простые тексты, содержащие фактическую информацию на интересующую его / ее тему, и достаточно хорошо их понимать.
A2	Может понять короткие простые тексты по знакомой тематике, содержащие конкретную информацию и написанные повседневным или профессионально-ориентированным языком. Может понять короткие простые тексты, содержащие самую употребительную лексику, а также слова, звучащие одинаково на многих языках.
A1	Может понять очень короткие простые тексты, читая по фразе, выделяя знакомые имена, слова и простейшие фразы и, по необходимости, перечитывая.

[Общеввропейские компетенции, 2003: 71]

К речевым умениям, необходимым для овладения чтением относятся:

- владение разными технологиями извлечения информации из текста;
- их адекватное использование в зависимости от поставленной задачи [Соловова, 2005: 143].

Основу составляет техника чтения. Если не сформировать ее в достаточной мере, не добиться автоматизации данного навыка, то все виды чтения будут поставлены под угрозу. К техническим навыкам чтения относят знание звукобуквенных соответствий и умение прогнозировать развертывание языкового материала.

На начальном этапе в первую очередь надо сформировать технику чтения (“процессуальный план”). Основу этого составляют: соотнесение зрительного/графического образа речевой единицы с ее слухоречедвигательным образом и соотнесение слухоречедвигательных образов речевых единиц с их значением [Соловова, 2005: 143].

Компонентами техники чтения являются:

- зрительный образ речевой единицы;
- речедвигательный образ речевой единицы;
- значение [Соловова, 2005: 143].

Когда техника чтения недостаточно сформирована, все 3 компонента используются во взаимодействии. Задачами учителя на данном этапе будут следующие:

- как можно быстрее миновать стадию проговаривания и установить прямое соответствие между графическим образом речевой единицы и ее значением;
- последовательно увеличивать единицу воспринимаемого текста и довести ее как минимум до синтагмы уже к концу первого года обучения;
- сформировать нормативное чтение с соблюдением приемлемого темпа, норма ударения, паузации и интонирования [Соловова, 2005: 143 – 144].

На начальном этапе чтение вслух предпочтительнее, т.к. обеспечивает последовательное формирование данного навыка и достаточную степень само- и взаимоконтроля.

На начальном этапе читающий должен:

- знать названия букв и соотносить их с передаваемыми ими звуками;
- правильно озвучивать незнакомое слово в изолированной позиции и в предложении;
- соотносить слово со значением;
- узнавать в незнакомом тексте известные слова;
- ориентироваться в структуре текста (находить заголовки, начало и конец абзаца, подписи под рисунками и т.д.);
- узнавать разновидности текста (стих, рифмовка, рассказ, диалог, кроссворд, комикс и др.);
- опираться на правила орфографии;
- выразительно и правильно читать вслух;
- ориентироваться в структуре предложения;
- определять значения новых слов по словообразованию и контексту;
- преодолевать направленность внимания на артикуляцию [Гальскова, Гез, 2009: 230].

На среднем этапе нельзя игнорировать чтение вслух, т.к. идет закрепление навыка. Помимо этого, чтение – это средство формирования и контроля других языковых и речевых навыков и умений. На данном этапе акценты смещаются в сторону развития технологий чтения. Чтение выступает как самостоятельный вид речевой деятельности, и чтение вслух заменяется чтением про себя [Соловова, 2005:144].

На старшем этапе чтение это один из основных источников получения информации. Акцент делается в сторону активной самостоятельной работы. Но чтение вслух используется для формирования причинно-следственных связей, логики, аргументации и т.д. (прочитывать отрывки или предложения из текста). Необходимо заметить, что чтение вслух не должно игнорироваться на старшем этапе [Соловова, 2005: 144 – 145]. Напомним, что данное задание включено в устную часть ЕГЭ по иностранному языку.

Различают следующие виды чтения:

- аналитическое – учебный вид чтения, ориентированный на детальное понимание текста с анализом языковой формы;
- изучающее – тщательное прочтение с сохранением в долговременной памяти;
- просмотрное – выборочное чтение для получения общего представления о тексте, его теме и круге рассматриваемых вопросов (аннотирование);
- поисковое – чтение с целью поиска конкретной информации в тексте (определение, правило, конкретные цифровые данные и т.п.);
- ознакомительное – чтение с общим охватом содержания всего произведения (книги, статьи и др.); текст читается полностью со скоростью 180 слов/мин, переработка текстовой информации (реферирование) [Соловова, 2005: 157].

Просмотровое чтение предполагает быструю скорость чтения. Во время чтения у учащегося складывается лишь общее представление о материале (теме и круге вопросов). Данный вид чтения проводится обычно с целью определить, есть ли интересующая информация. Учебные задания должны быть направлены на развитие умений извлекать и использовать материал текста в соответствии с коммуникативным заданием.

Ознакомительное чтение – это обычно чтение «для себя». Цель данного вида чтения: извлечение основной информации (ка-

кие вопросы, как решаются) и построение комплексного обзора прочитанного. Анализ и внимание к языку исключаются.

Поисковое чтение предполагает нахождение в тексте конкретной, нужной информации для читающего (определения, выводы, фактические данные и др.). Обычно сопутствует другим видам чтения.

Изучающее чтение предполагает достижение детального/полного уровня понимания основных и второстепенных фактов в тексте. Имеет целью целенаправленный анализ текста с опорой на языковые и логические связи текста. Для данного вида чтения подбираются тексты, имеющие информативную ценность и познавательную значимость [Гальскова, Гез, 2009: 235].

В средней школе предусмотрено формирование стратегических умений чтения, которые в целом сводятся к следующему перечню:

- уметь прогнозировать значение слов по начальным буквам;
- догадываться о значении слов на основе сходства со словами родного языка;
- прогнозировать содержание, опираясь на заголовки (изобразительную наглядность, сноски, предтекстовые вопросы и др.);
- игнорировать незнакомые слова, не влияющие на понимание основного содержания;
- возвращаться к прочитанному с целью уточнения или лучшего запоминания;
- использовать для понимания содержания текстовые опоры (таблицы, схемы, графики, шрифтовые выделения и др.);
- использовать двуязычные и одноязычные словари [Гальскова, Гез, 2009: 237].

На каждом этапе обучения целесообразно развивать все виды чтения. Так, на начальном этапе предполагается обучение узнаванию и называнию букв; соотношению букв и буквосочетаний со звуками; озвучиванию слов, словосочетаний, предложений; делению предложений на ритмические группы, интонирование. На данном этапе предполагается полное и точное понимание текстов (для изучающего чтения), понимание общего содержания текстов (для ознакомительного и поискового чтения), правильное, обращённое чтение вслух.

Для среднего и старшего этапов характерно:

- *ознакомительное чтение*: прогнозировать содержание по заголовку и иллюстрациям; ставить вопросы к основной информа-

ции и отвечать на них; выбирать заголовок, адекватный содержанию текста; делить текст на смысловые части и озаглавливать их; делать выписки основной информации;

– *изучающее чтение*: составить развёрнутый план (резюме, выводы, комментарий); назвать утверждения, которые нужно подтвердить или опровергнуть; поставить вопросы ко всему тексту; выполнить выборочно или полностью адекватный перевод текста;

– *поисковое чтение*: перечислить основные факты/данные; поставить вопросы к наиболее существенной информации; составить оценку/рецензию на весь текст; сравнить два текста на аналогичную тему (по сходству и различию); интерпретировать коммуникативную задачу автора; составить аннотацию/реферат; сделать выборочные перевод [Гальскова, Гез, 2009: 236]

Для каждого вида чтения характерны и свои умения. Так, навыки *ознакомительного чтения* можно считать сформированными, если учащиеся умеют:

– прогнозировать содержание по заголовку/вступлению, зрительной наглядности;

– определять главную мысль;

– отделять основную информацию от второстепенной, фактическую от гипотетической;

– использовать сноски (ключевые слова, реалии и др.) как опоры для понимания;

– устанавливать логическую/хронологическую связь фактов и событий;

– обобщать данные, изложенные в тексте; делать выводы из прочитанного;

– выписывать из текста наиболее значимую информацию с целью использования ее в других видах деятельности (в проектной работе, в коммуникативной игре и т.д.);

– классифицировать/группировать информацию по определенному признаку;

– оценивать новизну, важность, достоверность изложенных в тексте фактов и др.

Навыки *изучающего чтения* можно считать сформированными, если учащиеся умеют:

– определять важность (значимость, достоверность) информации;

- полно и точно понимать содержание текста;
- делать перифраз/толкование трудных для понимания слов/предложений;
- раскрывать причинно-следственные связи;
- предвосхищать дальнейшее развитие событий/действий;
- составлять план, схемы, таблицы;
- ставить вопросы к основной и второстепенной информации;
- отделять объективную информацию от субъективной, т.е. факты от рассуждений;
- выявлять имплицитную информацию;
- понимать содержание, опираясь на фоновые знания/широкий контекст, на экстралингвистический аппарат текста и шрифтовые выделения;
- переводить текст полностью или выборочно (устно или письменно).

Навыки *поискового чтения* можно считать сформированными, если учащиеся умеют:

- определять тип/структурно-композиционные особенности текста (журнала, брошюры);
- выделять информацию, относящуюся к определенной теме/проблеме;
- находить нужные факты (данные, примеры, аргументы);
- подбирать и группировать информацию по определенным признакам;
- прогнозировать содержание целого текста на основе реалий, известных понятий, терминов, географических названий и имен собственных;
- ориентироваться в тексте путем выдвижения ряда гипотез;
- проводить беглый анализ предложений/абзацев;
- составлять рабочие материалы для использования их в ролевых играх/проектах и т.д.;
- находить абзацы/фрагменты текста, требующие подробного изучения [Гальскова, Гез, 2009: 240 – 245].

При работе с текстом выделяют три этапа:

1. дотекстовый этап;
2. текстовый этап;
3. послетекстовый этап [Соловова, 2005: 160].

Степень сложности текста и его объем зависят от коммуникативной задачи, от принадлежности к определенному стилю и жанру, от особенностей структуры и формы выражения мысли [Гальскова, Гез, 2009: 237].

В последнее время очень популярным стало использование на уроках аутентичных или частично аутентичных текстов. Данные тексты создают большие возможности для накопления и уточнения знаний о культуре страны изучаемого языка, включая знания по истории, географии, литературе и т.д. Вместе с тем данные тексты имеют и определенные сложности, поскольку культурный контекст содержит зачастую реалии, относящиеся к разным сферам общения, авторский стиль, и художественные средства (сравнения, гиперболы, метафоры, эпитеты и т.д.). Эти трудности требуют предтекстовых пояснений и некоторой адаптации [Гальскова, Гез, 2009: 238].

При работе с аутентичным текстом также выделяют три этапа: дотекстовый, текстовый и послетекстовый.

1. Дотекстовый этап. Это этап перед прочтением текста, который включает предтекстовые упражнения, целью которых является: пробуждение и стимулирование мотивации к работе с текстами; актуализация личного опыта учащихся путем привлечения знаний из других областей; активизация интеллектуальной деятельности и познавательных потребностей учащихся; формирование прогностических умений и ориентация на запуск механизма вероятного прогнозирования, носящего деятельностный характер.

Можно использовать следующие упражнения:

- Какие предложения подходят к ... теме? Отгадай!
- Озаглавь картинку!
- Соедини немецкие слова с русскими!
- Опиши картинку!
- Придумай несуществующие веселые слова из тех, которые написаны здесь!
- Закончи предложение!
- Заполни ассоциограмму!
- Отгадай кроссворд по картинкам! Напиши ключевое слово!
- Нарисуй картинку по теме истории!
- Ответь на вопросы! [Заседателева, 2009]

После этого этапа еще перед прочтением текста учитель вводит учеников в тему предъявляемого рассказа. Целесообразно рассказать об авторе, дать краткую характеристику времени написания рассказа. Перед прочтением текста необходимо также снять трудности, то есть объяснить некоторые понятия и слова, страноведческие реалии, незнакомые ученикам и невозможные для понимания из контекста.

2. Текстовый этап. Это этап, проводимый непосредственно после прочтения текста или во время чтения. Он включает в себя упражнения репродуктивно-продуктивного характера, направленные на формирование соответствующих умений вести беседу, опосредованную текстом и на творческую обработку текста. Используются следующие упражнения:

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

Найди в тексте предложения с данными словами! [Заседателева, 2009]

3. Послетекстовый этап. Заключительный этап включает упражнения продуктивного характера, которые ориентированы на активное использование новых речевых средств в новых речевых ситуациях в естественном общении в устной или в письменной форме. Можно использовать следующие упражнения:

- Прочитай текст по ролям со своим товарищем!
- Нарисуй иллюстрацию к тексту и напиши свои мысли о прочитанном!

– Кем из главных героев ты хотел бы быть? Что ты можешь рассказать от его имени?

– Нарисуй портрет (напр. бабушки) и расскажи о ней!

– Разыграй со своими друзьями сценку по рассказу!

– Напиши рассказ и нарисуй картинку к нему!

– Напиши письмо или стихотворение своему любимому!

– Предположи, как могла бы закончиться эта история!

– Создай комикс по прочитанному рассказу!

– Обоснуй свое мнение по данной проблеме!

– Сделай коллаж из картинок по содержанию текста и представь его товарищам! [Заседателева, 2009]

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

В качестве иллюстрации к вышеизложенному приведем работу над рассказом Э. Дитл «Прабабушка». Данный рассказ может быть рекомендован для чтения в 7 классе.

Предтекстовый этап

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

Wenn ich mal nicht schlafen kann, ...

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

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

1) Die Tochter meiner Oma ist meine *Mutter*.

2) Die Tochter meiner Mutter ist meine _____.

3) Der einzige Bruder meiner Schwester bin _____.

4) Die Mutter meiner Mutter ist meine _____.

5) Die Mutter der Mutter meiner Mutter ist meine _____.

6) Der Sohn meines Opas ist mein _____.

7) Der Vater meines Opas ist mein _____.

- 8) Der Bruder meines Vaters ist mein _____.
- 9) Die Tochter des Bruders meines Vaters ist meine _____.
- 10) Die Tochter meiner Schwester ist die _____ meiner Mutter und die _____ meiner Oma.
(Urenkelin, Onkel, Vater, ich, Uropa, Enkelin, Cousine, Oma, Schwester, Uroma)

4. Die Geschichte von Erhard Dietl heißt „Die Uroma“. Wie stellst du dir sie vor? Beantworte folgende Fragen!

1. Wie alt könnte sie sein?
2. Wie könnte sie aussehen?
3. Was könnte sie tun?
4. Wer könnte sie besuchen?

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

Vermutung	Textaussage
1.	
2.	
3.	
4.	

После выполнения данного задания учитель рассказывает об авторе и предлагает учащимся прочесть рассказ. Для лучшего понимания учащимся предлагается список слов, расположенных в том порядке, в каком они встречаются в тексте.

Autorenporträt

Erhard Dietl schreibt und illustriert seit 1981 Kinderbücher für verschiedene Verlage. Er wurde 1953 in Regensburg geboren. Seine Ausbildung erhielt er an der Akademie der Bildenden Künste in München. Schon während seines Studiums machte er erste Zeichnungen für Zeitschriften. Heute ist er ein bekannter und erfolgreicher Kinderbuchautor und –illustrator in Deutschland.

Erhard Dietl

Die Uroma

Wenn ich mal nicht schlafen kann, dann denke ich an meine Uroma. Meine Uroma ist schon uralt. Sie ist so alt, dass sie manchmal nicht weiß, ob es Tag ist oder Nacht. So steht sie oft mitten in der Nacht

auf und macht Frühstück. Dann sitzt sie allein am Tisch und wundert sich, dass niemand kommt.

Sie sieht auch nicht gut und bringt alle Leute durcheinander.

Einmal hat sie ihren fünfundneunzigsten Geburtstag gehabt. Da hat sich der Bürgermeister bei uns angemeldet. Der wollte der Uroma gratulieren, dass sie so alt geworden ist. Und dass sie es fünfundneunzig Jahre hier im Ort ausgehalten hat. Dann hat es geklingelt, und der Bürgermeister ist hereingekommen, und er hat Blumen dabeigehabt und eine Schachtel Pralinen.

Die Uroma aber hat gedacht, es ist der Klempner, weil nämlich bei uns ein Wasserhahn kaputt war und die Uroma schon die ganze Zeit gefragt hat: Wo bleibt denn der Klempner? Und sie hat gesagt, dass sie sich schon gar nicht mehr richtig waschen kann mit einem kaputten Wasserhahn.

Und der Bürgermeister hat gesagt, er freut sich, die Uroma zu sehen, und die Uroma hat gesagt, sie freut sich auch, dass er endlich kommt, und es wurde auch Zeit, weil der Wasserhahn total verstopft ist.

Der Bürgermeister hat ganz komisch geschaut, und die Uroma hat gesagt, er soll nach oben gehen, und Mama zeigt ihm, wo der Wasserhahn ist.

Und da hat die Mama gesagt: Aber Oma, das ist doch der Herr Bürgermeister, und er will dir gratulieren.

Natürlich soll er reparieren, hat die Uroma gesagt.

Meine Mutter hat dem Bürgermeister gesagt, dass die Uroma schlecht hört und immer alles durcheinander bringt. Da hat der Bürgermeister die Pralinen auf den Tisch gelegt und der Oma ganz fest die Hand geschüttelt, und dann ist er gegangen.

„Warum geht der Mann schon wieder?“ hat die Uroma gesagt.
„Ach ja, sicher hat er sein Werkzeug noch im Auto!“

Wortliste

die Uroma (-s) – прабабушка

uralt – древний

ob – ли (частица)

mitten in der Nacht – среди ночи

sich wundern über etwas – удивляться чему-либо

durcheinander bringen (a,a) – зд.: путать

der Bürgermeister (-) – бургомистр

sich anmelden bei j-m – зд.: сообщать о своем визите кому-либо

aushalten (ie,a) – выдерживать
 die Schachtel (-n) – коробка
 die Praline(-n) – шоколадная конфета
 der Klempner (-) – водопроводчик, слесарь-сантехник
 der Wasserhahn – водопроводный кран
 verstopfen – засорить, забить
 schauen – посмотреть, взглянуть
 reparieren – ремонтировать
 die Hand schütteln j-m – пожимать руку кому-либо
 sicher – верно, несомненно
 das Werkzeug (-e) – инструмент

Текстовый этап

5. Vergleiche deine Vermutungen mit den Aussagen im Text!

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

1. „Ich gratuliere Ihnen, dass Sie so alt geworden sind!“ (Bürgermeister)
 2. „Aber das ist doch der Herr Bürgermeister“. (_____)
 3. „Er will dir gratulieren“. (_____)
 4. „Wo bleibt denn der Klempner?“ (_____)
 5. „Ich gratuliere Ihnen, dass Sie es schon fünfundneunzig Jahre hier im Ort ausgehalten haben!“ (_____)
 6. „Sie hört schlecht“. (_____)
 7. „Sie bringt immer alles durcheinander.“ (_____)
 8. „Ich freue mich Sie zu sehen.“ (_____)
 9. „Natürlich soll er reparieren.“ (_____)
 10. „Warum geht der Mann schon wieder?“ (_____)
 11. „Sicher hat er sein Werkzeug noch im Auto!“ (_____)
 12. „Ich kann mich nicht mehr richtig mit einem kaputtem Wasserhahn waschen.“ (_____)
- (Mama, Uroma, Bürgermeister)

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

1. Meine Uroma ist schon 95 Jahre alt. Zu ihrem fünfundneunzigsten Geburtstag ist der Klempner gekommen. Er wollte der Uroma gratulieren, ihr Blumen und Pralinen schenken und den Wasserhahn reparieren, denn die Uroma konnte sich mit einem kaputten Wasserhahn nicht mehr richtig waschen. Die Uroma freute sich. Der Klempner hat die Pralinen und die Blu-

men auf den Tisch gelegt, ihr die Hand geschüttelt und ist gegangen. Er hat sein Werkzeug im Auto gelassen.

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

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

Послетекстовый этап

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

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

В Приложении 4 можно ознакомиться с примером работы над рассказом Элизабет Штимерт «История с днем рождения».

3.4. Особенности обучения письму

Овладение письменной речью на иностранном языке долгие годы не являлось целью обучения в школе в силу доминирующего положения устной речи в программах и сложностью овладения данным умением и соответственно не было отражено в отечественных УМК по иностранным языкам. Письмо выступало лишь как средство обучения другим видам речевой деятельности, позво-

ляющее учащимся лучше усвоить программный языковой материал, а также как средство контроля сформированности речевых навыков и умений обучающихся. Между тем письменная форма общения в современном обществе выполняет важную коммуникативную функцию. Поэтому в настоящее время отношение к письму и обучению учащихся умениям выражать свои мысли в письменной форме изменилось.

В последние годы роль письма в обучении иностранному языку постепенно повышается. По данным психологов, услышанный материал усваивается на 10%, увиденный на 20%, услышанный и увиденный на 30%, записанный на 50%, при проговаривании на 70%.

В *лингвистике* под письмом понимается графическая система как одна из форм плана выражения. В *методике* под письмом понимается овладение учащимися графической и орфографической системами иностранного языка для фиксации речевого и языкового материала в целях его лучшего запоминания и в качестве помощника в овладении устной речью и чтением [Соловова, 2005: 187].

Под письменной речью и в *лингвистике*, и в *методике* понимается относительно самостоятельный вид речевой деятельности, направленной на выражение мыслей в письменной форме [Соловова, 2005: 187]. Ее рассматривают как сложную творческую деятельность. Письменная речь является одним из способов формирования и формулирования мысли.

Следует иметь в виду, что когда мы говорим о письме как самостоятельном виде речевой деятельности, то речь идет о письменной речи [Соловова, 2005: 188].

При письменном порождении (письме) пользователь продуцирует текст в письменной форме, который воспринимается одним или несколькими читателями. При этом могут осуществляться следующие виды деятельности:

- заполнение бланков и анкет;
- написание статей для журналов, газет, информационных бюллетеней и др.;
- написание объявлений;
- написание отчетов, докладных записок и др.;
- написание рабочих справочных записок;
- написание диктантов;

- написание сочинений и творческих работ;
- написание личных и деловых писем и др. [Общеввропейские компетенции, 2003: 63].

Приведем дескрипторы, описывающие порождение письменного текста.

Порождение письменного текста	
С2	Может писать сложные тексты, четкие и естественные, в соответствующем ситуации хорошем стиле, с логической структурой, помогающей читателю уловить важные положения.
С1	Может писать четкие, хорошо структурированные тексты по сложной тематике, подчеркивая важные, остро стоящие вопросы, расширяя и подкрепляя точку зрения при помощи довольно развернутых дополнительных рассуждений, доводов и подходящих примеров и завершая повествование выводами.
В2	Может писать четкие тексты, подробно освещающие разнообразные интересующие его/ее вопросы, синтезируя и оценивая информацию и аргументы, поступающие из нескольких источников.
В1	Может писать простые связные тексты по широкому кругу знакомых и интересующих его/ее вопросов, связывая воедино ряд отдельных коротких элементов.
А2	Может написать ряд простых фраз и предложений, связанных простыми связками, такими как «и», «но» и «потому что».
А1	Может писать простые, не связанные друг с другом предложения.

[Общеввропейские компетенции, 2003: 63]

Письмо как цель обучения предусмотрено в программах школ разного типа на всех этапах обучения. По окончании обучения на начальном этапе (2 – 4 классы) должны быть сформированы элементарные умения самостоятельного решения коммуникативно-познавательных задач в письменной речи. На материале предложений и несложных текстов учащиеся должны научиться:

- поздравлять с праздниками, днем рождения;
- правильно писать свое имя, имя адресата, дату и адрес;
- начинать и заканчивать письмо;
- использовать печатный текст как основу для составления плана, вопросов и др.;
- описывать несложные рисунки в учебнике [Гальскова, Гез, 2009: 250].

Средний этап (5 – 7 классы) должен обеспечить более интенсивное развитие умения по овладению письмом в разных ситуациях общения. Расширяются тематика и объем письменных высказываний, улучшается качественная характеристика текстов. Содержание обучения на данном этапе должно отличаться большей информативностью и строиться преимущественно на аутентичном материале: образцы типа – тексты писем, открыток, а также статьи из газет и журналов для подростков с целью использования их в качестве образцов для развития следующих умений:

- сообщать зарубежному другу информацию о себе, своей семье, школе, городе, о своих интересах и увлечениях;
- запрашивать информацию о том же у своего адресата;
- написать заметку/письмо в газету или журнал, соблюдая принятые в стране изучаемого языка нормы;
- сообщать в анкете/формуляре основные сведения личного характера;
- делать рабочие записи после чтения печатного текста (составлять план, выписывать ключевые слова, речевые формулы и др.) с целью последующего использования их в письменном высказывании [Гальскова, Гез, 2009: 250 – 251].

Обучение на старшем этапе (7 – 9 классы) предполагает достижение высокого уровня в области письма, что выражается в улучшении качественных характеристик письменного текста, в расширении тем и проблем общения, в увеличении степени самостоятельности учащихся. Основными письменными произведениями учащихся будут: личное письмо другу, письмо в газету или подростковый журнал, анкеты/формуляры с целью запроса информации и сообщения сведений личного характера.

При опоре на печатный текст или устное сообщение школьники учатся делать рабочие записи, писать изложение или сочинение. Кроме того, формируются следующие умения:

- сообщать адресату основную информацию, выражая свое мнение/оценку событий и т.д.;
- фиксировать письменно основные сведения/фактические данные из прочитанного или прослушанного текста;
- составлять письменные планы или тезисы устных высказываний;
- логично излагать суть обсуждаемой темы/вопроса в письменном виде [Гальскова, Гез, 2009: 251].

По окончании обучения на профильно ориентированном этапе (10 – 11 классы) уровень развития коммуникативной компетенции в области письменной речи должен обеспечить более эффективное использование письма как средства осуществления учебной, профессионально ориентированной и самообразовательной деятельности, что выражается в разнообразии привлекаемых ситуаций официального и неофициального характера, большей сложности продуцируемых текстов, высокой степени самостоятельности и активности учащихся.

Основными письменными произведениями учащихся будут: личное и официальное письмо, сообщение, сочинение, описание, рецензия, изложение, аннотация, рефераты, проектная работа. Учащиеся должны уметь:

- описывать события, факты, явления;
- сообщать, запрашивать информацию развернутого плана;
- выражать собственное суждение, мнение;
- комментировать события и факты, используя в письменном тексте аргументацию и эмоционально-оценочные языковые средства;
- составлять развернутый план или тезисы для устного сообщения;
- создавать вторичные тексты (рефераты, аннотации);
- фиксировать фактическую информацию при восприятии устного или печатного текста;
- делать учебные записи, т.е. составлять письмо «самому себе» с целью организации собственной речевой деятельности [Гальскова, Гез, 2009: 251 – 252].

На всех этапах обучения развиваются стратегические умения, к основным из которых относятся следующие:

- использовать текст-образец в качестве информационной и языковой опоры;
- сверять написанное с образцом;
- обращаться к справочной литературе и словарям;
- пользоваться перифразой;
- упрощать письменный текст;
- использовать слова – описания общих понятий;
- прибегать к синонимическим заменам;
- связывать свой опыт с опытом партнера по общению [Гальскова, Гез, 2009: 252].

В методике письмо – это и объект овладения учащимися графической и орфографической системами иностранного языка для фиксации языкового и речевого материала в целях его лучшего запоминания и в качестве помощника в овладении устной речью и чтением, так как письмо с ними тесно связано. Техника письма предполагает владение навыками каллиграфии, графики, орфографии и пунктуации [Гальскова, Гез, 2009: 252].

Обучение технике письма включает в себя овладение алфавитом, графикой, орфографией и пунктуацией. Письмо является средством обучения иноязычной речи, начальным этапом в развитии письменной речи.

Обучение письму заключается в формировании графических и орфографических навыков и умений для выполнения письменных заданий. Школьники выполняют задания разной степени сложности в соответствии с этапом обучения.

На начальном этапе – это написание букв алфавита, перевод звуков речи в графические символы – буквы и буквосочетания, орфографически правильное написание слов, словосочетаний и предложений, способствующих лучшему усвоению учебного материала, необходимого для формирования и развития навыков устной речи и чтения на изучаемом языке. На начальном этапе следует заложить прочные основы графических и орфографических навыков, чтобы обеспечить школьникам возможность пользоваться письмом на последующих этапах.

Основная задача начального этапа обучения – заложить основы техники письма (т.е. сформировать каллиграфические, графические и орфографические навыки) через ознакомление учащихся с написанием букв, тренировку написания, усвоение орфографии слов, отработанных устно, написание предложений, содержащих усвоенное. В комплексе упражнений по развитию графических навыков особое место занимает работа над теми явлениями (буквами, буквосочетаниями), которые отсутствуют в родном языке обучаемых или элементы которых совпадают с элементами букв в родном языке. В остальных случаях имеет место перенос навыков письма, сформированных на базе родного языка. Знакомая учащимся с написанием буквы, учитель должен показать на доске, как она пишется, или использовать специальное пособие, где подробно показано стрелками и точками, обозначающими, в

какой последовательности, и в каком направлении должна двигаться рука, чтобы образ буквы получился правильным.

Обучение графике проводится в следующей последовательности:

- показ буквы: прописной и строчной;
- медленное изображение буквы учителем на доске с необходимыми пояснениями в целях осознания учащимися выполнения нужных действий при ее написании;
- вторичное написание буквы с заданием воспроизводить требуемые движения ручкой в воздухе за учителем;
- написание буквы в тетрадях;
- сравнение своей записи буквы с образцом [Соловова, 2005: 190 – 193].

В ходе формирования графических навыков возможны и игровые приемы, например, игра «Отгадай-ка». Учитель или ученик в воздухе пишет букву, учащиеся отгадывают, какую букву он написал. Данное упражнение можно провести в парах, когда учащиеся по очереди на спине или на руке партнера пишут букву, которую тот должен отгадать [Соловова, 2005: 194].

При обучении орфографии широко используется списывание. При списывании слов следует вырабатывать у учащегося привычку не срисовывать слово буква за буквой, что наблюдается, когда ребенок поднимает глаза после каждой буквы, чтобы посмотреть, какую надо писать дальше, а внимательно посмотреть на слово, запомнить его буквенный состав и писать по памяти. Этот прием дает возможность развивать зрительную (орфографическую) память, без чего практически нельзя научиться грамотно писать, ускоряет темп письма [Соловова, 2005: 194].

В качестве конечных требований в области обучения письму выдвигается развитие у учащихся умений письменно выразить свои мысли. Базовый курс обучения иностранному языку предполагает овладение письменной речью на «уровне выживания», т.е. достижения элементарной коммуникативной компетенции. Письменная коммуникативная компетенция, включающая овладение письменными знаками, содержанием и формой письменного произведения, ограничена в рамках Программы обучения иностранным языкам в средней школе до умений:

- графически правильного письма;

– письма как самостоятельного вида речевой деятельности (по окончании базового курса учащиеся должны уметь в рамках наиболее типичных ситуаций общения делать выписки из текста; составлять и записывать план прочитанного или прослушанного текста; написать короткое поздравление, выразить пожелание; заполнить формуляр; написать личное письмо (расспросить адресата о его жизни, делах, сообщить то же о себе, выразить благодарность, используя материал одной или нескольких тем, усвоенных в устной речи, употребляя формулы речевого этикета, принятые в стране изучаемого языка);

– письма как средства обучения другим видам речевой деятельности.

На среднем этапе продолжается работа по формированию орфографических навыков. Широко используется запись. Письмо используется как средство для лучшего усвоения лексико-грамматического материала. Е.Н.Соловова дает следующую классификацию типов текстов, написанию которых следует обучать на иностранном языке: заполнение анкет; написание различного рода писем и ответов на них; составление автобиографии/резюме; написание заявлений; написание рецензий; написание аннотаций; написание докладов; написание сочинений/эссе; написание поздравительных открыток; написание записок [Соловова, 2005: 188].

Письмо как самостоятельный вид речевой деятельности используют лишь на старшем, завершающем этапе. Но путь к письменной речи довольно длителен и далеко не прост. Успех завершающего этапа во многом зависит от того, насколько хорошо были сформированы базовые навыки письма как такового.

На старшем этапе при работе с иноязычным текстом следует обучать школьников составлению реферата и аннотации. Реферат – это текст, который передает основную информацию подлинника в свернутом виде и составленный в результате ее смысловой переработки. Аннотация – предельно краткое изложение главного смысла текста, передающее тематику оригинала.

Трудности обучения письменной речи очевидны:

– процесс обучения письменной речи постоянно осложняется расхождениями между звуковым и графическим планами выражения мысли на иностранном языке;

– при устном сообщении что-либо может быть опущено говорящим, восполнено мимикой, жестом, интонацией, то при сооб-

щении в письменной форме высказывание должно быть конкретным и полным, максимально развернутым, требует более строгого грамматического оформления [Соловова, 2005: 189].

Умение выражать свои мысли в письменной форме формируется на базе упражнений репродуктивного, репродуктивно-продуктивного и продуктивного характера.

В первую группу упражнений входит написание текста (письма, открытки, сообщения) с опорой на образец.

Вторая группа – это упражнения в построении собственного письменного высказывания с использованием различных опор: вербальных (ключевые слова, логическая схема высказывания, план) и вербально-изобразительных (картина, фотография и ключевые слова, фразы, выражения).

Третья группа упражнений, имеющих продуктивный характер, требует от учащихся умений выразить свои мысли в письменной форме без непосредственной опоры на вербальные элементы. Стимулы, побуждающие к письменному высказыванию, могут быть сформулированы словесно (проблемный тезис) или визуально (просмотр видеофильма, фотография) [Гальскова, Гез, 2009: 258 – 260].

Критерии оценки умений письменной речи: содержание и полнота (насколько учащиеся успешно справились с выражением содержания с учетом цели высказывания и адресата при соблюдении принятых норм вежливости); организация текста (логичное и последовательное изложение материала с делением текста на абзацы, использование различных средств передачи логической связи между отдельными частями текста, выбор формата письма); лексика, грамматика, орфография и пунктуация [Гальскова, Гез, 2009: 265].

Обучение письменной речи неразрывно связано с обучением другим видам речевой деятельности. Письменная речь позволяет сохранить языковые и фактические знания, служит надежным инструментом мышления, стимулирует говорение, слушание и чтение на иностранном языке.

Возможности использования Интернет-ресурсов огромны. Глобальная сеть Интернет создаёт условия для получения любой необходимой учащимся и учителям информации, находящейся в любой точке земного шара: страноведческий материал, новости из жизни молодёжи, статьи из газет и журналов, необходимую литературу и т.д.

Общение в виртуальной реальности осуществляется с помощью электронной почты. Международный обмен письмами можно осуществлять в любом классе и на любом уровне владения языком. Помимо целенаправленного использования изучаемого языка, установления дружеских контактов и изучая, таким образом, культуру, электронная переписка имеет свои преимущества по сравнению с бумажной: она быстрее, удобнее и дешевле.

В Приложении 5 можно найти информацию и рекомендации по написанию SMS, E-Mail, писем личного характера.

Вопросы к главе 3

Особенности обучения аудированию

1. Трудности в обучении аудированию на немецком языке.
2. Технология презентации аудиотекста и контроль его понимания.
3. Особенности и примеры дотекстового, текстового, послетекстового этапов.
4. Упражнения в обучении аудированию.
5. Требования к аудиотекстам. Аудирование с полным пониманием, с пониманием основного содержания, с выборочным пониманием.

Особенности обучения монологической речи

1. Два пути обучения монологической речи немецкого языка.
2. Стимулирование коротких высказываний на немецком языке.
3. Расширение, уточнение высказывания.
4. Система упражнений в обучении монологу на немецком языке.

Особенности обучения диалогической речи

1. Два пути обучения диалогической речи немецкого языка.
2. Обучение вопросам для диалога.
3. Стадии работы над диалогом-образцом.
4. Упражнения в обучении диалогу на немецком языке.

Особенности обучения чтению

1. Виды чтения в немецком языке.
2. Требования к текстам для чтения.
3. Технологии постановки механизма чтения на немецком языке.
4. Технологии развития умения читать.
5. Переход от чтения вслух к чтению про себя.
6. Упражнения в обучении чтению.
7. Урок обучения чтению на немецком языке.

Особенности обучения письму и письменной речи

1. Обучение технике письма на немецком языке.
2. Деление графем по их методической сложности.
3. Виды диктантов и методика их проведения на немецком языке.
4. Упражнения в обучении орфографии немецкого языка.
5. Обучение формам записи и письменной речи на немецком языке.
6. Обучение формам компрессии текста на немецком языке.
7. Контроль навыков письменной речи на немецком языке.

ГЛАВА 4.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И ПЛАНИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО УРОКА, ВНЕКЛАССНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

4.1. Особенности планирования современного урока иностранного языка

*Урок – это зеркало общей и
педагогической культуры учителя,
мерило его интеллектуального богатства,
показатель его кругозора, эрудиции*
В.А. Сухомлинский

Специфика современного мира состоит в том, что он меняется всё более быстрыми темпами. Каждые десять лет объём информации в мире удваивается. Темпы обновления знаний настолько высоки, что на протяжении жизни человеку приходится неоднократно переучиваться, овладевать новыми профессиями. Непрерывное образование становится реальностью и необходимостью в жизни человека. Знания, полученные людьми в школе, через некоторое время устаревают и нуждаются в коррекции, а результаты обучения не в виде конкретных знаний, а в виде умения учиться становятся сегодня всё более востребованными. Исходя из этого, Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования определил в качестве главных результатов не предметные, а личностные и метапредметные – универсальные учебные действия. Важнейшей задачей современной системы образования является формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию. Всё это достигается путём сознательного, активного присвоения учащимися социального опыта. При этом знания, умения и навыки рассматриваются как производные от соответствующих видов целенаправленных действий, т.е. они формируются, применяются и сохраняются в тесной связи с активными действиями самих учащихся [Фундаментальное ядро содержания общего образования, 2010: 53 – 54].

Концепция развития универсальных учебных действий разработана на основе системно-деятельностного подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.Г. Асмолов) группой авторов: А.Г. Асмоловым, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, О.А. Карабановой, Н.Г. Салминой и С.В. Молчановым под руководством А.Г. Асмолова [Фундаментальное ядро содержания общего образования, 2010: 7].

В широком значении «универсальные учебные действия» – саморазвитие и самосовершенствование путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

В более узком (собственно психологическом значении) «универсальные учебные действия» – это совокупность действий обучающегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса [Фундаментальное ядро содержания общего образования, 2010: 53].

Близкими по значению понятию «универсальные учебные действия» являются понятия «общеучебные умения», «общепознавательные действия», «общие способы деятельности», «надпредметные действия». Формирование общеучебных действий в прогрессивной педагогике всегда рассматривалось как надежный путь кардинального повышения качества обучения. Как гласит известная притча, чтобы накормить голодного человека можно поймать рыбу и накормить его. А можно поступить иначе – научить ловить рыбу, и тогда человек, научившийся рыбной ловле, уже никогда не останется голодным.

Функции универсальных учебных действий включают:

– обеспечение возможностей учащегося самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, уметь контролировать и оценивать учебную деятельность и ее результаты;

– создание условий для гармоничного развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию, необходимость которого обусловлена поликультурностью общества и высокой профессиональной мобильностью;

– обеспечение успешного усвоения знаний, умений и навыков и формирование компетентностей в любой предметной области [Фундаментальное ядро содержания общего образования, 2010: 53].

В составе универсальных учебных действий можно выделить четыре основных блока: 1) личностный; 2) регулятивный (включающий также действия саморегуляции); 3) познавательный; 4) коммуникативный [Фундаментальное ядро содержания общего образования, 2010: 54].

Личностные действия позволяют сделать учение осмысленным, обеспечивают ученику значимость решения учебных задач, увязывая их с реальными жизненными целями и ситуациями. Личностные действия направлены на осознание, исследование и принятие жизненных ценностей и смыслов, позволяют сориентироваться в нравственных нормах, правилах, оценках, выработать свою жизненную позицию в отношении мира, окружающих людей, самого себя и своего будущего.

Регулятивные действия обеспечивают возможность управления познавательной и учебной деятельностью посредством постановки целей, планирования, контроля, коррекции своих действий и оценки успешности усвоения. Последовательный переход к самоуправлению и саморегуляции в учебной деятельности обеспечивает базу будущего профессионального образования и самосовершенствования.

Познавательные действия включают действия исследования, поиска и отбора необходимой информации, ее структурирования; моделирования изучаемого содержания, логические действия и операции, способы решения задач.

Коммуникативные действия обеспечивают возможности сотрудничества – умение слышать, слушать и понимать партнера, планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, распределять роли, взаимно контролировать действия друг друга, уметь договариваться, вести дискуссию, правильно выражать свои мысли в речи, уважать в общении и сотрудничестве партнера и самого себя. Умение учиться означает умение эффективно сотрудничать как с учителем, так и со сверстниками, умение и готовность вести диалог, искать решения, оказывать поддержку друг другу [Фундаментальное ядро содержания общего образования, 2010: 54 – 57].

Овладение учащимися универсальными учебными действиями создает возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей на основе формирования умения учиться. Эта возможность обеспечивается тем, что универсальные учебные действия – это обобщенные действия, порожд-

дающие широкую ориентацию учащихся в различных предметных областях познания и мотивацию к обучению.

Формирование универсальных учебных действий является основной способностью учащихся к дальнейшему саморазвитию и самообразованию. Для формирования универсальных учебных действий в контексте обучения иностранным языкам следует учитывать, что ученику следует для себя найти ответы на следующие вопросы: «Зачем я учу иностранный язык?», «Зачем я выполняю то или иное упражнение на уроке (читаю, пишу, слушаю)?», «Зачем я повторяю дома пройденное на уроке?», «Чему я научился на уроке и что еще мне следует сделать?». Язык должен осваиваться осознанно. Важно создавать условия, когда дети учатся слушать друг друга, умеют адекватно оценивать свой ответ, хотят узнавать новое.

Федеральные государственные стандарты определяют следующие цели обучения иностранному языку:

1. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих: речевая, языковая, социокультурная/межкультурная, компенсаторная, учебно-познавательная компетенции.

2. Развитие личности учащихся.

3. Формирование и развитие универсальных учебных действий (далее – УУД) [Примерная программа по и учебным предметам. Иностранный язык, 2010: 6 – 7].

В качестве предполагаемых результатов обучения иностранным языкам выделяют:

1. Предметные результаты.

2. Личностные результаты:

– формирование мотивации изучения иностранных языков и стремление к самосовершенствованию в образовательной области «Иностранный язык»;

– осознание возможностей самореализации средствами иностранного языка;

– стремление к совершенствованию собственной речевой культуры в целом;

– формирование коммуникативной компетенции в межкультурной и межэтнической коммуникации;

– развитие таких качеств, как воля, целеустремленность, креативность, инициативность, эмпатия, трудолюбие, дисциплинированность

- формирование общекультурной и этнической идентичности как составляющих гражданской идентичности личности;
- стремление к лучшему сознанию культуры своего народа и готовность содействовать ознакомлению с ней представителей других стран; толерантное отношение к проявлениям иной культуры; осознание себя гражданином своей страны и мира;
- готовность отстаивать национальные и общечеловеческие (гуманистические, демократические) ценности, свою гражданскую позицию.

3. Метапредметные результаты:

- развитие умения планировать свое речевое и неречевое поведение;
- развитие коммуникативной компетенции, включая умение взаимодействовать с окружающими, выполняя разные социальные роли;
- развитие исследовательских учебных действий, включая навыки работы с информацией: поиск и выделение нужной информации, обобщение и фиксация информации;
- развитие смыслового чтения, включая умение определять тему, прогнозировать содержание текста по заголовку/ по ключевым словам, выделять основную мысль, главные факты, опуская второстепенные, устанавливать логическую последовательность основных фактов;
- осуществление регулятивных действий самонаблюдения, самоконтроля, самооценки в процессе коммуникативной деятельности на иностранном языке [Примерная программа по и учебным предметам. Иностранный язык, 2010: 9 – 10].

В чем же новизна современного урока иностранного языка в условиях введения новых образовательных стандартов? К примеру, чаще организуются индивидуальные, парные и групповые формы работы на уроке, постепенно преодолевается авторитарный стиль общения между учителем и учеником, меняется структура урока.

Требования к современному уроку иностранного языка:

- создание условий успешного учения учащихся;
- учитель должен спланировать свою деятельность и деятельность учащихся, тема, цель, задачи урока формулируются самими учащимися;

– определение оптимального содержания урока в соответствии с требованием учебной программы и целями урока, с учетом уровня подготовки и подготовленности учащихся;

– прогнозирование уровня усвоения учащимися научных знаний, сформированности умений и навыков, как на уроке, так и на отдельных его этапах;

– выбор наиболее рациональных методов, приемов и средств обучения, стимулирования и контроля и их оптимального воздействия на каждом этапе урока;

– выбор оптимального сочетания различных форм работы на уроке и максимальную самостоятельность учащихся в процессе учения, обеспечивающий познавательную активность;

– урок должен быть проблемным и развивающим: учитель сам нацеливается на сотрудничество с учениками и умеет направлять учеников на сотрудничество с учителем и одноклассниками;

– учитель организует проблемные и поисковые ситуации, активизирует деятельность учащихся;

– вывод делают сами учащиеся;

– минимум репродукции и максимум творчества и сотворчества;

– времяэкономия и здоровьесбережение;

– в центре внимания урока — дети;

– учет уровня и возможностей учащихся, в котором учтены такие аспекты, как профиль класса, стремление учащихся, настроение детей;

– умение демонстрировать методическое искусство учителя;

– планирование обратной связи;

– урок должен быть добрым.

Современный урок должен отражать владение классической структурой урока на фоне активного применения собственных творческих наработок, как в смысле его построения, так и в подборе содержания учебного материала, технологии его подачи и тренинга.

Как известно, самый распространённый тип урока – комбинированный. Рассмотрим его с позиции основных дидактических требований, а также раскроем суть изменений, связанных с проведением урока современного типа.

Требования к уроку	Традиционный урок	Современный урок
Объявление темы урока	Учитель сообщает учащимся	Формулируют сами учащиеся (учитель подводит учащихся к осознанию темы)
Сообщение целей и задач	Учитель формулирует и сообщает учащимся, чему должны научиться	Формулируют сами учащиеся, определив границы знания и незнания (учитель подводит учащихся к осознанию целей и задач), при этом учитель может сообщить учащимся, что они будут знать (уметь) в конце урока
Планирование	Учитель сообщает учащимся, какую работу они должны выполнить, чтобы достичь цели	Планирование учащимися способов достижения намеченной цели (учитель помогает, советует)
Практическая деятельность учащихся	Под руководством учителя учащиеся выполняют ряд практических задач (чаще применяется фронтальный метод организации деятельности)	Учащиеся осуществляют учебные действия по намеченному плану (работа в парах, группах, индивидуально), учитель консультирует
Осуществление контроля	Учитель осуществляет контроль за выполнением учащимися практической работы	Учащиеся осуществляют контроль (применяются формы самоконтроля, взаимоконтроля), учитель консультирует
Осуществление коррекции	Учитель в ходе выполнения и по итогам выполненной работы учащимися осуществляет коррекцию	Учащиеся формулируют затруднения и осуществляют коррекцию самостоятельно, учитель консультирует, советует, помогает
Оценивание учащихся	Учитель осуществляет оценивание работы учащихся на уроке	Учащиеся дают оценку деятельности по её результатам (самооценка, оценивание результатов деятельности товарищей), учитель консультирует
Итог урока	Учитель выясняет у учащихся, что они запомнили	Проводится рефлексия (что мы знаем/умеем после урока)
Домашнее задание	Учитель объявляет и комментирует (чаще – задание одно для всех)	Учащиеся могут выбирать задание из предложенных учителем с учётом индивидуальных возможностей

Данная таблица позволяет сделать вывод: различается, прежде всего, деятельность учителя и учащихся на уроке. Ученик из присутствующего и пассивно исполняющего указания учителя на уроке традиционного типа теперь становится главным деятелем.

В настоящее время большинство учителей по-прежнему тяготеет к традиционному уроку. Это объясняется многими причинами: привычкой к традиционным формам обучения и боязнью нового; непониманием огромного количества инноваций.

Приведем критерии эффективности современного урока.

- обучение через открытие;
- самоопределение обучаемого к выполнению той или иной образовательной деятельности;
- наличие дискуссий, характеризующихся различными точками зрения по изучаемым вопросам, сопоставлением их, поиском за счет обсуждения истинной точки зрения;
- развитие личности;
- способность ученика проектировать предстоящую деятельность, быть ее субъектом;
- демократичность, открытость;
- осознание учеником деятельности: того как, каким способом получен результат, какие при этом встречались затруднения, как они были устранены, и что чувствовал ученик при этом;
- моделирование жизненно важных профессиональных затруднений в образовательном пространстве и поиск путей их решения;
- позволяет ученикам в коллективном поиске приходить к открытию;
- ученик испытывает радость от преодоленной трудности учения, будь то: задача, пример, правило, закон, теорема или - выведенное самостоятельно понятие;
- педагог ведет учащегося по пути субъективного открытия, он управляет проблемно – поисковой или исследовательской деятельностью учащегося.

Урок иностранного языка в условиях нового Федерального государственного образовательного стандарта стал гибким, разнообразным по методам преподавания, насыщенным по использованию новых технических средств и современных образовательных технологий. Иностранный язык теперь рассматривается как способ

познания окружающего мира и способ саморазвития. Преимущество иностранного языка перед другими школьными предметами заключается в том, что в целях обучения иностранному языку уже заложен личностно – деятельный подход. Как только учитель поймет, что его главной задачей является научить ребенка общаться на иностранном языке, он сможет создать такие условия, в которых дети начнут действовать, а не выполнять набор упражнений.

Так что же для нас современный урок? Это урок-познание, открытие, деятельность, противоречие, развитие, рост, ступенька к знанию, самопознание, самореализация, мотивация., интерес, профессионализм, выбор, инициативность, уверенность.

Что главное в уроке? Каждый учитель имеет на этот счет свое, совершенно твердое мнение. Для одних успех обеспечивается эффективным началом, буквально захватывающим учеников сразу с появлением учителя. Для других, наоборот, гораздо важнее подведение итогов, обсуждение достигнутого. Для третьих – объяснение, для четвертых – опрос и т.д. Времена, когда учителя заставляли придерживаться жестких и однозначных требований по организации урока, миновали.

На уроках иностранного языка обеспечивается, прежде всего, развитие коммуникативных действий, формирование коммуникативной культуры изучающего иностранный язык. Изучение иностранного языка способствует:

- общему речевому развитию учащегося на основе формирования обобщённых лингвистических структур грамматики и синтаксиса;

- развитию произвольности и осознанности монологической и диалогической речи; развитию письменной речи;

- формированию ориентации на партнёра, его высказывания, поведение, эмоциональные состояние и переживания; уважение интересов партнёра; умение слушать и слышать собеседника; вести диалог, излагать и обосновывать своё мнение в понятной для собеседника форме.

Знакомство учащихся с культурой, историей и традициями других народов и мировой культурой создаёт необходимые условия для формирования личностных универсальных действий – формирования гражданской идентичности личности, доброжелательного отношения, уважения и толерантности к другим странам и народам, компетентности в межкультурном диалоге.

Изучение иностранного языка способствует развитию общеучебных познавательных действий, в первую очередь смыслового чтения (выделение субъекта и предиката текста; понимание смысла текста и умение прогнозировать развитие его сюжета; умение задавать вопросы, опираясь на смысл прочитанного текста; сочинение оригинального текста на основе плана).

Формированию универсальных учебных умений способствуют:

- реализация системно-деятельностного подхода;
- развитие умений учебной деятельности через: проектные работы, баланс индивидуальной, парной и групповой работы на уроке, анализ информации, наличие заданий базовой и повышенной сложности, избыточность упражнений и т.д.;
- развитие умений работать в коллективе и организовывать свою работу на всех этапах обучения;
- широкие возможности контроля и самоконтроля;
- задания и речевые ситуации, ориентированные на нравственное воспитание школьников (доброжелательность, трудолюбие, самостоятельность, ответственность);
- диалоги этикетного характера;
- обсуждения ситуаций, требующих морального выбора;
- развитие умений избегать конфликтов, вести себя обдуманно, учитывать мнение окружающих;
- сопоставление положительных особенностей российской культуры и культуры стран изучаемого языка;
- развитие умений достойно представить свою страну и малую родину на немецком языке, понимать и с уважением относиться к различным традициям, обычаям, особенностям мировоззрения различных народов.

В рамках системно-деятельностного подхода установлена принципиальная возможность формирования мотивации учения посредством организации деятельности учащихся через отбор и структурирование учебного содержания, организацию ориентировочной деятельности учащихся и учебного сотрудничества. Следует раскрыть учащимся личностный смысл самого процесса учения (для чего и ради чего они учатся), значимость учения в школе для реализации профессиональных планов, социальной карьеры, межличностных и ролевых отношений в социальной практике взрослой жизни. Таким образом, нужна организация как предметности

учебной деятельности учащихся, так и системы социальных взаимодействий и учебного сотрудничества. Необходимым условием также выступает специально организованная рефлексия учащимся своего отношения к учению, его результатам, самому себе как сущностному «продукту» преобразующей учебной деятельности.

Какие основные моменты следует учитывать учителю при подготовке к современному уроку в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта?

Прежде всего, необходимо рассмотреть этапы конструирования урока:

- определение темы учебного материала;
- определение дидактической цели темы;
- определение типа урока;
- продумывание структуры урока;
- обеспеченность урока;
- отбор содержания учебного материала;
- выбор методов обучения;
- выбор форм организации педагогической деятельности;
- оценка знаний, умений и навыков;
- рефлексия урока.

Как известно, к *традиционным типам уроков* относятся следующие: вводный урок; урок по изучению и первичному закреплению нового материала; урок по закреплению знаний и способов деятельности; урок по комплексному применению знаний и способов деятельности; урок по обобщению и систематизации знаний и способов деятельности; урок по проверке, оценке и коррекции знаний и способов деятельности.

Согласно современному подходу обучения уроки деятельностной направленности по целеполаганию можно распределить на четыре группы: уроки «открытия» нового знания; уроки отработки умений и рефлексии; уроки общеметодологической направленности; уроки развивающего контроля. Главная методическая цель урока при системно-деятельностном обучении заключается в создании условий для проявления познавательной активности учеников. При этом в рамках каждого нового типа урока выделяются две цели: деятельностная и содержательная (см. Приложение 9).

Суть урока «открытия» заключается в формировании у учащихся умений реализации новых способов действия. В рамках

данного типа урока рассматривается расширение понятийной базы за счет включения в нее новых элементов.

Отличительной особенностью урока рефлексии является фиксирование и преодоление затруднений в собственных учебных действиях. Для грамотного проведения урока рефлексии необходимо уточнить понятия эталона, образца и эталона для самопроверки.

Уроки общеметодологической направленности призваны, во-первых, формировать у учащихся представления о методах, связывающих изучаемые понятия в единую систему, а во-вторых, о методах организации самой учебной деятельности, направленной на самоизменение и саморазвитие. Так, на данных уроках организуется понимание и построение учащимися норм и методов учебной деятельности, самоконтроля и самооценки, рефлексивной самоорганизации. Эти уроки являются надпредметными и проводятся вне рамок какого-либо предмета на классных часах, внеклассных мероприятиях или других специально отведенных для этого уроках в соответствии со структурой технологии деятельностного метода. Целью уроков общеметодологической направленности рассматривается построение методов, связывающих изученные понятия в единую систему.

Уроки развивающего контроля проводятся в завершение изучения крупных разделов курса, предполагают написание контрольной работы и ее рефлексивный анализ [ФГОС ООО, 2010].

В рамках современного подхода часто используются нетрадиционные формы организации урока: урок-лекция, урок-семинар, урок-практикум, урок-консультация, урок-зачет, урок с дидактической игрой, урок-ролевая игра, урок-экскурсия, урок-дискуссия, урок-соревнование, урок-деловая игра, интегрированный урок, театрализованный урок, урок с использованием современных педагогических технологий.

Уход от традиционного урока через использование в процессе обучения новых технологий позволяет устранить однообразие образовательной среды и монотонность учебного процесса, создаст условия для смены видов деятельности обучающихся, позволит реализовать принципы здоровьесбережения. Рекомендуется осуществлять выбор технологии в зависимости от предметного содержания, целей урока, уровня подготовленности обучающихся,

возможности удовлетворения их образовательных запросов, возрастной категории обучающихся.

В условиях реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта (далее – ФГОС) наиболее актуальными становятся технологии:

- информационно-коммуникационная технология;
- технология развития критического мышления;
- проектная технология;
- технология проблемного обучения;
- игровые технологии;
- модульная технология;
- технология мастерских;
- кейс-технология и т.д.

В настоящее время постепенно осуществляется процесс перехода от написания конспекта урока к составлению технологической карты. Технологическая карта урока – это новый вид методической продукции, обеспечивающей эффективное и качественное преподавание учебных курсов в школе и возможность достижения планируемых результатов освоения основных образовательных программ в соответствии с ФГОС.

Обучение с использованием технологической карты позволяет организовать эффективный учебный процесс, обеспечить реализацию предметных, метапредметных и личностных умений (универсальных учебных действий) в соответствии с требованиями ФГОС, существенно сократить время на подготовку учителя к уроку.

Сущность проектной педагогической деятельности с применением технологической карты заключается в использовании инновационной технологии работы с информацией, описании заданий для ученика по освоению темы, оформлении предполагаемых образовательных результатов. Технологическую карту отличают: интерактивность, структурированность, алгоритмичность, технологичность и обобщенность информации.

Структура технологической карты включает как правило:

- название темы с указанием часов, отведенных на ее изучение;
- цель освоения учебного содержания;
- планируемые результаты (личностные, предметные, метапредметные, информационно-интеллектуальную компетентность и УУД);

- метапредметные связи и организацию пространства (формы работы и ресурсы);
- основные понятия темы;
- технологию изучения указанной темы (на каждом этапе работы определяется цель и прогнозируемый результат, даются практические задания на отработку материала и диагностические задания на проверку его понимания и усвоения);
- контрольное задание на проверку достижения планируемых результатов.

Технологическая карта позволяет увидеть учебный материал целостно и системно, проектировать образовательный процесс по освоению темы с учетом цели освоения курса, гибко использовать эффективные приемы и формы работы с обучающимися на уроке, согласовывать действия учителя и учащихся, организовывать самостоятельную деятельность школьников в процессе обучения, осуществлять интегративный контроль результатов учебной деятельности.

Технологическая карта позволит учителю:

- реализовать планируемые результаты ФГОС;
- определить УУД, которые формируются в процессе изучения конкретной темы, всего учебного курса;
- системно формировать у учащихся УУД;
- осмыслить и спроектировать последовательность работы по освоению темы от цели до конечного результата;
- определить уровень раскрытия понятий на данном этапе и соотнести его с дальнейшим обучением (вписать конкретный урок в систему уроков);
- проектировать свою деятельность на четверть, полугодие, год посредством перехода от поурочного планирования к проектированию темы;
- освободить время для творчества (использование готовых разработок по темам освобождает учителя от непродуктивной рутинной работы);
- определить возможности реализации межпредметных знаний (установить связи и зависимости между предметами и результатами обучения);
- на практике реализовать метапредметные связи и обеспечить согласованные действия всех участников педагогического процесса;

- выполнять диагностику достижения планируемых результатов учащимися на каждом этапе освоения темы;
- решить организационно-методические проблемы (замещение уроков, выполнение учебного плана и т. д.);
- соотнести результат с целью обучения после создания продукта - набора технологических карт;
- обеспечить повышение качества образования.

В Приложении 6 можно ознакомиться с примерной схемой технологической карты урока иностранного языка. Приложение 8 содержит список выражений классного обихода, который поможет начинающему учителю вести урок немецкого языка.

Урок иностранного языка - это законченный отрезок работы по обучению, на протяжении которого осуществляется достижение определенных практических, общеобразовательных и воспитательных целей. Достижение этих целей осуществляется путем выполнения заранее спланированных индивидуальных и индивидуально-групповых заданий на основе используемых учителем средств и приемов обучения.

4.2. Особенности внеклассной работы по второму иностранному языку

Внеклассная работа по иностранному языку имеет большое общеобразовательное, воспитательное и развивающее значение. Эта работа не только углубляет и расширяет знания иностранного языка, но и способствует также расширению культурологического кругозора школьников, развитию их творческой активности, эстетического вкуса и, как следствие, повышает мотивацию к изучению языка и культуры другой страны.

Важность таких занятий объясняется, с одной стороны, недостаточным количеством аудиторных часов, отводимых на занятия языком, а с другой - поддерживать интерес учащихся к иностранному языку, их желание лучше владеть языком.

Внеклассная работа помогает удовлетворять потребность детей в неформальном общении во время школьных вечеров праздников, фестивалей и т.п. Во внеклассной работе большое значение имеет самоуправление учащихся, которое позволяет большинству

школьников принять участие в организаторской деятельности, формирует личность гражданина. Успех внеклассной работы зависит не только от активности учащихся, но и от педагогического влияния, умения учителя придать интересам воспитанников общест­венно полезную направленность.

Эффективность и результативность внеклассной работы за­висит от соблюдения следующих условий:

- добровольность участия;
- сочетание инициативы детей с направляющей ролью учи­теля;
- занимательность и новизна содержания, форм и методов работы;
- эстетичность всех проводимых мероприятий;
- четкая организация и тщательная подготовка всех заплани­рованных мероприятий;
- наличие целевых установок и перспектив деятельности;
- широкое использование методов педагогического стимули­рования активности учащихся;
- гласность.

Основными организационными принципами внеклассной ра­боты по иностранному языку являются принципы добровольности и массовости, принцип учета и развития индивидуальных особен­ностей и интересов учеников, принцип связи внеклассной работы с уроками иностранного языка [Шепелева, 1991: 63].

Принцип добровольности состоит в том, что ученики вклю­чаются во внеклассную работу по собственному желанию. Этот принцип имеет свою особенность: ученик, который сам определил свое участие в том или другом виде внеклассной деятельности, бе­рет на себя добровольное обязательство продолжать изучение ино­странного языка, что будет требовать от него дополнительных усилий.

Принцип массовости предусматривает активное участие во внеклассных мероприятиях наибольшего количества учеников с разным уровнем владения иностранным языком.

Принцип учета и развития индивидуальных особенностей и интересов учеников предусматривает учет в контексте деятельно­сти учеников их собственного опыта, интересов, желаний, наклон­ностей, мировоззрения, эмоционально-чувственной сферы и стату­са личности в коллективе.

Принцип связи внеклассной работы с уроками иностранного языка состоит в том, чтобы обеспечить единство практических, развивающих и воспитательных целей внеклассных занятий и уроков. Он также предусматривает связь учебных материалов, которые используются во внеклассной работе, с материалом действующих учебно-методических комплексов по иностранному языку [Шепелева, 1991: 63 – 66].

Внеклассная работа базируется на владении учениками привычками и умениями, приобретенными на уроках иностранного языка, поэтому очень важным есть то, чтобы ученики наиболее полно использовали эти привычки и умения во время внеклассного мероприятия. Вместе с тем внеклассная работа может положительно влиять на учебную деятельность учеников по иностранному языку.

Принцип увлеченности связан с выбором конкретных интересных приемов, которые оказывают содействие эффективному достижению поставленных задач, а также с содержанием учебных материалов, которое может быть новым, необыкновенным, захватывающим, большей частью это материалы страноведческого характера.

Принцип развития инициативы и самостоятельности предусматривает стимулирование и развитие у школьников самостоятельности и инициативы в работе. Именно во внеклассной работе учитель может дать ученикам возможность самостоятельно использовать свои знания и умения, разрешить делать все, что касается подготовки и проведения внеклассного мероприятия, умело и незаметно руководя этим процессом. Самостоятельность – это основа творчества, а именно творческое удовлетворение в работе всегда оказывает содействие желанию работать лучше, знать иностранный язык совершеннее.

В методической литературе и в практике школы традиционно различают три формы внеклассной работы: индивидуальные, групповые и массовые. В основу такого распределения возложен признак количественного охвата участников.

Индивидуальная внеклассная работа проводится с отдельными учениками, которые готовят, например, сообщение или доклад о стране, язык которой изучается, о значительных датах и событиях, выдающихся людях, разучивают стихи, песни, отрывки из литературных произведений на иностранном языке, изготавливают на-

глядные пособия, оформляют стенгазеты, альбомы, стенды и т.п. Индивидуальная работа может проводиться постоянно или эпизодически.

Групповая форма внеклассной работы имеет четкую организационную структуру и относительно постоянный состав участников, объединенных общими интересами. К этой форме принадлежат разнообразные кружки: разговорные, вокальные, драматические, кружки переводчиков, внеклассного чтения и т.п. Положительно зарекомендовали себя комбинированные кружки, где объединяются разные виды деятельности, например, разучивание песен и подготовка инсценировок, внеклассное чтение и просмотр видеофильмов с дальнейшим обсуждением просмотренного. Занятия в кружках, как правило, проводятся регулярно.

Массовые формы внеклассной работы не имеют четкой организационной структуры. К ним относят такие мероприятия как вечера художественной самодеятельности, фестивали, конкурсы, карнавалы, тематические вечера и т.п. Эти мероприятия проводятся эпизодически.

Цели внеклассной работы по иностранному языку:

1. расширение и углубление знаний, умений и навыков в овладении иноязычной коммуникативной деятельностью;
2. стимулирование интереса учащихся к изучению предмета;
3. всестороннее развитие личности, включая интеллектуальную, эмоционально-волевую и духовно-нравственную сферы.

Задачи:

- усовершенствование знаний, привычек и умений, приобретенных на уроках иностранного языка;
- помощь школьнику в формировании мировоззрения;
- развитие творческих способностей, самостоятельности учащихся;
- воспитание любви и уважения к людям своего родного края и страны, язык которой изучается.

Важным фактором успешного выполнения этих задач есть учёт психолого-педагогических особенностей обучения иностранному языку на разных уровнях. Знание свойств личности того или другого возраста даёт возможность правильно определить содержание и форму внеклассной деятельности по иностранному языку.

Следует обратить внимание на то, что в процессе организации внеклассной работы по иностранному языку необходимо учи-

тивать как психологические особенности личности, так и психологические особенности коллектива: уровень его развития, степень организационного, психологического, интеллектуального и эмоционального единства, направленность деятельности коллектива на отношения между его членами, эмоциональное состояние класса во время выполнения задач по внеклассной работе.

Знание психологических особенностей учеников – необходимая предпосылка успешного выбора соответствующих форм внеклассной работы, определение содержания этих форм, организации и проведения внеклассного мероприятия.

Целесообразно выделить такую форму внеклассной работы как *Неделя иностранного языка в школе*. Эта форма по своему характеру является массовой, так как предусматривает участие в ней широкого контингента учеников, а по своей структуре является комплексной, так как включает комплекс разных по смыслу и форме мероприятий, которые происходят в определенный период времени и направлены на реализацию задач комплексного подхода к воспитанию учеников.

Неделя иностранного языка в школе как комплексная форма должна оказывать содействие целенаправленной организации и систематизации всей внеклассной работы по иностранному языку в школе, активизации работы кружков, для которых Неделя становится своеобразным творческим отчетом, формированию творческих отношений между учениками, учителями и родителями, которые взаимодействуют в процессе подготовки и проведения Недели. Неделю иностранного языка проводят в определенный период учебного года по предварительно составленной программе, которая определяет цели, содержание и форму любого из его компонентов. Тематика мероприятий в рамках Недели должна быть интересной, познавательной, доступной, связанной с учебным материалом и отвечать возрастным особенностям учеников, уровню их языковой подготовки.

Обязательным условием проведения Недели иностранных языков – это создание атмосферы праздничности, непринужденности. Ученики должны ощущать удовлетворение и радость от своего участия в празднике.

Неделя иностранных языков является эффективной формой внеклассной работы, так как она объединяет учащихся разного возраста и разных интересов, создаёт широкое пространство для

общения. Могут проводиться как массовые, групповые, так и индивидуальные формы внеклассной работы по иностранному языку. Каждый год Неделя иностранного языка бывает посвящена какому-то празднику, таким образом, учащиеся постепенно знакомятся с обычаями и традициями народа изучаемого языка. В Неделю иностранных языков проводятся, например, тематические радиопередачи, проводятся КВН, викторины, конкурсы и т.д. [Щуркова, 1994: 61].

Как уже отмечалось, в рамках Недели иностранных языков проводятся конкурсы и викторины. В школьной практике получили распространение следующие конкурсы:

- конкурс на лучшее выразительное чтение художественных стихотворений;
- конкурс на лучший рассказ без подготовки;
- конкурс на лучшее описание рисунков;
- конкурс переводчиков;
- конкурс на лучший письменный перевод;
- конкурс на изготовление поделок;
- конкурс рисунков, стенгазет, посвященных какому-либо празднику и т.д.

Проведение конкурсов сопровождается выставками материалов урочной и внеклассной работы по немецкому языку. На школьных вечерах могут проводиться викторины, включающие различного рода задания и вопросы, выявляющие степень владения иностранным языком.

Виды внеклассной работы, которые обеспечивают оптимальные результаты, должны иметь такие характеристики:

– информативность и содержательность, которые оказывают содействие реализации практических и общеобразовательных целей внеклассной работы;

– коммуникативная направленность: все виды внеклассной работы должны обеспечивать пользование иностранным языком как средством получения и передачи информации в типичных естественных ситуациях общения;

– ситуативность: подавляющее большинство видов внеклассной работы должно включать "набор" ситуаций, которые являются предметным фоном и стимулом к целенаправленным языковым поступкам;

– ориентация задач на повышение языковой активности учеников; эмоциональность форм и способов реализации, которая оказывает содействие повышению интереса учеников к иноязычной деятельности.

Определенный интерес представляют и *игровые формы* внеклассной работы по иностранному языку. Игра вызывает интерес и активность учащихся и дает им возможность проявить себя в увлекательной для них деятельности, способствует более быстрому и прочному запоминанию иноязычных слов и предложений. Во время игры можно не только лучше усвоить изученное, но и приобрести новые знания, так как стремление выиграть заставляет думать, вспоминать пройденное и запоминать все то новое, что встречается в игре. Игровая форма занятий создает условия для прочного усвоения языкового материала в обстановке, приближающейся к естественной.

В настоящее время стала очевидной идея необходимости обучения иностранному языку как средству коммуникации непременно в коллективной деятельности с учетом межличностных связей: преподаватель-группа, преподаватель-ученик, ученик-группа, ученик-ученик и т.д. Положительное влияние на личность обучаемого оказывает групповая деятельность. Игра дает возможность создать и сплотить коллектив. Игра дает радость общения с единомышленниками.

Игра дает умение ориентироваться в реальных жизненных ситуациях, проигрывая их неоднократно в своем вымышленном мире, даёт психологическую устойчивость, снимает уровень тревожности, который так высок сейчас у родителей и передается детям, вырабатывает активное отношение к жизни и целеустремленность в выполнении поставленной цели.

Целью игры является развитие интереса учащихся к изучению иностранного языка.

Задачи:

- активизировать речемыслительную деятельность учащихся;
- расширить кругозор и обогатить лексический запас;
- воспитать культуру общения.

Функции игры:

- развлекательная (это основная функция игры - развлечь, доставить удовольствие, воодушевить, пробудить интерес);
- коммуникативная: освоение диалектики общения;

- игротерапевтическая: преодоление различных трудностей, возникающих в других видах жизнедеятельности;
- диагностическая: выявление отклонений от нормативного поведения, самопознание в процессе игры;
- функция коррекции: внесение позитивных изменений в структуру личностных показателей;
- функция межкультурной коммуникации: усвоение единых для всех людей социально-культурных ценностей;
- функция социализация: включение в систему общественных отношений, усвоение норм человеческого общежития.

Экскурсия является также одной из форм внеклассных занятий по иностранному языку. Учебная экскурсия – это проведение учебного занятия в условиях города, производства, природы, музея с целью наблюдения и изучения учащимися различных объектов и явлений действительности.

В зависимости от типа, содержания и метода проведения экскурсии, возраста учащихся, местных условий и вида передвижения в состав экскурсионной группы может входить от десяти до сорока учеников. Длительность учебной экскурсии (от 40 до 90 минут) определяется в зависимости от учебных задач, конкретных условий проведения, возраста учащихся.

Экскурсии помогают ученикам охватить содержание обучения широко, всесторонне, увидеть взаимосвязь изучаемого предмета и действительности. На экскурсии учащиеся не только усваивают или углубляют новые знания, расширяют имеющиеся, но и приобретают умения и навыки их применения.

Экскурсия дает широкие возможности для более полного, комплексного использования методов обучения (и в первую очередь проблемных). Любая экскурсия предоставляет учителю возможность изучить своих воспитанников. Известно, что в естественной и непринужденной обстановке быстрее проявляются те качества личности, которые не сразу и не всегда можно выявить в условиях урока. Экскурсия обогащает знаниями и самого учителя, приобщая его к сфере материального производства, к людям труда, знакомя с современной технологией и техникой производства, с родным краем.

Важнейшее назначение учебных экскурсий заключается в выявлении жизненности и актуальности учебного материала, в закреплении и конкретизации знаний, полученных на уроках, в при-

менении знаний и умений на практике. Наглядность – существеннейший признак учебной экскурсии: удельный вес зрительной и слуховой наглядности в получении информации на экскурсии составляет более 70%. Благодаря наглядности учащиеся быстрее усваивают знания, которые затем на уроках и других учебных занятиях становятся опорным фактическим материалом при восприятии новой темы, при обобщении и формировании соответствующих выводов. Экскурсионные наблюдения используются также для проверки, исправления, уточнения уже имеющихся у школьников знаний и представлений, для обогащения их новыми конкретными данными.

В настоящее время использование средств сети Интернет во внеклассной работе стало очень популярным и доступным. Итак, какие же виды деятельности может осуществлять ученик в сети во внеурочное время с целью лучшего овладения иностранным языком? Индивидуальная работа по ликвидации пробелов в знаниях учащихся, формированию или совершенствованию грамматических, лексических навыков. С этой целью очень полезно предложить ребятам использовать некоторые прикладные программы изучения языка. Такая работа может проводиться и с домашнего компьютера. В настоящее время в сети много возможностей организовать индивидуальную самостоятельную деятельность школьников по совершенствованию тех или иных знаний, умений, навыков в овладении иностранным языком.

С помощью сети Интернет можно создать подлинную языковую среду и поставить задачу формирования потребности в изучении иностранного языка на основе интенсивного общения с носителями языка, работы с аутентичной литературой самого разного жанра, аудирования оригинальных текстов в исполнении носителей языка. В Интернете школьники и учителя могут найти любую необходимую для урока информацию: о музеях и их экспонатах по всему миру, информацию о текущих событиях в разных уголках мира и реакцию людей на эти события, о национальных праздниках и т.д.

Можно воспользоваться web-страничками своих школ или даже личными страничками, сообщив потенциальным партнерам адреса. Тогда можно познакомиться поближе, увидеть друг друга на фотографиях, показать свою школу и т.д.

При работе с компьютером деятельность учащихся чаще носит характер индивидуальной деятельности, особенно, если ученик

работает не в школьной медиатеке, а у себя дома, за собственным домашним компьютером.

Конечно же, компьютер – современное средство обучения. Поэтому компьютер в кабинете иностранного языка на сегодняшний день уже не может считаться роскошью, он должен войти в использование в кабинет иностранного языка как лингафонное оборудование.

Внеклассная работа по немецкому языку в единстве с обязательным курсом создает условия для более полного осуществления практических, воспитательных, общеобразовательных и развивающих целей обучения. Она способствует расширению сферы применения навыков и умений, приобретенных в обязательном курсе и расширению языковой среды. Если внеклассная работа сопровождает весь курс обучения немецкому языку в школе, то она успешно поддерживает мотивацию к изучению иностранного языка. Внеклассная работа представляет широкие возможности для углубления страноведческих знаний, таким образом, учащиеся узнают обычаи, нравы народа, язык которого они изучают.

Таким образом, в преподавании иностранных языков внеклассная работа занимает важное место и проводится в соответствии со спецификой предмета. Она решает две главные задачи: во-первых, развитие интереса, углубления знаний, совершенствование навыков и умений по данному предмету; во-вторых, организация свободного времени учащихся с целью их общего развития, нравственного и эстетического воспитания. Внеклассная работа по иностранному языку решает эти задачи средствами иностранного языка и в соответствии с практическими, общеобразовательными и воспитательными целями и задачами обучения ему в школе. Она способствует развитию и углублению интереса учащихся к иностранному языку, совершенствованию их практических навыков и умений в нем, расширению их культурного кругозора и общеобразовательного уровня.

В Приложении 7 можно найти разработки отдельных внеклассных мероприятий по немецкому языку.

4.3. Особенности внеурочной деятельности по второму иностранному языку

В соответствии с ФГОС начального общего и основного общего образования, основная образовательная программа соответствующего уровня образования реализуется через организацию урочной и внеурочной деятельности. Таким образом, внеурочная деятельность является неотъемлемой и обязательной частью основной образовательной программы. Она позволяет учесть индивидуальные особенности и потребности обучающихся, обеспечить достижение ими планируемых результатов освоения основной образовательной программы (личностных, метапредметных и предметных) за счёт расширения информационной, предметной, культурной среды, в которой происходит образовательная деятельность.

Как уже отмечалось выше, тем, кто учится сейчас в школе, предстоит по окончании её жить и адаптироваться к условиям постоянно меняющегося мира, в котором востребованы не специализированные знания, умения и навыки, а общие «компетенции 21 века» – когнитивные, социально-эмоциональные, цифровые. В связи с этим должно происходить изменение содержания образования, смещение акцентов в сторону формирования необходимых ключевых компетенций, переосмысление учителями целей изучения отдельных предметов, в том числе и иностранного языка. Целью и основным результатом образования является «развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира» [ФГОС НОО, 2009].

ФГОС основного общего образования и проекты предметных концепций по предметам «Иностранный язык» и «Второй иностранный язык» определяют цель изучения иностранных языков шире, чем только формирование коммуникативной иноязычной компетенции. Это ещё и создание основы для формирования интереса к использованию иностранного языка как средства получения информации, позволяющего расширять свои знания в других предметных областях. Усиливается образовательная и самообразовательная роль предметной области «Иностранные языки». Иностранный язык выступает инструментом овладения другими предметными областями в сфере гуманитарных, математических, естественнонаучных и других наук. В существующих УМК по немецкому языку эти изменения своего отражения пока не получили. Организация внеурочной деятельности по принципам предметно-

языкового интегрированного обучения позволяет восполнить возникший пробел [ФГОС ООО, 2010].

При традиционном подходе к преподаванию иностранного языка с исключительным фокусом на язык у многих обучающихся неизбежно снижается мотивация к изучению иностранного языка, поскольку содержание не является для них новым. Обучающиеся осваивают иноязычные обозначения известных им предметов и явлений, знакомятся с системой изучаемого иностранного языка, а прироста новых знаний об окружающем мире у них не происходит. Изучение языка только ради самого языка для большинства обучающихся быстро теряет привлекательность в силу большой сложности предмета и отсутствия личностных смыслов в его изучении. Предметно-языковой интегрированный подход к изучению иностранного языка (CLIL = Content and Language Integrated Learning), популярный во многих странах мира, позволяет изменить ситуацию, поскольку язык при таком подходе выступает не только как предмет освоения, но и используется как средство преподавания и изучения нового для обучающихся неязыкового содержания. Таким образом, учебный процесс изменяется, что позволяет решить сразу несколько задач: создание мотивации к изучению иностранного языка за счёт значимого для обучающихся содержания, создание условий для формирования у них метапредметных умений благодаря интегрированному характеру обучения, расширение информационной, предметной среды, в которой происходит изучение иностранного языка, и за счёт этого – смягчение противоречия между возросшими требованиями к уровню владения иностранным языком в современном мире и довольно ограниченным временем, отведённым базисным учебным планом на его изучение.

В настоящее время немецким культурным центром имени Гёте (г. Москва) разработаны методические рекомендации по организации внеурочной деятельности по немецкому языку с использованием Интернет-программы «Детский онлайн-университет» (URL: www.goethe.de/kinderuni).

Программа внеурочной деятельности «Немецкий язык с Детским онлайн-университетом» отличается высокой степенью новизны для российской системы образования, поскольку предметно-языковое интегрированное обучение, имея практику успешного применения во многих странах, ещё не нашло широкого распространения в российских школах.

Целью реализации данной программы внеурочной деятельности является создание условий для использования обучающимися немецкого языка в качестве средства расширения своего фонда знаний об окружающем мире.

Для достижения поставленной цели необходимо решение следующих *задач*:

- создавать условия для активного включения обучающихся в процесс самостоятельного поиска решения проблем, для получения ими разнообразного опыта в процессе познания;

- развивать умения работать с информацией (поиск информации в различных источниках, умение сокращать информацию, отделять важную информацию от несущественной, умение обобщать и делать выводы);

- создавать условия для использования обучающимися как эмпирических (наблюдение, эксперимент, измерение, сравнение), так и теоретических (классификация, аналогия, моделирование) методов познания окружающего мира;

- способствовать осознанию обучающимися иностранного языка как средства получения новой информации об окружающем мире;

- развивать элементарные умения аудирования, чтения, письма и говорения на немецком языке;

- развивать компенсаторные умения обучающихся в восприятии устной и письменной иноязычной речи;

- развивать умения эффективно взаимодействовать в парах и группах при решении проблем;

- создавать условия для формирования у обучающихся уверенности в своих силах и способностях.

В основу программы «Немецкий язык с Детским онлайн-университетом» положены принципы предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL). CLIL преследует две цели, а именно – изучение предмета посредством иностранного языка, и иностранного языка через преподаваемый предмет (в нашем случае это «Окружающий мир», (в основной школе – естественно-научные предметы) и «Искусство»). Занятия представляют собой заседания научного общества. Обучение происходит через исследование. Короткие научно-популярные видеосюжеты с сайта виртуального детского университета позволяют обучающимся погру-

зиться в проблему, а затем в ходе самостоятельной исследовательской деятельности в сопровождении учителя они углубляют знания в обозначенной в сюжете области и приобретают собственный практический опыт. При изучении разных аспектов проблемы реализуется системно-деятельностный подход в обучении, и у обучающихся формируется более целостная картина мира. Обучение через исследование позволяет разделить ответственность за результаты обучения в равной степени между педагогом и учеником. Учащиеся лучше всего учатся, когда самостоятельно находят решение. Овладение навыками мышления и рассуждения важнее, чем освоение какой-либо конкретной учебной темы.

В настоящее время быстро меняются способы получения обучающимися информации: всё более важную роль в их жизни начинают играть СМИ и, особенно, Интернет. Задача «Детского онлайн-университета» – направить познавательную активность обучающихся, учить их использовать информационные ресурсы для самообразования и саморазвития.

Важная роль на заседаниях общества должна отводиться кооперативному обучению, развивающему умения эффективно взаимодействовать с одноклассниками и с учителем при решении проблем. Решая познавательные задачи, требующие кооперации в парах или в малых группах, обучающиеся получают возможность учиться друг с другом и друг у друга. Учителю данные формы организации занятий позволяют опираться на имеющийся у детей опыт, побуждать их к активной мыслительной деятельности.

Важным условием успешного решения сформулированных выше задач является погружение обучающихся на занятиях в языковую среду. Если учитель ведёт занятия на иностранном языке, максимально используя средства визуализации для обеспечения понимания обучающимися происходящего, если привлекает только аутентичные материалы, разработанные носителями языка, то обучающийся, обрабатывая (слышит и старается понять) большое количество языкового материала, существенно расширяет свой словарный запас, вырабатывает стратегии понимания иноязычной речи, игнорируя незнакомое. Интегрированное обучение делает основной акцент на содержательной стороне речи, а не на формальной (грамматическая корректность), и это позволяет учащимся использовать иностранный язык естественно, с ощущением успешности, без страха сделать ошибку. При использовании ино-

странного языка для решения конкретных познавательных и коммуникативных задач его изучение приобретает личностный смысл для обучающихся и становится более целенаправленным.

С целью создания ситуации успеха при организации учебной деятельности используется мультисенсорный подход. Особое внимание уделяется двигательной активности обучающихся на занятиях. Максимальное использование разных видов наглядности, включая моделирование, помогает обучающимся лучше понять изучаемые процессы и явления и даёт возможность участвовать в совместных исследованиях всем обучающимся, не зависимо от уровня владения иностранным языком, создаёт условия для формирования у обучающихся уверенности в своих силах и способностях. Активное участие в создании наглядных моделей изучаемых процессов и явлений, включение подвижных игр помогает учащимся формировать абстрактные понятия и удовлетворяет их потребность в движении.

Программа нацелена на внесение вклада в достижение обучающимися трёх групп результатов.

Личностные результаты:

- формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур;

- сформированная мотивационная основа учебной деятельности, включающая учебно-познавательные и внутренние, осознание личностного смысла учения;

- развитые навыки сотрудничества с взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях;

- установка на безопасный, здоровый образ жизни, наличие мотивации к творческому труду, работе на результат;

- формирование целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, учитывающего социальное, культурное, языковое многообразие современного мира;

- готовность и способность к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию; готовность и способность к осознанному выбору и построению дальнейшей индивидуальной траектории образования с учетом устойчивых познавательных интересов;

- формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками и взрослыми в процессе

образовательной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности.

Метапредметные результаты:

– способность принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности, производить поиск средств ее осуществления;

– освоение способов решения проблем творческого и поискового характера;

– активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий для решения коммуникативных и познавательных задач;

– готовность слушать собеседника и вести диалог;

– готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий;

– опыт работы с информационными объектами, объединяющими текст, наглядно-графические изображения, цифровые данные, неподвижные и движущиеся изображения, звук, и которые могут передаваться с помощью телекоммуникационных технологий или размещаться в сети Интернет;

– осознание возможности средств ИКТ для использования в обучении, развития собственной познавательной деятельности и общей культуры;

– умение анализировать объекты с выделением существенных и несущественных признаков, устанавливать аналогии, классифицировать, обобщать, делать выводы;

– умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учебе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности;

– умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение; формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение;

– умение выбирать из предложенных вариантов и самостоятельно искать средства для решения задачи;

– умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное, по аналогии) и делать выводы.

Предметные результаты (по предметам «Иностранный язык», «Окружающий мир» («Естественнонаучные предметы») и «Искусство»):

– приобрести начальный опыт использования немецкого языка как нового инструмента познания мира и культуры немецкоязычных стран;

– осознать личностный смысл овладения немецким языком;

– понимать на слух речь учителя и одноклассников при непосредственном общении, вербально и невербально реагировать на услышанное;

– воспринимать на слух и понимать основное содержание небольших научно-популярных видеофильмов;

– находить в видео конкретные сведения, факты, заданные в явном виде;

– узнавать в письменном и устном тексте изученные лексические единицы и словосочетания;

– расширить, систематизировать и углубить исходные представления о природных и социальных объектах и явлениях как компонентах единого мира;

– приобрести опыт эмоционально окрашенного, личностного отношения к миру природы и культуры;

– обнаруживать простейшие взаимосвязи между живой и неживой природой; использовать их для объяснения необходимости бережного отношения к природе;

– определять характер взаимоотношений человека и природы, находить примеры влияния этих отношений на природные объекты, здоровье и безопасность человека;

– использовать знания о строении и функционировании организма человека для сохранения и укрепления своего здоровья;

– умение сопоставлять экспериментальные и теоретические знания с объективными реалиями жизни;

– понимание принципов действия некоторых машин и механизмов, средств передвижения и связи, промышленных технологических процессов;

– формирование первоначальных представлений о некоторых биологических объектах, процессах, явлениях;

– готовность и способность к реализации своего творческого потенциала в художественно-продуктивной деятельности;

– участвовать в обсуждении значимых для человека явлений жизни и искусства;

– организовывать совместную музыкально-творческую деятельность с друзьями.

Детский онлайн-университет включает три «факультета»: «Человек», «Природа» и «Техника». В течение 1 – 2 лет обучения обучающиеся собирают свой языковой и исследовательский портфолио, заполняя по окончании работы над каждой темой лист самооценки «Это я уже могу» („Das kann ich schon“). По итогам реализации программы «Немецкий язык с Детским онлайн-университетом» в конце года возможно проведение интеллектуальной игры для обучающихся начальной школы, для одноклассников, не являющихся членами научного общества, для учителей или родителей. Содержание игры разрабатывается членами общества во время итоговых собраний.

Программа «Немецкий язык с Детским онлайн-университетом» адресована обучающимся 4 – 5 классов общеобразовательных школ, поскольку содержание видео-лекций Детского онлайн-университета построено с учётом вопросов, которые удовлетворяют познавательный интерес детей именно этого возраста. К тому же ими уже накоплен необходимый лексический материал на немецком языке для осуществления обучения в условиях погружения в языковую среду. Программа носит пропедевтический характер. Она готовит обучающихся к изучению предметов естественнонаучного цикла (биология, физика, химия) в основной школе и одновременно мотивирует к изучению немецкого языка [Программа внеурочной деятельности «Немецкий язык с Детским онлайн-университетом», 2018]

Программа позволяет создать дополнительные возможности для использования языковых средств, изученных на уроках немецкого языка, и тем самым для интенсификации учебной деятельности по немецкому языку. Поскольку знакомство с явлениями окружающего мира происходит на иностранном языке, это производит мощный развивающий эффект на обучающихся.

Вопросы к главе 4

Особенности современного урока по немецкому языку

1. Планирование процесса обучения иностранному языку в средней школе. Цели и виды планирования. Тематическое и поурочное планирование
2. Специфика урока иностранного языка
3. Требования к уроку, типология уроков иностранного языка
4. Анализ образца тематического плана
5. Цели и задачи урока иностранного языка
6. Режимы на уроке второго иностранного языка и их запись
7. Структура урока: выражения классного обихода для начала урока, центральной части урока, завершения урока
8. Запись протокола урока, анализ урока (особое внимание уделяется лингвистической стороне урока)
9. Виды уроков, типичные задания, формулировки упражнений
10. Развернутый конспект урока второго иностранного языка
11. Технологическая карта урока иностранного языка

Особенности внеклассной работы по немецкому языку

1. Роль внеклассной работы по немецкому языку для повышения познавательного интереса
2. Виды и формы внеклассной работы по немецкому языку на разных ступенях обучения
3. Задачи и содержание внеклассной работы
4. Методика проведения внеклассной работы по немецкому языку
5. Организация факультатива (элективного курса) по немецкому языку

Особенности внеурочной работы по немецкому языку

1. Роль внеурочной работы по немецкому языку для повышения мотивации и познавательного интереса.
2. Виды и формы внеурочной работы по немецкому языку
3. Цели, задачи и содержание внеурочной работы
4. Методика проведения внеурочной работы по немецкому языку

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Дисциплина «Методика обучения второму иностранному языку» играет первостепенную роль для студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», поскольку, как известно, для осуществления профессиональной деятельности необходимо знание не только профильного предмета, но и методики его преподавания. Будущим педагогам необходимо быть постоянно в курсе изменений, происходящих в сфере образования, а именно, знать современные подходы, стандарты, базирующиеся на них, методическую терминологию и уметь применять свои знания, навыки и умения на практике.

Системно-деятельностный подход лежит в основе новых федеральных государственных образовательных стандартов. На первый план выдвигается личность учащегося с его возрастными и индивидуальными особенностями. Учитель рассматривается не как обучающий, выдающий готовые знания, а скорее как консультант, способствующий самостоятельному получению учащимися новых знаний, готовый помочь в раскрытии их личностного потенциала.

Традиционные типы уроков заменяются новыми уроками деятельностной направленности, основная методическая цель которых заключается в создании условий для проявления познавательной активности учеников. К новым типам уроков относятся уроки «открытия», уроки отработки умений и рефлексии, уроки общеметодологической направленности и уроки развивающего контроля. Заявленная методическая цель реализуется за счёт преобразующего характера деятельности, интенсивной самостоятельной деятельности обучающихся, создания педагогических ситуаций общения на уроке, разнообразных форм и методов организации учебной деятельности. Помимо учебной деятельности большая роль отводится и организации внеклассной и внеурочной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аверин, М.М. Немецкий язык. Второй иностранный язык. Книга для учителя. 5 класс : учеб. пособие для общеобразоват. организаций [Текст] / М.М. Аверин, Е.Ю. Гуцалюк, Е.Р. Харченко. – М.: Просвещение, 2017. – 136 с.
2. Байденко, В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методическое пособие [Текст] / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
3. Бим, И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе [Текст] / И.Л. Бим. – М.: Просвещение, 1988. – 255 с.
4. Бим, И.Л. Немецкий язык [Текст]: базовый курс: Концепция, программа / И.Л. Бим. - М. : Новая школа, 1995. – 126 с.
5. Бим, И.Л. Модернизация структуры и содержания школьного языкового образования [Текст] // И.Л. Бим // Иностранные языки в школе – 2005 – №8. – С. 2–10.
6. Божович, Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьников. Психолого-педагогические аспекты языкового образования [Текст] / Е.Д. Божович. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. – 288 с.
7. Бордовская, Н.В., Кошкина, Е.А. Терминологическая компетентность специалиста: проявление и уровни развития [Текст] // Н.В. Бордовская, Е.А. Кошкина // Человек и образование. М.: Институт управления образованием РАО, 2016. № 3 (48). – С. 4 – 11.
8. Бухбиндер, В.А. и др. Методика обучения немецкому языку в средней школе [Текст] / В.А. Бухбиндер и др. – Киев: Вища школа, 1984. – 200 с.
9. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во «Лабиринт», 1999. – 352 с.
10. Гальскова, Н.Д. Еще раз о лингводидактике [Текст] / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2008 – № 8. – С. 2–10.
11. Гальскова, Н.Д., Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков педагогических учебных заведений [Текст] / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез / М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 336 с.
12. Делор, Ж. Образование: необходимая утопия [Текст] / Ж. Делор // Педагогика. – 1998 – № 5. – С. 3–12.

13. Заседателева, М.Г. Современные образовательные технологии. Приемы работы с аутентичными текстами на уроках немецкого языка [Текст]: дидактические материалы для слушателей курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки учителей немецкого языка / М.Г. Заседателева. – Челябинск: ГОУ ДПО ЧИППКРО, 2009. – 44 с.

14. Заседателева, М.Г., Мишланова, С.Л. Методологические основы обучения иностранным языкам [Текст]: учебное пособие / Заседателева М.Г., Мишланова С.Л.. – Челябинск: Цицеро, 2018. – 218 с.

15. Зимняя, И.А. Речевая деятельность и психология речи [Текст] / И.А. Зимняя, Л.А. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности [Текст] : монография. – М.: Изд-во «Наука», 1974. – С. 64–72.

16. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

17. Зимняя, И.А. Компетентность человека – новое качество результата образования [Текст] / И.А. Зимняя // Проблемы качества образования. Кн. 2. Компетентность человека – новое качество результата образования. Материалы XIII Всероссийского совещания. – М.; Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – С. 4–15.

18. Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11. – С. 14–20.

19. Иванова, Е.О. Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим [Электронный ресурс] / Е.О. Иванова // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 30 сентября. – режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-23.htm>

20. Илязова, М. Д. Компетентность, компетенция, квалификация – основные направления современных исследований [Текст] / М.Д. Илязова // Профессиональное образование. Столица // Научные исследования в образовании. – 2008. – № 1. – С. 28–31.

21. Кондаков, А. Введение Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: задачи и перспективы [Текст] / А.Кондаков // Вестник образования. – 2012. – № 10. – С. 9–16.

22. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании [Текст] / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.

23. Леонтьев, А.А. Личность, деятельность, образование [Текст] / А.А. Леонтьев // Языковое сознание и образ мира: сб. ст. / отв. ред. Н. В. Уфимцева. – М., 2000. – С. 7–12.

24. Леонтьев, А.А. Психологическая структура значения [Текст] / А.А.Леонтьев // Семантическая структура слова. – М., 1971. – С.7–18.

25. Леонтьев, Л.А. Лингвистическое моделирование речевой деятельности [Текст] / Л.А. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности: монография. – М.: Изд-во «Наука», 1974. – С. 36–63.
26. Леонтьев, Л.А. Речевая деятельность [Текст] / Л.А. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности: монография. – М.: Изд-во «Наука», 1974. – С.21–28.
27. Ломакина, И.С. Изучение иностранных языков в ЕС в контексте политики [Текст] / И.С. Ломакина // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 3. – С. 101–108.
28. Львов, Л.В. Технология формирования учебно-профессиональной компетентности (концепт) [Текст]: монография / Л.В. Львов. – Челябинск: ЧГАУ; ЮУНОУ РАО, 2007. – 151 с.
29. Маслыко, Е.А. и др. Настольная книга преподавателя иностранного языка [Текст] / Е.А. Маслыко. – Минск: издательство «Высшая школа», 1997. – 522 с.
30. Мильруд, Р.П. Компетентность в изучении языка [Текст] / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 7. – С. 30–36.
31. Мишланова С.Л., Заседателева М.Г. Методика и технология профессиональной деятельности: системно-деятельностный подход при изучении иностранных языков [Текст]: учебное пособие. Пермь: Перм. гос. нац. исслед. ун-т., 2013. – 111 с.
32. Мясников, В. Компетенции и педагогические измерения [Текст] / В. Мясников, Н. Найденова // Народное образование. – 2006. – № 9. – С. 147–151.
33. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка [Текст]. – М.: Московский государственный лингвистический университет, 2003. – 256 с.
34. Олешков, М.Ю. Пропозициональная синхронизация в дидактическом дискурсе [Текст] / М.Ю. Олешков // Известия УрГПУ. Лингвистика, Выпуск 15. – Екатеринбург, 2005. – С. 201–208.
35. Олешков, М.Ю. Лингвоконцептуальный анализ дискурса (теоретический аспект) [Текст] / М.Ю. Олешков // Дискурс, концепт, жанр: коллективная монография. – Нижний Тагил: НТГСПА, 2009. – С. 68–86.
36. Олешков, М.Ю. Моделирование коммуникативного процесса [Текст] / М.Ю. Олешков. – Нижний Тагил: Нижнетагильская гос. соц.-пед. академия, 2006.
37. Олешков, М.Ю. Современные образовательные технологии: методическое пособие [Текст] / М.Ю. Олешков. – Тюмень: АОУ ТО-ГИРРО, 2012. – 60 с.
38. Пассов, Е.И. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация) [Текст] / Е.И. Пассов. – М.: Златоуст, 2007.

39. Пассов, Е.И. Содержание иноязычного образования как методическая категория [Текст] / Е.И. Пассов // Иностранные языки в школе. – 2007. – №6. – С. 13–23.

40. Пермякова, Т.М. Межкультурная коммуникация в свете теории дискурса [Текст]: монография / Т.М. Пермякова. – Пермь: Пермский университет, 2007. – 141 с.

41. Приказ Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. N 373 "Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования" [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://fgos.ru/#5af1e98a1fa6443b6>

42. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. N 1897 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования" [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://fgos.ru/#b3ac23ba5e3cfc8ef>

43. Примерные программы по учебным предметам. Иностранный язык. 5 – 9 классы. – М.: Просвещение, 2010. – 144 с.

44. Программа внеурочной деятельности «Немецкий язык с Детским онлайн-университетом» для обучающихся 4-х классов / для обучающихся 4-х и 5-х классов [Текст] / Немецкий культурный центр имени Гете. – М., 2018. – 34 с.

45. Рабочая тетрадь к сборнику рассказов современных немецких писателей [Текст] / Сост. М.К. Каргапольцева, С. Крек, Т.Б. Хлыбова, В.Н. Шурыгина. – М.: Издательство МАРТ, 1999. – 104 с.

46. Сборник рассказов современных немецких писателей: книга для чтения для учащихся средней ступени обучения [Текст] / Сост. М.К. Каргапольцева, С. Крек, Т.Б. Хлыбова, В.Н. Шурыгина. – М.: Издательство МАРТ, 1999. – 88 с.

47. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед.вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2005. – 239 с.

48. Сепир, Э. Статус лингвистики как науки [Текст] / Э. Сепир // Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М., 1993. – С. 259–265.

49. Стандарты второго поколения. Фундаментальное ядро содержания общего образования [Текст] / под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2010. – 59 с.

50. ФГОС. Настольная книга учителя: Учебно-методическое пособие [Текст] / В.И. Громова, Т.Ю. Сторожева.– Саратов, 2013. – 120 с.

51. Хабермас, Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие [Текст] / Ю. Хабермас. – СПб.: Наука, 2006. – 230 с.

52. Холодная, М.А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума [Текст] / М.А. Холодная. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 430 с.
53. Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса [Текст] / Н. Хомский. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1972. – 259 с.
54. Хомский, Н. Язык и мышление [Текст] / Н. Хомский. – М.: Изд-во Московского университета, 1972. – 122 с.
55. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Электронный ресурс] / А.В.Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос», 2002. – 23 апреля. – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
56. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
57. Хуторской, А.В. Современная дидактика [Текст] / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
58. Царькова, В.Б. Классификация опор в целях развития речевого умения [Текст] / В.Б. Царькова // Проблемы коммуникативного метода обучения иноязычной речевой деятельности. – Воронеж, 1980. – С. 15 – 22.
59. Шамов, А.Н. Когнитивный подход к обучению лексике: Моделирование и реализация: Монография [Текст] / А.Н. Шамов. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2006. – 479 с.
60. Шахнарович, А.М. Онтогенез мыслеречевой деятельности: семантика и текст [Текст] / А.М. Шахнарович // Филологические науки. – 1998. – №1. – С. 56 – 64.
61. Шепелева, В.И. Принципы организации внеклассной работы [Текст] / В.И. Шепелева. – М.: Высшая школа, 1991. – 117с.
62. Шуман, Е.В. Специфика периодов обучения грамматике немецкого языка [Текст] / Е.В. Шуман // Иностр. языки в школе – 2007. - № 4. – С. 85 – 89.
63. Щепилова, А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению иностранному языку как второму иностранному [Текст] / А.В. Щепилова. – М.: Просвещение, 2003. – 486 с.
64. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика [Текст]: учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.
65. Щуркова, Н.А. Новые формы воспитательной работы [Текст] / Н.А. Щуркова // Иностранные языки в школе – 1994 – № 4. – С. 61-63.
66. Ялалов, Ф.Г. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию [Электронный ресурс] / Ф.Г. Ялалов // Интернет-журнал «Эйдос», 2007. – 15 января. – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2007/0115-2.htm>

67. Françoise Delamare le Deist & Jonathan Winterton Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype [Текст] / F.D.leDeist & J. Winterton . // Human Resource Development International, Vol.8, № 1, 27–46, March 2005. – 140 S.

68. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen [Text]. – Linz: Landesverlag, 2002. – 244 S.

69. Glaboniat Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen [Text] / Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz; Wertenschlag. – Berlin und München: Langenscheidt, 2005. – 240 S.

70. Habermas, J. Erläuterungen zum Begriff des kommunikativen Handelns [Text] / J. Habermas // Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. – 3. Aufl. - Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag, 1989. – S. 571–606.

71. Hutmacher, Walo. Key competencies for Europe [Text] / W. Hutmacher // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) a Secondary Education for Europe. – Strasburg, 1997.

72. Karin Ende Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. Deutsch lehren lernen 6 [Text] / Karin Ende, Rüdiger Grotjan, Karin Kleppin, Imke Mohr. – München: Langenscheidt, 2013. – 152 S.

73. Sprachen lernen. Europäisches Sprachenportfolio für Erwachsene [Text]. – Ismaning: Max Hueber Verlag, 2006. – 67 S.

Список словарей

1. Большая экономическая энциклопедия [Текст]. – М.: Эксмо, 2007. – 816 с.

2. Большая энциклопедия [Текст]. В 62 томах. Т. 22– М.: ТЕРРА, 2006. – 592 с.

3. Большой толковый словарь официальных терминов: более 8000 терминов [Текст] / сост. Ю.И. Фединский. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», ООО «Издательство «Транзиткнига», 2004. – 1165 с.

4. Большой толковый словарь русского языка [Текст]. – Санкт-Петербург: «НОРИНТ», 2003. – 153 с.

5. Большой экономический словарь [Текст] / под ред. А.Н. Азриляна. – М.: Институт новой экономики, 1999. – 1248 с.

6. Большой энциклопедический словарь. Языкознание [Текст] / гл. ред. В.Н.Ярцева. – М.: Научное изд-во «Большая российская энциклопедия», 1998. – 685 с.

7. Брокгауз, Ф.А. Энциклопедический словарь. Современная версия [Текст] / Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон. – М.: Изд-во Эксмо, 2002. – 672 с.

8. Бунимович, Н.Т. Краткий словарь современных понятий и терминов [Текст] / Н.Т. Бунимович, Г.Г. Жаркова, Т.М. Корнилова, В.А. Макаренко, Л.Д. Петрова, С.П. Табунов. – М.: Республика, 2000. – 670 с.
9. Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст] Т.2/ В.Даль. – М.: А/О Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 912с.
10. Дворецкий, И.Х. Латинско-русский словарь [Текст] / И.Х. Дворецкий. – М.: Русский язык, 2000. – 846 с.
11. Дреслер, К. Иммунология [Текст]: словарь / К. Дреслер. – Киев: Выща школа, 1988. – 223 с.
12. Краткий словарь современных понятий и терминов [Текст]. – М.: Республика, 2000. – 669 с.
13. Леденев, С.Д. Большой словарь русского языка [Текст] / С.Д. Леденев. – М.: Дрофа, 1999. – 663 с.
14. Матвеева, Т.В. Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика [Текст] / Т.В. Матвеева. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 432 с.
15. Новейший словарь иностранных слов и выражений [Текст]. – Минск: Современный литератор, 2006. – 976 с.
16. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: около 53000 слов [Текст] / С.И.Ожегов. – М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и образование», 2005. – 1200 с.
17. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
18. Первый толковый БЭС – более 120000 словарных статей. Более 147000 толкуемых единиц [Текст]. – Санкт-Петербург, Москва: РИПОЛ-НОРИНТ, 2006. – 2143 с.
19. Психологическая энциклопедия [Текст] / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – СПб. – Питер, 2003. – 1096 с.
20. Рождественский, Ю.В. Словарь терминов (общеобразовательный тезаурус): мораль, нравственность, этика [Текст] / Ю.В. Рождественский. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 86 с.
21. Словарь иностранных слов [Текст]. – М.: Русский язык, 1986. – 608 с.
22. Словарь русского языка [Текст]: в 4-х т. Т.2. / РАН, институт лингвистических исследований; под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Русский язык, Полиграфресурсы, 1999. – 736 с.
23. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины [Текст] / авт.-сост. М.Ю. Олешков, В.М. Уваров. – М.: Компания Спутник +, 2006. – 191 с.

24. Толковый словарь русского языка [Текст] Т. 1. / под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: Государственный институт. Советская энциклопедия, ОГИЗ, 1935. – 1565 с.
25. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка [Текст] / М. Фасмер. – М.: «Прогресс», 1973. – 852 с.
26. Философский энциклопедический словарь [Текст] / сост. Е.Ф. Губский и др. – М.: ИНФРА – М, 1999. – 574 с.
27. Шанский, Н.М. Этимологический словарь русского языка [Текст] / Н.М. Шанский, Т.А. Боброва. – М.: Прозерпина: ТОО «Школа», 1994. – 398 с.
28. Юридическая энциклопедия [Текст] / под ред. Б.Н. Топорнина. – М.: Юристъ, 2001. – 1272 с.
29. VI Universallexikon. Band 3 [Text]. – Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1986. – 480 S.
30. Duden. Deutsches Universalwörterbuch [Text]. – Mannheim: Bibliographisches Institut & F/A Brockhaus AG, 1989. – 1816 S.
31. Duden. Ethymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache [Text]. – Mannheim: Dudenverlag, 1989. – 839 S.
32. Falken – Lexikon: das Wissen unserer Zeit [Text]. – Niederhausen: Falken-Verlag, 1993. – 1008 S.
33. Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache [Text]. – М.: Изд-во МАРТ, 1998. – 1248 с.
34. Meyers Neues Lexikon. Band 7 [Text]. – Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1973. – 704 S.
35. Wahrig. Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache [Text]. München: Wissen Media Verlag GmbH, 2008. – 1213 S.

ГЛОССАРИЙ

Виды коммуникативной деятельности предполагают реализацию коммуникативной компетенции в процессе смысловой переработки/создания (восприятия и/или порождения) одного или более текстов в целях решения коммуникативной задачи общения в определенной сфере деятельности [Общеевропейские компетенции, 2003: 9].

Восприятие и порождение устных и/ или письменных высказываний – это основа речевой деятельности, так как они являются неотъемлемой частью процесса интеракции. **Восприятие** включает в себя чтение про себя и понимание радио/телевизионных сообщений, а также имеет большое значение для учебного процесса (понимание лекций и учебных материалов, чтение специальной и справочной литературы, документов). **Порождение** устных и письменных высказываний играет важную роль в образовательной и профессиональной сферах (сообщения, доклады в устной или письменной форме) и обладает особой социальной значимостью (так как об авторе часто судят по качеству написанного им текста или устного выступления, по беглости речи) [Общеевропейские компетенции, 2003: 13].

Грамматическая компетенция – это знание грамматических элементов языка и умение их использовать в речи [Общеевропейские компетенции, 2003: 112].

Деятельностный подход – подход, где пользователи и изучающие язык рассматриваются как «субъекты социальной деятельности», то есть как члены социума, решающие задачи (не обязательно связанные с языком) в определенных условиях, в определенной ситуации, в определенной сфере деятельности [Общеевропейские компетенции, 2003: 8].

Европейский языковой портфель (ЕЯП) – документ, в котором может быть зафиксирован и формально признан самый разнообразный опыт изучения языка и межкультурного общения [Общеевропейские компетенции, 2003: 5].

Задача определяется как целенаправленное действие, необходимое для получения конкретного результата, как то: решение проблемы, выполнение обязательств или достижение поставленной цели [Общеввропейские компетенции, 2003: 9].

Знания, т.е. **декларативные знания** – знания, приобретаемые человеком по мере накопления опыта (эмпирические знания) и в процессе обучения (академические знания) [Общеввропейские компетенции, 2003: 10].

Интеракция – это устный и/ или письменный обмен информацией между двумя и более людьми, в ходе которого процессы восприятия и порождения могут чередоваться, либо (при устном общении) накладываться друг на друга [Общеввропейские компетенции, 2003: 13].

Коммуникативные процессы – это последовательность неврологических действий и психологических процессов, обеспечивающих порождение и восприятие в устном и письменном общении [Общеввропейские компетенции, 2003: 9].

Компетенции представляют собой сумму знаний, умений и личностных качеств, которые позволяют человеку совершать различные действия [Общеввропейские компетенции, 2003: 8].

Общие компетенции не являются языковыми, они обеспечивают любую деятельность, включая коммуникативную [Общеввропейские компетенции, 2003: 8].

Коммуникативные языковые компетенции позволяют осуществлять деятельность с использованием собственно языковых средств [Общеввропейские компетенции, 2003: 8].

Контекст – спектр событий и ситуативных факторов (физических и др.), внутренних и внешних по отношению к человеку, на фоне которых осуществляются коммуникативные действия [Общеввропейские компетенции, 2003: 8].

Лексическая компетенция – это знание словарного состава языка, включающего лексические и грамматические элементы и

способность их использования в речи [Общеввропейские компетенции, 2003: 111].

Лингвистическая компетенция включает в себя знание лексики, фонетики и грамматики и соответствующие навыки и умения, а также другие системы языка как системы, безотносительно к социолингвистической значимости его вариантов и к прагматической функции конкретных реализаций [Общеввропейские компетенции, 2003: 12].

Лингвистическая компетенция – это знание и способность использовать языковые средства для построения правильно сформулированных и несущих определенный смысл высказываний. В рамках лингвистической компетенции выделяются следующие понятия: *лексическая компетенция, грамматическая компетенция, семантическая компетенция, фонологическая компетенция* [Общеввропейские компетенции, 2003: 110].

Медиация (устная и/ или письменная) призвана обеспечить обмен информацией между людьми, которые, по той или иной причине, не могут общаться напрямую. Речь идет об устном или письменном переводе, обобщении, записи полученной информации с целью передачи ее другому человеку, не имеющему возможности ознакомиться с текстом оригинала. Медиация, заключающаяся в переработке уже существующего текста, имеет большое значение для нормального функционирования различных языковых сообществ в процессе их взаимодействия [Общеввропейские компетенции, 2003: 13].

Межкультурное знание – это знание и понимание сходств и различий между культурами родной страны и страны изучаемого языка, а также знание и понимание регионального и социального разнообразия обеих стран. Обогащению межкультурных знаний учащегося также способствует знание более широкого круга мировых культур. Помимо объективных знаний, межкультурные знания включают и представления друг о друге, традиционно существующие у носителей обеих культур, и часто проявляющиеся в форме национальных стереотипов [Общеввропейские компетенции, 2003: 105].

Многоязычная и поликультурная компетенция – это способность использовать языки как средство общения и принимать участие в межкультурной коммуникации. При этом отмечается разная степень владения несколькими языками и знания нескольких культур. Данная компетенция предполагает не наложение или соприкосновение различных компетенций, а единую сложную конфигурацию компетенций, на которую опирается пользователь [Общеввропейские компетенции, 2003: 163].

Орфографическая компетенция – это знание символов, используемых при создании письменного текста, а также умение их распознавать и изображать на письме [Общеввропейские компетенции, 2003: 117].

Оценка – оценка умений человека пользоваться языком [Общеввропейские компетенции, 2003: 172]. Существуют три понятия, которые традиционно считаются основополагающими в обсуждении вопросов оценки: *валидность*, *надежность* и *осуществимость* [Общеввропейские компетенции, 2003: 172].

Валидность – это мера соответствия того, насколько методика и результаты исследования соответствуют поставленным задачам. Тест или оценочные мероприятия могут характеризоваться как валидные, если они (всем своим содержанием) оценивают действительно тот аспект, который они должны оценивать, и если результаты оценки с точностью определяют уровень владения языком тестируемых [Общеввропейские компетенции, 2003: 172].

Надежность означает степень совпадения результатов тестирования групп учащихся одного уровня в двух отдельных (реальных и смоделированных) случаях проведения одних и тех же мероприятий по оценке [Общеввропейские компетенции, 2003: 172].

Осуществимость особенно важна при тестировании речевого поведения. Те, кто оценивают, ограничены во времени. Они имеют перед глазами лишь небольшой образец речевого поведения, и в их распоряжении находится ограниченное число категорий и их типов, которые могут использоваться в качестве критериев [Общеввропейские компетенции, 2003: 173].

Прагматическая компетенция предполагает языковые средства в определенных функциональных целях (реализация комму-

никативных функций, порождение речевых актов) в соответствии со схемами взаимодействия. В этот компонент также включается овладение дискурсом, когезия и когерентность, распознавание типов и форм текстов, иронии и пародии. Особое влияние на формирование прагматической компетенции оказывают социальное взаимодействие и культурная среда [Общеввропейские компетенции, 2003: 13].

Прагматическую компетенцию составляют: *компетенция дискурса* (знание правил построения высказываний, их объединение в текст); *функциональная компетенция* (умение использовать высказывания для выполнения различных коммуникативных функций); *компетенция схематического построения речи* (умение последовательно строить высказывание в соответствии со схемами взаимодействия) [Общеввропейские компетенции, 2003: 122].

Речевая деятельность – практическое применение коммуникативной компетенции в определенной сфере общения в процессе восприятия и/или порождения устных и письменных текстов, направленное на выполнение конкретной коммуникативной задачи [Общеввропейские компетенции, 2003: 8].

Решение задачи в рамках деятельностного подхода – действия, производимые одним человеком или группой людей, каждый из которых стратегически использует свои специфические компетенции для достижения определенного результата [Общеввропейские компетенции, 2003: 8].

Семантическая компетенция – это знание возможных способов выражения определенного значения и умение их использовать [Общеввропейские компетенции, 2003: 115].

Социолингвистическая компетенция отражает социокультурные условия использования языка [Общеввропейские компетенции, 2003: 12].

Социолингвистическая компетенция – это знания и умения, необходимые для эффективного использования языка в социальном контексте [Общеввропейские компетенции, 2003: 118].

Способность учиться – умение и желание открывать для себя «другое» - будь то другой язык, культура, новые люди и области знания [Общеввропейские компетенции, 2003: 11].

Стратегия – это выбираемый человеком курс действий, направленных на решение задачи, которую он ставит себе сам или которую ему приходится решать [Общеввропейские компетенции, 2003: 9].

Стратегии понимаются как связующее звено между ресурсами (компетенциями) учащегося и тем, что он/она могут с их помощью делать (коммуникативная деятельность) [Общеввропейские компетенции, 2003: 25].

Стратегии – это средства, которые применяет пользователь языка для мобилизации и сбалансирования своих ресурсов, активизации навыков и умений с тем, чтобы справиться с конкретной ситуацией общения и успешно решить определенную коммуникативную задачу наиболее полным и в то же время экономным и доступным путем в соответствии со своей целью [Общеввропейские компетенции, 2003: 59].

Стратегия – это принятие определенной линии поведения с целью повысить эффективность до максимума [Общеввропейские компетенции, 2003: 59].

Сфера общения – широкий спектр общественной жизни, в котором осуществляется социальное взаимодействие. Применительно к изучению и использованию языка в данном документе выделяются *образовательная, профессиональная, общественная и личные* сферы [Общеввропейские компетенции, 2003: 9].

Личная – это сфера коммуникации индивида, связанная с домом, друзьями, со всеми видами деятельности личного характера, как, например, чтение для удовольствия, ведение дневника, интересы, хобби и др.

Общественная (социокультурная) – это сфера коммуникации, в которой человек функционирует как член общества в целом или как член какой-либо организации и вовлечен в различные виды общения с самыми разнообразными целями.

Профессиональная – это сфера коммуникации, сопряженная с работой или специальностью человека.

Образовательная – это сфера коммуникации, связанная с организованным обучением, особенно (хотя не всегда) в учебном заведении [Общеввропейские компетенции, 2003: 47].

Текст – это связная последовательность устных и/или письменных высказываний (дискурс), порождение и понимание которых происходит в конкретной сфере общения и направлено на решение конкретной задачи [Общеввропейские компетенции, 2003: 9].

Текст – это любой фрагмент как в устной, так и в письменной форме, который воспринимают, получают или которым обмениваются использующие/изучающие язык [Общеввропейские компетенции, 2003: 94].

Типы оценки:

Оценка усвоения – это оценка выполнения определенных заданий, оценка того, чему обучали. Следовательно, она относится к работе в течение недели/ семестра, к учебнику, к программе курса обучения. Оценка усвоения ориентирована на курс обучения. Она представляет внутреннюю перспективу.

Оценка владения – это оценка умений практического использования языка. Она представляет внешнюю перспективу.

Соотнесение с нормами – дифференциация учащихся по успеваемости.

Соотнесение с критериями – это оценка учащегося только с точки зрения его способностей по данному предмету без соотнесения с успехами его одноклассников.

Критериально соотнесенная оценка владения – это такой подход, при котором один «стандарт минимальной компетенции» или «пропущенный пункт» направлен на дифференциацию учащихся на «овладевших» и «не овладевших» без учета качества достижения конкретной цели.

Критериально соотнесенная спектр-оценка – это подход, который определяет индивидуальные способности учащегося, учитывая все уровни способностей, установленные для выполнения данного задания.

Промежуточная оценка – оценка работы в классе, заданий и проектов, осуществляемая учителем и, если возможно, учеником в

течение курса обучения. Таким образом, выставляемая конечная оценка отражает работу в течение целого курса/года/семестра.

Итоговая оценка выводится на основе результатов экзамена или другого вида контроля, происходящего в какой-то определенный день, обычно в конце курса или перед началом нового курса. Предыдущие оценки не имеют значения. Важным является то, что учащийся умеет делать на изучаемом языке.

Формативная оценка – это постоянный процесс сбора информации об изучении языка учащимися, их сильных и слабых сторонах. Эту информацию учитель может использовать для дальнейшего планирования курса, а также при обсуждении с учениками результатов их достижений. Понятие формативной оценки часто трактуется широко и включает данные, полученные в ходе анкетирования и которые не поддаются количественному измерению.

Суммарная оценка выставляется в конце курса. Это не обязательно оценка уровня владения. В действительности большая часть суммарного контроля включает элементы оценки по успеваемости, итоговой оценки и оценки усвоения материала.

Непосредственная оценка – это оценка того, чем конкретно занимается учащийся. Например, небольшая группа что-то обсуждает, оценивающий наблюдает, сравнивает с таблицей, сопоставляет действия с соответствующими категориями и дает оценку.

При **косвенной оценке** используется тест, обычно письменный, с помощью которого осуществляется контроль умений, обеспечивающих процесс общения.

При **оценке речевого поведения** от учащегося требуется непосредственно продемонстрировать умение практически пользоваться языком в устной и письменной форме.

При **оценке лингвистической компетенции** (знаний) от учащегося требуется умение ответить на вопросы по различным темам для установления его лингвистических знаний и владения этими знаниями.

Субъективная оценка – это суждение оценивающего о качестве речевого поведения учащегося.

Объективная оценка – это оценка, при которой устраняется субъективность. Обычно под этим подразумевается тест косвенной оценки, например, тесты выбора из множества предлагаемых вариантов.

Определение уровня учащегося по шкале уровней – оценка, связанная с определением уровня учащегося в последовательной системе уровней.

Определение уровня учащегося по листку контроля – оценивание индивида в соответствии с пунктами листка контроля, предположительно значимыми для данного уровня или модуля.

Оценка-впечатление – это полностью субъективное суждение, получаемое на основе речевого поведения ученика на занятиях, без учета специфических критериев определенного типа оценки.

Направленное суждение – это суждение, при котором субъективность уменьшена за счет того, что впечатление дополняется сознательной оценкой своего субъективного мнения на основе определенных критериев.

Общая оценка – это вынесение глобального обобщающего суждения. Экзаменатор оценивает различные аспекты интуитивно.

При **аналитической оценке** каждый аспект рассматривается отдельно.

Категориальная оценка выставляется по итогам выполнения одного оценочного задания, в котором речевое поведение оценивается в соответствии с категориями.

Серийная оценка базируется на серии изолированных оценочных заданий (ролевые игры с участием других учеников или учителя), выполнение которых оценивается простой общей оценкой по шкале, например, 0-3 или 1-4.

Внешняя оценка – это оценка, которую выводит учитель или экзаменатор.

Самооценка – это оценка учащимся собственно уровня владения изучаемым языком [Общеввропейские компетенции, 2003: 178-187].

Фонологическая компетенция включает знание и умение воспринимать и воспроизводить звуковые единства языка (фонемы) и их варианты (аллофоны), артикуляционно-акустические характеристики фонем (например, звонкость, лабиализация, назализация и т.д.), фонетическую организацию слов (слоговая структура, последовательность фонем, словесное ударение, тона), просодику (ударение и ритм, интонацию), фонетическую редукцию (редукцию гласных, сильные и слабые формы, ассимиляция, выпадение конечного гласного) [Общеввропейские компетенции, 2003: 116].

Функциональная компетенция – это умение использовать устные и письменные высказывания для выполнения конкретных функций. Речь идет не только о знании того, какую функцию (микрофункцию) может выполнять определенный элемент языка, но и в первую очередь о понимании сущности процесса взаимодействия как последовательности тесно связанных между собой этапов и об умении управлять этими процессами. Микрофункции характеризуются интерактивной структурой. Более сложные ситуации имеют структуру, отражающую ряд макрофункций, которые выстраиваются по формальным и неформальным моделям социального взаимодействия.

Микрофункции – это категории функционального использования отдельных, как правило, коротких высказываний, обычно в ходе взаимодействия.

Макрофункции – это категории функционального использования устной и письменной речи, состоящей из последовательности предложений (иногда очень продолжительной) [Общеввропейские компетенции, 2003: 124-125].

Основные показатели уровня функциональной компетенции являются: *беглость* – умение четко излагать свои мысли, справляться с затруднительными и тупиковыми ситуациями; *четкость* – умение четко и ясно донести свои мысли до собеседников [Общеввропейские компетенции, 2003: 127].

Экзистенциальная компетенция понимается как совокупность индивидуальных характеристик человека, его черт характера, взглядов, представлений о себе и об окружающих, готовность к социальному взаимодействию [Общеввропейские компетенции, 2003: 11].

Язык является не только основной составляющей культуры, но и средством, ключом к пониманию культуры [Общеввропейские компетенции, 2003: 5].

Уровни владения языком: общая шкала

Сво- бодное владе- ние	C2	Понимаю практически любое устное или письменное сообщение, могу составить связный текст, опираясь на несколько устных и письменных источников. Говорю спонтанно с высоким темпом и высокой степенью точности, подчеркивая оттенки значений даже в самых сложных случаях.
	C1	Понимаю объемные сложные тексты на различную тематику, распознаю скрытое значение. Говорю спонтанно в быстром темпе, не испытывая затруднений с подбором слов и выражений. Гибко и эффективно использую язык для общения в научной и профессиональной деятельности. Могу создать точное, детальное, хорошо выстроенное сообщение на сложные темы, демонстрируя владение моделями организации текста, средствами связи и объединением его элементов.
Само- стоя- тель- ное владе- ние	B2	Понимаю общее содержание сложных текстов на абстрактные и конкретные темы, в том числе узкоспециальные тексты. Говорю достаточно быстро и спонтанно, чтобы постоянно общаться с носителями языка без особых затруднений для любой из сторон. Я умею делать четкие, подробные сообщения на различные темы и изложить свой взгляд на основную проблему, показать преимущество и недостатки разных мнений.
	B1	Понимаю основные идеи четких сообщений, сделанных на литературном языке на разные темы, типично возникающие на работе, учебе, досуге и т.д. Умею общаться в большинстве ситуаций, которые могут возникнуть во время пребывания в стране изучаемого языка. Могу составить связное сообщение на известные или особо интересующие меня темы. Могу описать впечатления, события, надежды, стремления, изложить и обосновать свое мнение и планы на будущее.
Эле- мен- тарное владе- ние	A2	Понимаю отдельные предложения и часто встречающиеся выражения, связанные с основными сферами жизни (например, основные сведения о себе и членах своей семьи, покупках, устройстве на работу и т.п.). Могу выполнить задачи, связанные с простым обменом информацией на знакомые или бытовые темы. В простых выражениях могу рассказать о себе, своих родных и близких, описать основные аспекты повседневной жизни.

	A1	Понимаю и могу употребить в речи знакомые фразы и выражения, необходимые для выполнения конкретных задач. Могу представиться/представить других, задавать/отвечать на вопросы о месте жительства, знакомых, имуществе. Могу участвовать в несложном разговоре, если собеседник говорит медленно и отчетливо и готов оказать помощь.
--	-----------	---

[Общеввропейские компетенции, 2003: 24]

Основные аспекты владения языком

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
Понимание	Аудирование	Я понимаю отдельные знакомые слова и очень простые фразы в медленно и четко звучащей речи в ситуациях повседневного общения, когда говорят обо мне, моей семье и ближайшем окружении.	Я понимаю отдельные фразы и наиболее употребительные слова в высказываниях, касающихся важных для меня тем (например, основную информацию о себе и своей семье, о покупках, о месте, где живу, о работе). Я понимаю, о чем идет речь в простых, четко произнесенных и небольших по объему сообщениях и объявлениях.	Я понимаю основные положения четко произнесенных высказываний в пределах литературной нормы на известные мне темы, с которыми мне приходится иметь дело на работе, в школе, на отдыхе и т.д. Я понимаю, о чем идет речь в большинстве радио- и телепрограмм о текущих событиях, а также передачах,	Я понимаю развернутые доклады и лекции и содержащуюся в них даже сложную аргументацию, если тематика этих выступлений мне достаточно знакома. Я понимаю почти все новости и репортажи о текущих событиях. Я понимаю содержание большинства фильмов, если их герои говорят на литературном языке.	Я понимаю развернутые сообщения, даже если они имеют нечеткую логическую структуру и недостаточно выраженные смысловые связи. Я почти свободно понимаю все телевизионные программы и фильмы.	Я свободно понимаю любую разговорную речь при непосредственном или опосредованном общении. Я свободно понимаю речь носителя языка, говорящего в быстром темпе, если у меня есть возможность привыкнуть к индивидуальным особенностям его произношения.

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
			связанных с моими личными или профессиональными интересами. Речь говорящих должна быть при этом четкой и относительно медленной.			
Чтение	Я понимаю знакомые имена, слова, а также очень простые предложения в объявлениях, на плакатах или каталогах.	Я понимаю очень короткие простые тексты. Я могу найти конкретную, легко предсказуемую информацию в простых текстах повседневного общения: в рекламах, проспектах, меню, расписаниях. Я понимаю	Я понимаю тексты, построенные на частотном языковом материале повседневного и профессионального общения. Я понимаю описания событий, чувств, намерений в письмах личного характера.	Я понимаю статьи и сообщения по современной проблематике, авторы которых занимают особую позицию или высказывают особую точку зрения Я понимаю современную художественную прозу.	Я понимаю большие сложные нехудожественные и художественные тексты, их стилистические особенности. Я понимаю также специальные статьи и технические инструкции большого объема, даже если они не касаются	Я свободно понимаю все типы текстов, включая тексты абстрактного характера, сложные в композиционном или языковом отношении: инструкции, специальные статьи и художественные произведения

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
			простые письма личного характера.		.	сферы моей деятельности.	.
Говорение	Диалог	Я могу принимать участие в диалоге, если мой собеседник повторяет по моей просьбе в замедленном темпе свое высказывание или перефразирует его, а также помогает сформулировать то, что я пытаюсь сказать.	Я умею общаться в простых типичных ситуациях, требующих непосредственного обмена информацией в рамках знакомых мне тем и видов деятельности. Я могу поддерживать предельно краткий разговор на бытовые темы, и все же понимаю недостаточно, чтобы самостоятельно вести беседу.	Я умею общаться в большинстве ситуаций, возникающих во время пребывания в стране изучаемого языка. Я могу без предварительной подготовки участвовать в диалогах на знакомую мне/интересующую меня тему (например, «семья», «хобби», «работа», «путешествие», «текущие события»).	Я умею без подготовки свободно участвовать в диалогах с носителями изучаемого языка. Я умею принимать активное участие в дискуссии по знакомой мне проблеме, обосновывать и отстаивать свою точку зрения.	Я умею спонтанно и бегло, не испытывая трудностей в подборе слов, выразить свои мысли. Моя речь отличается разнообразием языковых средств и точностью их употребления в ситуациях профессионального и повседневного общения.	Я могу свободно участвовать в любом разговоре или дискуссии, владею разнообразными идиоматическими и разговорными выражениями. Я бегло высказываюсь и умею выражать любые оттенки значения. Если у меня возникают трудности в использовании языковых средств,

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
		Я могу задавать простые вопросы и отвечать на них в рамках известных мне или интересующих меня тем.				Я умею точно формулировать свои мысли и выражать свое мнение, а также активно поддерживать любую беседу.	я умею быстро и незаметно для окружающих перефразировать свое высказывание.
	Монолог	Я умею, используя простые фразы и предложения, рассказать о месте, где живу, и людях, которых я знаю.	Я могу, используя простые фразы и предложения, рассказать о своей семье и других людях, условиях жизни, учебе, настоящей или прежней работе.	Я умею строить простые связные высказывания о своих личных впечатлениях, событиях, рассказывать о своих мечтах, надеждах и желаниях. Я могу кратко обосновать и объяснить свои взгляды и намерения. Я могу рассказать историю или изложить сюжет книги или	Я могу понять и обстоятельно высказываться по широкому кругу интересующих меня вопросов. Я могу объяснить свою точку зрения по актуальной проблеме, высказывая все аргументы «за» и «против».	Я умею понятно и обстоятельно излагать сложные темы, объединять в единое целое составные части, развивать отдельные положения и делать соответствующие выводы.	Я умею бегло и аргументированно высказываться, используя соответствующие языковые средства в зависимости от ситуации. Я умею логически построить свое сообщение таким образом, чтобы привлечь внимание слушателей и помочь им отметить и запомнить наиболее важные

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
				фильма и выразить к этому свое отношение.			положения.
Письмо	Письмо	Я умею писать простые открытки (например, поздравление с праздником), заполнять формуляры, внести свою фамилию, национальность, адрес в регистрационный листок в гостинице.	Я умею писать простые короткие записки и сообщения. Я могу написать несложное письмо личного характера (например, выразить кому-либо свою благодарность за что-либо).	Я умею писать простые связные тексты на знакомые или интересующие меня темы. Я умею писать письма личного характера, общая в них о своих личных переживаниях и впечатлениях.	Я умею писать понятные подробные сообщения по широкому кругу интересующих меня вопросов. Я умею писать эссе или доклады, освещая вопросы или аргументируя точку зрения «за» и «против». Я умею писать письма, выделяя те события и впечатления, которые являются для меня особенно важными.	Я умею четко и логично выражать свои мысли в письменной форме и подробно освещать свои взгляды. Я умею подробно излагать в письмах, сочинениях, докладах сложные проблемы, выделяя то, что мне представляется наиболее важным. Я умею использовать языковой стиль, соответствующий предполагаемому адресату	Я умею логично и последовательно выражать свои мысли в письменной форме, используя при этом необходимые языковые средства. Я умею писать сложные письма, отчеты, доклады или статьи, которые имеют четкую логическую структуру, помогающую адресату отметить и запомнить наиболее важные моменты.

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
						.	Я умею писать резюме и рецензии как на работы профессионального характера, так и на художественные произведения.

[Общеввропейские компетенции, 2003: 26 – 27]

Основные аспекты для оценивания говорения

	ДИАПАЗОН	ТОЧНОСТЬ	БЕГЛОСТЬ	ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ	СВЯЗНОСТЬ
1	2	3	4	5	6
C2	<p>Демонстрирует гибкость, формулируя мысли при помощи разнообразных языковых форм для точной передачи оттенков значения, смыслового выделения, устранения двусмысленности. Также отлично владеет идиоматичными и разговорными выражениями.</p>	<p>Осуществляет постоянный контроль за правильностью сложных грамматических конструкций даже в тех случаях, когда внимание направлено на планирование последующих высказываний, на реакцию собеседников.</p>	<p>Способен/способна к длительным спонтанным высказываниям в соответствии с принципами разговорной речи; избегает или обходит трудные места практически незаметно для собеседника.</p>	<p>Общается умело и с легкостью, практически без затруднений, понимая также невербальные и интонационные сигналы. Может принимать равноправное участие в беседе, без затруднений вступая в нужный момент, ссылаясь на ранее обсуждаемую информацию или на информацию, которая должна быть вообще известна другим участникам и т.д.</p>	<p>Умеет строить связную и организованную речь, правильно и полно используя большое количество разнообразных организационных структур, служебных частей речи и других средств связи.</p>
C1	<p>Владеет широким спектром языковых средств, позволяющим ясно, свободно и в рамках соответствующего</p>	<p>Постоянно поддерживает высокий уровень грамматической правильности; ошибки редки,</p>	<p>Способен/способна к беглым спонтанным высказываниям практически без усилий. Гладкое, естественное течение</p>	<p>Может отобрать подходящее выражение из широкого арсенала средств ведения дискуссии и использовать его вначале своего</p>	<p>Может строить ясное, не прерываемое паузами, правильно организованное высказывание, показывающее</p>

1	2	3	4	5	6
	стиля выражать любые свои мысли на большое количество тем (общих, профессиональных, повседневных), не ограничивая себя в выборе содержания высказывания.	практически незаметны и при появлении не-медленно исправляются.	речи может быть замедлено только в случае сложной малознакомой темы для беседы.	высказывания с тем, чтобы получить слово, сохранить позицию говорящего за собой или умело связать свою реплику с репликами собеседников, продолжив обсуждение темы.	уверенное владение организационными структурами, служебными частями речи и другими средствами связности.
B2	Обладает достаточным словарным запасом, позволяющим описывать что-либо, выражать точку зрения по общим вопросам без явного поиска подходящего выражения. Умеет использовать некоторые сложные синтаксические конструкции.	Демонстрирует достаточно высокий уровень контроля грамматической правильности. Не делает ошибок, которые могут привести к непониманию, и может исправить большинство собственных ошибок.	Может порождать высказывания определенной продолжительности с достаточно ровным темпом. Может демонстрировать колебания при отборе выражений или языковых конструкций, но заметно продолжительных пауз в речи немного.	Может начинать беседу, вступать в беседу в подходящий момент и заканчивать беседу, хотя иногда эти действия характеризуются определенной неуклюжестью. Может принимать участие в беседе на знакомую тему, подтверждая свое понимание обсуждаемого, приглашая других к участию и т.д.	Может использовать ограниченное количество средств связи для соединения отдельных высказываний в единый текст. Вместе с тем, в беседе в целом отмечаются отдельные «перескакивания» от темы к теме.

1	2	3	4	5	6
В1	Обладает достаточными языковыми знаниями, чтобы принять участие в беседе; словарный запас позволяет объяснить с некоторым количеством пауз и описательных выражений по таким темам, как «семья», «хобби», «увлечения», «работа», «путешествия» и «текущие события».	Достаточно аккуратно использует набор конструкций, ассоциируемых со знакомыми, регулярно происходящими ситуациями.	Может высказаться понятно, несмотря на то, что паузы для поиска грамматических и лексических средств заметны, особенно в высказываниях значительной протяженности.	Может начинать, поддерживать и завершать беседу один на один, если темы обсуждения знакомы или индивидуально значимы. Может повторить предыдущие реплики, демонстрируя тем самым свое понимание.	Может связать несколько достаточно коротких простых предложений в линейный текст, состоящий из нескольких пунктов.
А2	Использует элементарные синтаксические структуры с заученными конструкциями, словосочетания и стандартные.	Правильно употребляет некоторые простые структуры, но по-прежнему систематически делает	Может понятно выразить свою мысль очень короткими предложениями, хотя паузы, самоисправления и переформулирование	Может отвечать на вопросы и реагировать на простые высказывания. Может показать, когда он/она еще следит за мыслью собеседника,	Может соединять группы слов при помощи таких простых союзов, как «и», «но», «потому что».

1	2	3	4	5	6
	обороты для того, чтобы передать ограниченную информацию в простых каждодневных ситуациях	элементарные ошибки.	предложения непосредственно бросаются в глаза.	но очень редко понимает достаточно, чтобы поддерживать беседу самостоятельно	
A1	Обладает очень ограниченным запасом слов и словосочетаний, которые служат для изложения сведений о себе и для описания конкретных частных ситуаций.	Ограниченно контролирует употребление заученных наизусть нескольких простых грамматических и синтаксических конструкций.	Может очень коротко высказаться, произнести отдельные высказывания, в основном составленные из заученных единиц. Делает много пауз для поиска подходящего выражения, выговаривания менее знакомых слов, исправления ошибок.	Может задавать вопросы личного характера и рассказывать о себе. Может элементарно реагировать на речь собеседника, но в целом общение зависит от повторений, перефразирования и исправления ошибок.	Может соединять слова и группы слов с помощью таких простых союзов, выражающих линейную последовательность, как «и», «затем».

[Общеввропейские компетенции, 2003: 28 – 29]

**Комплекс заданий по формированию навыков говорения
и письма на основе аутентичного текста
«Arbeiten neben dem Studium»**

Ниже предлагается комплекс заданий по формированию навыков говорения и письма на основе аутентичного текста. Целесообразно использовать предлагаемые задания к текстам на всех ступенях обучения в школе. Однако следует сказать, что приведенные задания представляют собой лишь образцы возможной работы с текстами. Они ни в коем случае не ограничивают действия учителя и оставляют место для творческого подхода к построению урока и заданий к нему.

Данный комплекс заданий включает задания трех типов: задания типа А – закрытые задания с выбором правильного ответа из нескольких возможных вариантов, задания типа В – задания с кратким ответом, на установление соответствий и задания типа С – задания открытого типа с развернутым ответом. Данные задания окажут помощь учителю не только в подготовке школьников к сдаче ЕГЭ, но и в создании собственных разработок на основе текстов учебников, а также дополнительных текстов.

Arbeiten neben dem Studium

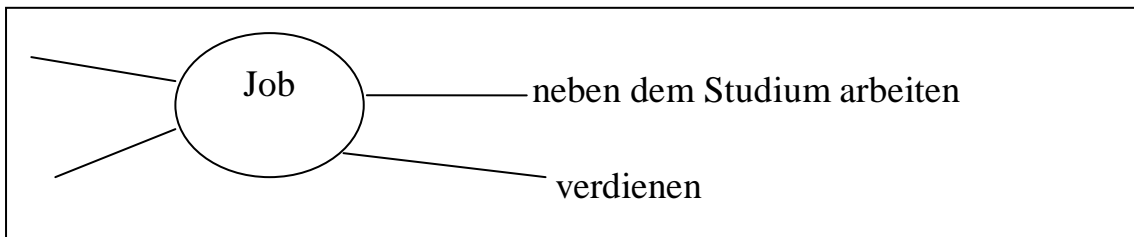
1. **Kettenübungen:** Studium , Hochschule....

2. **Ordne die folgenden Wörter den Oberbegriffen zu:** *der Student, der Gärtner, ins Kino gehen, die Steuern (Plural), die Studienzzeit, die Aushilfe, die Rentenversicherung, , die Kultur, der Tellerwäscher, die Ausländerbehörde....*

<u>Studium</u>	<u>Nebenjob</u>	<u>Freizeit</u>	<u>Rechtliche Rahmenbedingungen</u>
– <i>Student</i> –	– <i>Gärtner</i> –	<i>Ins Kino gehen</i> –	– <i>Steuern</i> –

3. **Wortkarten:** Schreibe mit den Begriffen eine Geschichte::
Studieren → Stipendium bekommen → das Geld reicht nicht → verdienen → Steuern zahlen → Arbeitspläne und Studienpläne vereinbaren → Studienzeit verlängern →
Ich studiere an der Uni in Moskau .

4. Erstelle einen Wortigel



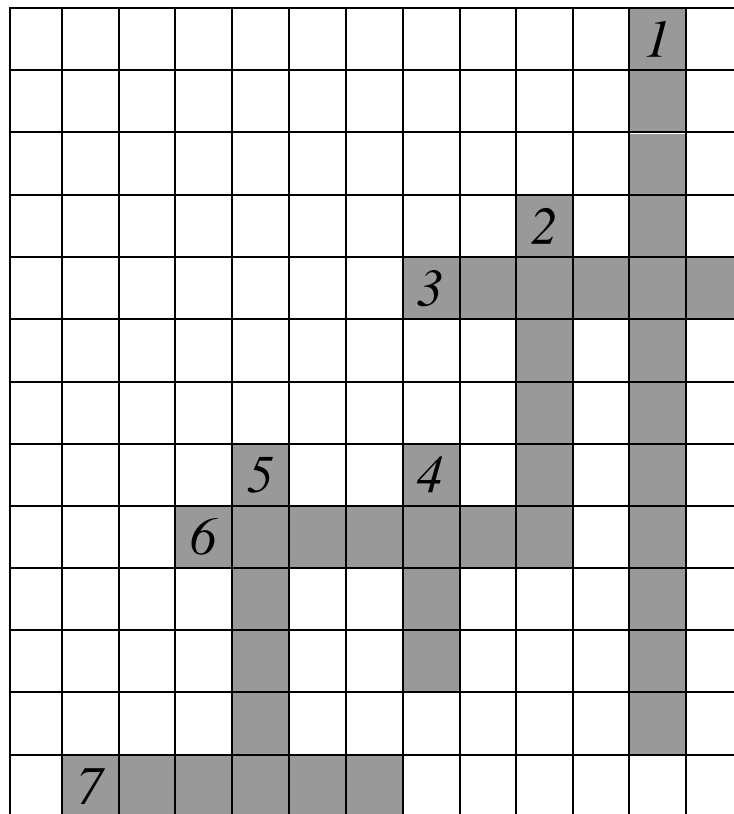
Bilde **ganze Sätze** mit den Stichworten und schreibe eine Geschichte.
Ich arbeite neben dem Studium, ich verdiene, ich mache mit,

5. **Bildbeschreibung**

- *Was siehst du? Ich sehe eine Straße..*
- *Wen siehst du? Ich sehe junge Leute..*
- *Was machen sie?*
- *Wo sind sie?..*
- *Was wollen sie?*
-



6. Kreuzworträtsel



Waagerecht:

- 3 Der Mensch, der im Land lebt
- 6 Er besucht die Hochschule
- 7 Hier bekommen die Schüler Kenntnisse

Senkrecht:

- 1 Der Ort, wo man studiert.
- 2 Synonym zum Wort „Job“
- 4 Wertvolle Scheine
- 5 Der Staat verlangt das von den Arbeitenden

7. Lies den Text

Langer Tag Arbeiten neben dem Studium

Wohnung, Essen, Kleidung, Kultur – für all das müssen auch Studenten Geld bezahlen. Nur wenige kommen aus einem reichen Elternhaus. Die meisten müssen neben dem Studium arbeiten. Rund 60 Prozent der Studierenden in Deutschland verdienen sich etwas hinzu.

Der Student Serghei Ghetiu hat schon viele Berufe ausgeübt. „Ich habe, als Gärtner gearbeitet, bei Umzügen geholfen und bei Inventuren mitgemacht“, erzählt der Moldawier. Im Moment arbeitet er als Aushilfe auf einer Werft in Rostock. „Mein Job besteht darin, Stahlbleche von den Schiffen zu entladen“, sagt der 32-Jährige. Seine Wochenenden

verbringt Serghei als Tellerwäscher in einem Restaurant. Er hat seine Jobs über einen Bekannten gefunden oder er hat einfach nachgefragt. Für Serghei ist Arbeiten eine Lebensnotwendigkeit. Anders als deutschen Studenten steht ihm keine staatliche Unterstützung (Bafög) zu. An der Freien Universität in Kischinau studierte Serghei bis 2005 Germanistik, als er ein Stipendium des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) für die Universität Rostock bekam. In der Hansestadt an der Ostsee gefiel es ihm so gut, dass Serghei beschloss, zu bleiben und weiterzustudieren. Aber das Geld reicht nicht. Geld für die Miete, das Essen und das Studium muss er verdienen. Eine Arbeit zu finden, sei kein Problem. Schlimmer seien die rechtlichen Rahmenbedingungen in Deutschland, die das Geldverdienen neben dem Studium schwierig machten, klagt Ghetiu.

Serghei meint damit die gesetzlichen Bestimmungen für erwerbstätige Nicht-EU-Bürger. Demnach dürfen sie bei einer Nebenbeschäftigung lediglich 180 halbe Tage oder 90 ganze Tage im Jahr arbeiten. Geht die Beschäftigung über diesen Zeitraum hinaus, muss eine Zustimmung der Ausländerbehörde oder der Agentur für Arbeit eingeholt werden.

Eine Ausnahme sind wissenschaftliche oder studentische Hilfskräfte. Diese Tätigkeiten dürfen länger ausgeübt werden. Die Ausländerbehörde muss dann nur informiert werden. Einschränkungen gibt es auch beim Einkommen. Jeder, der mehr als 400 Euro im Monat verdient, muss Steuern an den deutschen Staat zahlen. Hinzu kommt außerdem ein Beitrag an die Rentenversicherung. Begrenzt ist neben dem Gehalt auch die Anzahl der Arbeitsstunden. Wer mehr als 20 Stunden in der Woche arbeitet, für den fallen zusätzliche Abgaben für Kranken- und Arbeitslosenversicherung an,

Auch Serghei Ghetiu arbeitet manchmal mehr als 20 Stunden. Nicht immer lassen sich Arbeitszeiten und Studienpläne vereinbaren. Die Folge ist, dass sich dadurch die Studienzeit verlängert. »Es ist schwer, zu studieren und gleichzeitig zu arbeiten. Oft ist man vor die Wahl gestellt – entweder die Arbeit oder das Studium«, sagt Serghei. Auch seinen deutschen Mitstudenten geht es nicht viel besser. Arbeiten neben dem Studium bedeutet, einen langen Tag zu haben.

Ann-Christin Doms

Quelle: Vitamin de, Nr.36, Frühjahr 2008, S.14

8. Was ist richtig?

1. Wie heißt der Student?
2. Woher kommt Serghei?
3. Wie alt ist er?
4. Wie hat Serghei einen Job gefunden ?
 - a) über einen Bekannten
 - b) er hat einfach nachgefragt
 - c) im Arbeitsamt
 - d) über den DAAD
5. Wie kam Serghei nach Deutschland?
 - a) als Gastarbeiter
 - b) auf Einladung der Bekannten
 - c) als Stipendiat des DAAD
 - d) als Tourist
6. Wie viel Prozent der Studierenden in Deutschland verdienen sich etwas hinzu?
 - a) 60 %
 - b) 100%
 - c) 1 %
 - d) 20 %
7. Wie kann man Geld verdienen? (mehrere Varianten sind möglich)
 - a) als Bürgermeister dienen
 - b) bei Inventuren mitmachen
 - c) bei Umzügen helfen
 - d) als Gärtner arbeiten
8. Wie viel Stunden pro Woche darf man in Deutschland laut der gesetzlichen Bestimmungen arbeiten?
 - a) mehr als 20 Stunden
 - b) weniger als 20 Stunden
 - c) 90 Stunden
 - d) 180 Stunden

9. Zuordnungsübung

1. Die meisten müssen	a) Serghei als Tellerwäscher in einem Restaurant.
2. Der Student Serghei Ghetiu hat	b) 180 halbe Tage oder 90 ganze Tage im Jahr arbeiten.
3. Seine Wochenenden verbringt	c) sei kein Problem.

4. Eine Arbeit zu finden,	d) neben dem Studium arbeiten.
5. Sie dürfen bei der Nebenbeschäftigung	e) bedeutet, einen langen Tag zu haben.
6. Jeder, der mehr als 400 Euro im Monat verdient,	f) muss Steuern an den deutschen Staat zahlen.
7. Arbeiten neben dem Studium	g) schon viele Berufe ausgeübt.

9. Lückentext

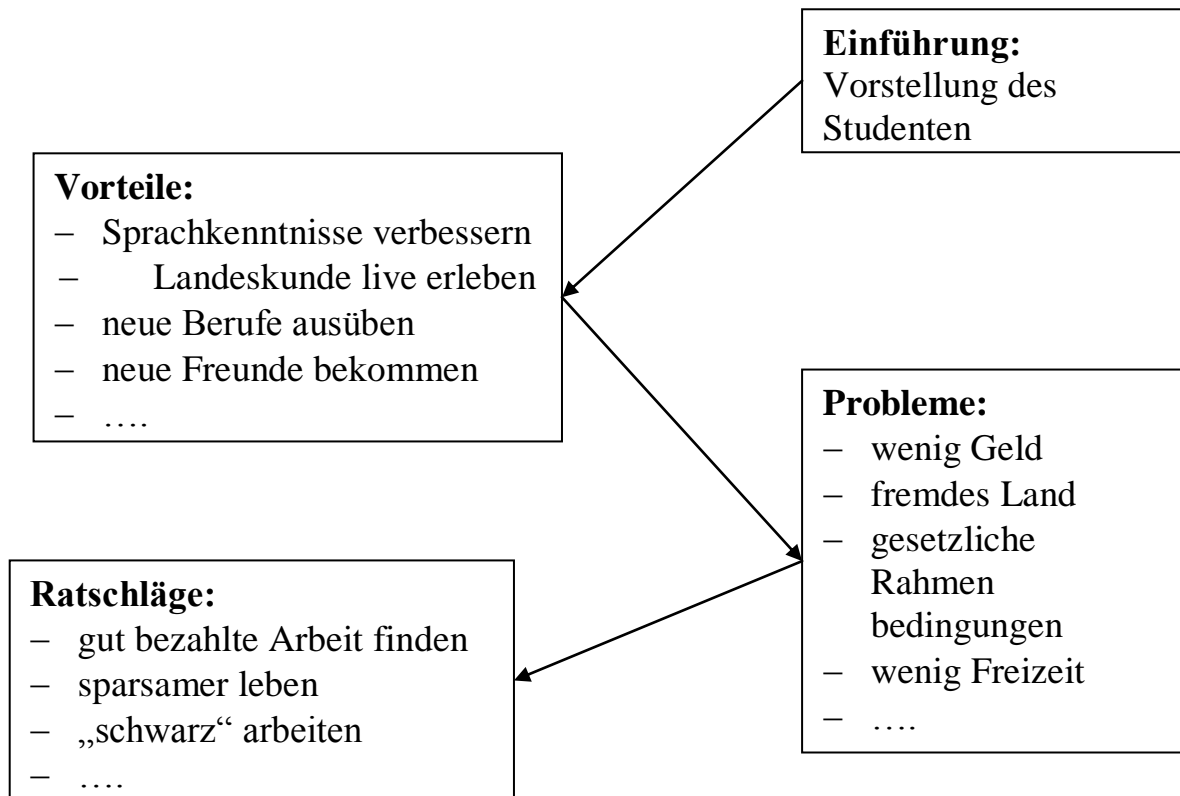
Der ...Serghei Ghetiu hat schon viele ...ausgeübt. Er hat als ...gearbeitet, bei Umzügen ... und bei Inventuren mitgemacht. Im Moment arbeitet er als ... auf einer... in Rostock. Seine Wochenenden verbringt Serghei als ... in einem Restaurant. Er hat seine Jobs über einen ...gefunden oder er hat einfach nachgefragt. Für Serghei ist Arbeiten eine... . Anders als deutschen Studenten steht ihm keine staatliche ... zu. An der Freien Universität in Kischinau studierte Serghei bis 2005 ..., als er ein Stipendium des Deutschen Akademischen Austauschdienstes für die Universität Rostock bekam. In der Hansestadt an der Ostsee gefiel es ihm so gut, dass Serghei beschloss, zu bleiben und weiterzustudieren. Aber das ...reicht nicht. Geld für die Miete, das Essen und das Studium muss er Eine Arbeit zu finden, sei kein Problem. Schlimmer seien die ... in Deutschland, die das Geldverdienen neben dem ... schwierig machten.

(Student, Berufe, Gärtner, geholfen, Aushilfe, Werft, Tellerwäscher, Bekannten, Lebensnotwendigkeit, Unterstützung, Germanistik, Geld, verdienen, rechtlichen Rahmenbedingungen, Studium)

10. Schüttelsatz

Geld für die Miete verdienen er muss das Essen das Studium und

11. **Textgliederung:** (Flussdiagramm) – Wesentliches vom Unwesentlichen unterscheiden



Führe die Sätze zu Ende und verwende dabei die Begriffe aus dem Flussdiagramm: Beispiel:

- *Da ich wenig Geld habe, muss ich neben arbeiten.*
- *Da ich im fremden Land lebe, ...*
- *Weil ich Nicht-EU-Bürger bin,*

12. Pro und Contra

Vorteile	Nachteile

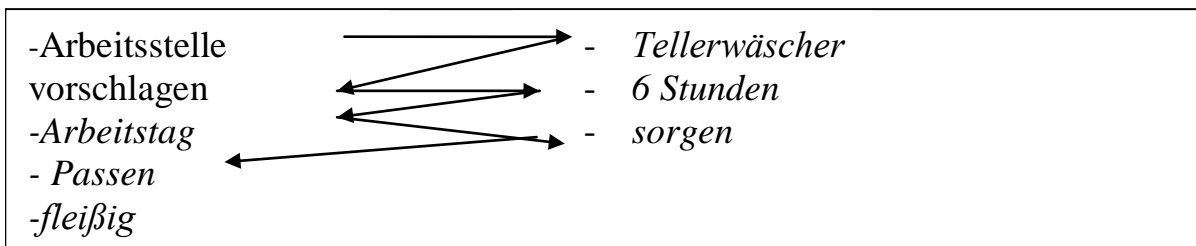
Ordne die folgenden Begriffe den Vor- und Nachteilen zu.

- Harte Arbeit; Geld verdienen ; wenig Freizeit; ein fremdes Land, Landeskunde, gesetzliche Beschränkungen, Deutschkenntnisse verbessern*
- Überlege dir weitere Vor- und Nachteile.
- Bilde mit den Begriffen ganze Sätze.
- Bilde mit den Begriffen aus der Tabelle Sätze nach folgendem Muster:
Manchmal muss ich....., aber dann.....

13. Bringe die Dialogteile in die richtige Reihenfolge:

Kein Problem, aber die rechtlichen Rahmenbedingungen sind schlimm.
Ich bin Student und suche einen Nebenjob.
Aber, wer die Wahl hat, hat die Qual.
Aber sicher.
Arbeiten neben dem Studium? Nach der Statistik verdienen sich 60% der Studierenden etwas hinzu.
Wirklich?
Aber sicherlich. Ist es leicht, einen Nebenjob zu finden?
Nein, nur für Nicht-EU-Bürger.
Ja, ja, ich verstehe. Natürlich ist es nicht leicht.
Für alle Bürger?

Dialoggeländer *Nebenjob für Tellerwäscher:*



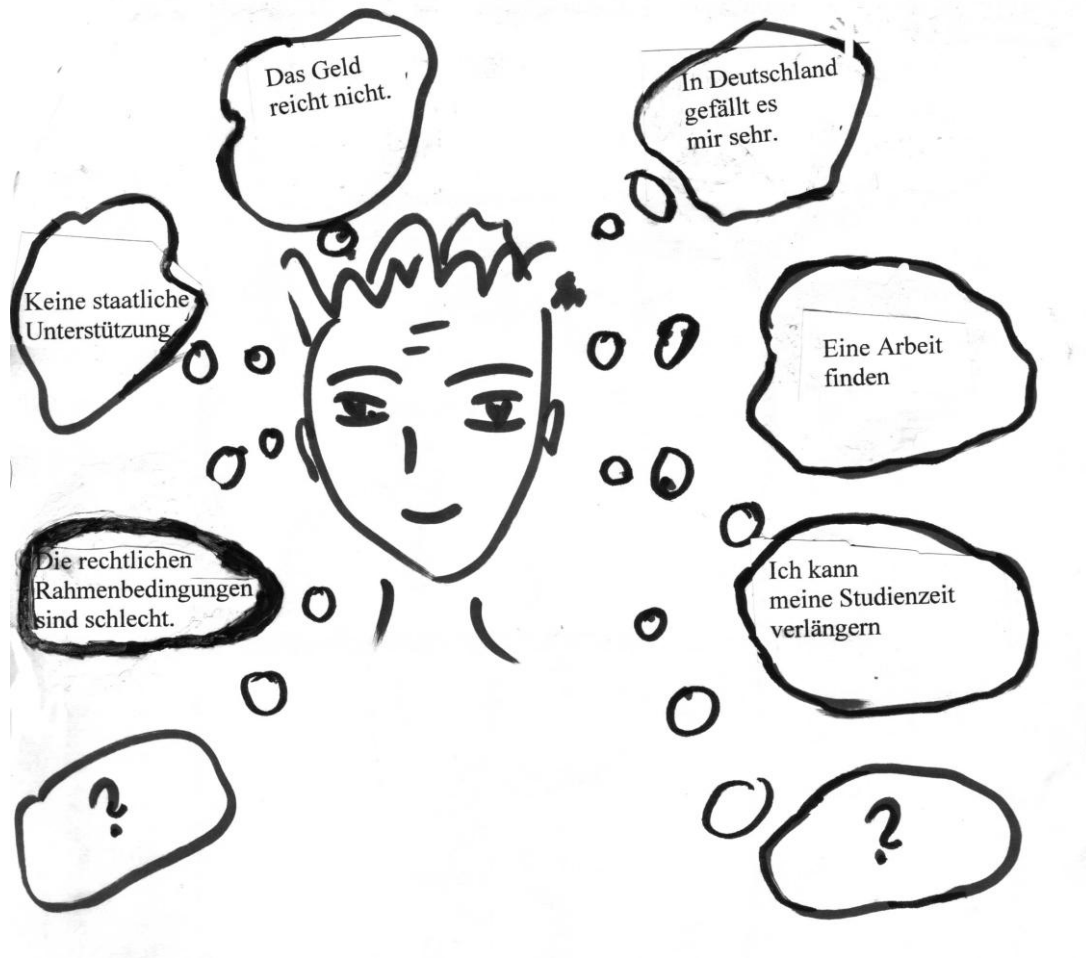
Beispieldialog vom Dialoggeländer:

- *Kannst du einem fleißigen Studenten eine Stelle anbieten?*
- *Ich brauche einen Tellerwäscher?*
- *Wie lang ist der Arbeitstag?*
- *6 Stunden am Wochenende*
- *Ich denke, das passt ihm.*
- *Warum machst du dir Sorgen um diesen Studenten?*
- *Er ist fleißig und verantwortungsbewusst.*
- *Warum arbeitet er nicht bei dir?*
- *Bei mir müsste er jeden Tag arbeiten.*

14. Themen für Dialogübungen

- Pizzeriabesitzer – Eisdielenbesitzer
- Pizzeriabesitzer – Student
- Student – Student
- Student – Behörde
- Student – Professor

15. Sieh dir den Studenten an und denke dir einen inneren Dialog zum Problem: in Deutschland bleiben oder nach Hause zurückkehren aus



16. Pro und contra:
Studium mit Nebenjob

Studium ohne Nebenjob

Pro	Contra	Pro	Contra
Mehr Lebenserfahrung Mehr Geld Berufserfahrung	Wenig Zeit für das Studium Mehr Stress Wenig Freizeit	Genug Zeit für das Studium Weniger Stress Mehr Zeit für die Freizeit	Kleines Stipendium Wenig Taschengeld Lebenserfahrung begrenzt

17. Anzeigen:
Gesucht:
Eine Haushaltshilfe:
Arbeiten: Geschirr spülen

Den Hund ausführen
Die Blumen gießen
10 Euro pro Tag
Tel: 0201-47829043

Gesucht:

Tellerwäscher für das Restaurant „Maxim“
Arbeitszeiten: Am Wochenende von 12.00 Uhr bis 23.00 Uhr
Pro Tag 10 Euro
Tel: 0202-193278478

Gesucht:

Junger Mann für Gartenarbeit, bevorzugt mit Gärtnerausbildung für den ganzen Sommer
Pro Tag: 40 Euro
Tel: 0203-3278943289

- a. Schreibt eine Bewerbung auf eine der Arbeitsstellen.
- b. Spielt ein Bewerbungsgespräch.

18. Sprechen Sie mit der Prüferin / dem Prüfer über das Thema „Studium und Nebenjob“

Gehen Sie auf folgende Punkte ein:

- *Möchten Sie im Ausland (in einer anderen Stadt) studieren?*
- *Wer wird Ihnen finanziell helfen?*
- *Wollen Sie eine Arbeit suchen? Wenn ja, wo?*
- *Wie wollen Sie die Arbeit suchen?*

Lassen Sie den Prüfling 1,5 – 2 Minuten sprechen. Stellen Sie ihm / ihr Fragen, die er in seinem Monolog nicht erfasst hat: (Monolog Studium und Nebenjob)

- *Möchten Sie im Ausland (in einer anderen Stadt) studieren?*
- *Wer hilft Ihnen finanziell?*
- *Wollen Sie selber arbeiten? Wenn ja, wo?*
- *Wie werden Sie eine Arbeit suchen?*

Stellen Sie jedem Schüler folgende Fragen:

1. Was möchten Sie studieren?
2. Welche Vorteile hat das Studium im Ausland?
3. Würden Sie Ihrem Freund raten, neben dem Studium zu arbeiten?

19. Sprechen Sie mit Ihrem Freund / Ihrer Freundin über die Vor- und Nachteile des Studiums im Ausland. Besprechen Sie drei Varianten und wählen Sie eine aus:

- *Man kann seine Sprachkenntnisse verbessern und Landeskunde „live“ erleben.*
- *Man kann neue Freunde finden.*
- *Man bekommt Geldprobleme.*

Nehmen Sie an der Diskussion aktiv teil. Reagieren Sie schnell auf die Vorschläge, Meinungen, Argumente des Prüflings, vergessen sie aber nicht, dass sie / er die aktive Rolle in der Diskussion behalten soll. Machen Sie Gegenvorschläge, führen Sie Ihre Argumente an, stellen Sie Fragen:

Ihre Rolle	Ihr Vorschlag mit Argument
Sie sind die Freundin / der Freund und studieren in Russland	Man muss alles selber bezahlen. Es ein Problem, eine Arbeit zu finden. Es ist schwer, neben dem Studium zu arbeiten. Arbeiten neben dem Studium bedeutet, einen langen Tag zu haben. Dazu brauch man eine gute Gesundheit.

20. Lies dir die beiden Briefe durch und fülle die Tabelle aus:

Privatbrief:

Liebe Sabine!

Wie geht es dir? Mir geht es nicht schlecht. Ich studiere an der Uni und arbeite als Gärtner, um Geld hinzu zu verdienen. Manchmal ist es anstrengend. Aber das macht nichts. Schreib mal wieder.

Mit herzlichen Grüßen

Dein Serghei.

Geschäftsbrief:

Sehr geehrter Herr Meier!

Ich bin Student und brauche Geld fürs Studium. Könnten Sie mir bitte einen Arbeitsplatz empfehlen, damit ich mein Studium besser finanzieren kann.

Mit freundlichen Grüßen

Serghei Ghetiu

	Privatbrief	Geschäftsbrief
Anrede		
Gebrauchte Form		
Zum Schluss		
Unterschrift		

21. Lückenbrief:

Fülle die Lücken im Brief mit der richtigen Variante aus:

Wir haben uns lange nicht geschrieben.

Wie geht's _____ Mir geht's gut. Leider habe ich fast keine Freizeit. Ich muss Geld fürs Studium verdienen. Das ist ziemlich schwer, aber interessant und spannend. Ich möchte dir bald alles erzählen.

*Liebe Frau Stimmt!; uns, mit freundlichen Grüßen; liebe Sabine;
Dein Serghei; Ihnen, Herr Krause, mit herzlichen Grüßen, dir,*

22. Schreibe einen Brief von Serghei an seine Eltern über die Schwierigkeit, neben Studium zu arbeiten

- Job finden
- Einen Bekannten fragen
- Eine Lebensnotwendigkeit
- Keine staatliche Unterstützung

23. Schreibe einen Brief von Serghei ans Arbeitsamt zum Thema Arbeitssuche

24. Simse deinen Eltern die Ergebnisse der Suche nach einer Arbeitsstelle
Muster: Hallo Mutti, Alles OK Uni – Super, suche Nebenjob Tschüss Serghei

25. Schicke deinem Freund eine Mail, in der du über die Möglichkeiten eines Nebenjobs in Deutschland erzählst

26. Schreibe ein Elfchen zum Thema „Studium und Nebenjob“
Das Elfchen-Schema: 1

1 + 1

1+1+1

1+1+1+1

1

Muster: Studium

Wichtig schwer

Nebenjob bringt Geld

Studieren, arbeiten Land kennen lernen

Lebenserfahrung

27. Schreibe ein Brief der Eltern an Serghej, in dem sie über ihre Sorgen sprechen (Contra-Argumente)

- fremdes Land
- harte Arbeit
- wenig Freizeit
- gesetzliche Beschränkungen
- hohe Steuern

28. Schreibe eine Antwort von Serghei auf diesen Brief (Pro-Argumente)

- Geld verdienen
- Gute Bildung bekommen
- Selbständigkeit
- Sprachkenntnisse verbessern
- Landeskunde erleben

29. Dein Freund hat zwei Jahre in Deutschland studiert und dort für sein Studium gearbeitet. Jetzt ist er aus Deutschland zurückgekommen

Welche Fragen würdest du ihm stellen?

Beende die Sätze anhand des Textes:

- Ich habe erfahren, dass...
- Für mich war neu, dass...
- Ich überzeugt, dass...
- Ich bin nicht sicher, dass...

30. Sie haben 20 Minuten, um die Aufgabe zu machen

Ihr Freund studiert schon ein Jahr lang in Deutschland und schreibt über sein Leben:

Ich lebe in Rostock. Diese Stadt ist wunderschön und das Studium ist auch sehr interessant. Aber ich habe keine Freizeit, ich muss selbst Geld verdienen, um mein Studium zu bezahlen. Ich habe als Gärtner gearbeitet, bei Umzügen geholfen und bei Inventuren mitgemacht. Wie kann ich mehr Freizeit bekommen?

Sie möchten Ihrem Freund über Ihre Schulaufgaben erzählen, über ad Leben in Ihrer Stadt und wie Sie Ihr Taschengeld verdienen.

Schreiben Sie einen Brief, in dem Sie

- sagen, dass Sie die Probleme Ihres Freundes verstehen,
- Fragen zu seinem Leben in Deutschland formulieren

Der Brief soll 100-140 Wörter enthalten. Beachten Sie die üblichen Regeln und Briefformeln.

31. **Kommentieren Sie folgende Aussage:**

Neben dem Studium zu arbeiten, bedeutet, einen langen Tag haben.

Nehmen Sie zu dieser Aussage Stellung und schreiben Sie einen Kommentar.

Sie können sich folgenden Plan halten:

- Einleitung – ein Nebenjob ist oft eine Lebensnotwendigkeit.
- Ihre persönliche Stellungnahme zum Problem. Erläutern Sie Ihre Meinung.

Ihre Meinung.

- Nennen Sie Gegenargumente und erklären Sie, warum Sie nicht einverstanden sind,
- Schlussfolgerungen: Formulieren Sie ein abschließende Urteil

Schlüssel:

Kreuzworträtsel: 1. Universität; 2. Arbeit; 3. Bürger; 4. Geld; 5. Steuern; 6. Student; 7. Stunde

Schüttelsatz: *Geld für die Miete, das Essen und das Studium muss er verdienen.*

Geld für das Essen, die Miete und das Studium muss er verdienen.

Geld für das Studium, das Essen und die Miete muss er verdienen.

Geld für die Miete, das Studium und das Essen muss er verdienen.

Er muss Geld für das Essen, die Miete und das Studium verdienen.

Er muss Geld für das Studium, das Essen und die Miete verdienen.

Er muss Geld für die Miete, das Studium und das Essen verdienen.

Приложение 4

Можно предложить интересную форму работы с аутентичными текстами. Преподаватель составляет список главных действующих лиц рассказа, основных предметов, важных для раскрытия содержания текста. Затем как главные персонажи, так и предметы изображаются на отдельных листах бумаги. Эти листы вывешиваются на доску, обозначаются координаты (напр. А, В, С, 1, 2, 3). Необходимо заметить, что листы с иллюстрациями вывешиваются на доску таким образом, чтобы учащиеся не видели изображение. Затем учащимся предлагается отгадать, что изображено на каждом листе. Ученики могут задавать всевозможные вопросы, например:

Ist das ein Gegenstand oder ein Mensch?

Ist das ein Gebäude?

Ist das ein Möbelstück (ein Kleidungsstück usw.)? и т.д.

После того как учащиеся отгадают все картинки, им предлагается составить свой рассказ по ним. Данную работу можно провести в группах или индивидуально. Лишь после того, как учащиеся рассказали свои истории, им предлагается прочитать аутентичный текст. Учащиеся сравнивают свои рассказы с оригиналом.

Проиллюстрируем это на примере рассказа Элизабет Штимерт «История с днем рождения». Итак, сначала учащимся предлагается отгадать, кто и что изображено на 9 картинках. На картинках к данному рассказу будут изображены: 6 чашек, одна чашка, бабушка, девочка Анна, камень, девочка Улла, торт, учительница, открытка с приглашением. Далее работа ведется по описанному выше плану и в заключении слушателям предлагается текст.

Дотекстовый этап

Übung 1. Raten Sie, was auf den Bildern dargestellt ist!

Übung 2. Denken Sie eine Geschichte aus, in der alle Gegenstände und alle Personen sein müssen!

Übung 3. Nun lesen wir die Erzählung von Elisabeth Stiemert!

Текстовый этап

Elisabeth Stiemert

Eine Geburtstagsgeschichte

An einem Dienstag brachte Anna Einladungen mit in die Schule. Sie hatte am 8. Juni Geburtstag und durfte fünf Kinder einladen.

„Fünf sind genug“, hatte die Mutter gesagt, „die, bei denen du auch warst. Mit dir seid ihr sechs. Sechs Kinder können gut spielen“.

In der Brotpause verteilte Anna die Briefe. Lena bekam einen, Franziska, Lisa, der Henner und Nils.

Die Lehrerin saß am Schreibtisch und hatte geschrieben. Jetzt guckte sie hoch. Dann fragte sie: „Was ist mit dir, Ulla?“ Alle sahen zu Ulla. Sie hatte den Kopf auf den Schultisch gelegt und ihr Gesicht mit den Händen verdeckt.

Frau Bader fragte weiter: „Ist dir nicht gut?“ Ulla antwortete nicht. Alle waren ganz still. Die Lehrerin schickte sie auf den Hof. Ulla blieb sitzen. Das sollte sie auch.

Frau Bader setzte sich auf den Stuhl neben Ulla. Ulla sah sie jetzt an. Dann sagte sie: „Ich hätte auch gerne eine Einladung bekommen“. „Du bist neu in der Klasse“, sagte die Lehrerin. „Im nächsten Jahr ist es schon anders“.

„Ich dachte, sie mag mich“, sagte Ulla. „Zweimal war sie schon bei mir zum Spielen“. Die Lehrerin sagte: „Dann mag sie dich auch“. Ulla erzählte: „Ich wollte ihr meinen Nachttischstein schenken. Der ist ganz weiß mit Pünktchen darauf, und er glänzt, ist ganz glatt. Er fasst sich gut an und wird warm in der Hand. Den fand Anna so schön.“

„Schenken kannst du ohne Einladungskarte. Schenk ihr den Stein“, riet Frau Bader. Ulla war nun ganz froh, froh genug jedenfalls, um mit den anderen zu spielen.

Am Mittag erzählte sie alles dem Großvater, der bei ihnen wohnte und Ulla das Essen gewärmt hatte. „So, so“, sagte er. „Fünf Einladungen hat sie vergeben. Mit ihr sind es dann sechs. Sei nicht traurig. Ich dachte es mir. Es liegt am Geschirr“.

Ulla fragte erstaunt: „Am Geschirr?“ Der Großvater sagte: „Sechs Tassen haben sie meistens im Schrank, ich meine von einer Sorte. Sie stellen nicht gerne eine dazu, die nicht passt. Das sieht nicht gut genug aus auf dem Kaffeetisch, nicht harmonisch genug. Das finden sie krumm. Ist das nicht dumm?“

Jetzt musste Ulla laut lachen. Großvater machte oft solchen Spaß, wenn sie allein waren, wenn beide Eltern im Laden sein mussten.

Dann verging die Zeit bis zu Annas Geburtstag zu schnell. Es war ein Samstag, ein schulfreier Tag. Ulla hatte das Steingedicht noch nicht fertig. Sie wollte es unter den Stein vor Annas Haustür hinlegen. Möglichst noch am Vormittag, hatte die Mutter geraten.

Doch Ulla schaffte und schaffte es nicht. Immer wieder machte sie Fehler beim Schreiben. Erst am Geburtstagsnachmittag war es gelungen.

Ulla rannte schnell los. Ihr Herz pochte, als sie angelangt war.

Bevor sie den Zettel hinlegte, las sie noch einmal: "Mein wunderschöner Nachttischstein soll ab heute Deiner sein." Darunter hatte sie "Ulla" geschrieben.

Nun bückte sie sich... und verlor ihren Stein. Er rollte vier Stufen hinab. Klick – klack – klick – klack. Als Ulla ihn aufhob, wurde die Tür aufgemacht. Annas Mutter hatte etwas gehört. Sie fragte: "Was machst du denn hier?" Ulla sagte: "Ich will ein Geschenk für Anna abgeben." "Komm rein", sagte die Mutter. Das wollte Ulla auf gar keinen Fall.

Doch Annas Mutter zog sie und schob sie, und dann stand Ulla schor vor dem Kaffeetisch, an dem alle saßen. Anna freute sich über den Stein. Sie wollte ihn nicht aus der Hand geben. Dann las sie das Steingedicht vor.

Die anderen staunten. Sie klatschten sogar, und nun sollte Ulla sich setzen. Die Mutter hatte einen Stuhl zwischen Henner und Lena geschoben, und jetzt brachte sie einen Tasse und den dazu passenden Teller. Die waren blau.

Die sechs anderen, die auf dem Tisch standen, mit Kakao gefüllt und mit Torte beladen, waren gelb wie die Sonne.

Aha!

Das musste Ulla dem Großvater sagen. Gleich nach der Torte wollte sie zu ihm nach Hause. "Schade", sagten die anderen Gäste, und Anna brachte Ulla bis vor die Haustür. Dort sagte sie es: "Dein Geschenk war am schönsten". Ulla rannte nach Hause. Der Großvater war draußen im Garten. "Na?" fragte er. Ulla sagte noch ganz außer Atem: „Sechs gelbe Tassen und meine war blau“. „Sagte ich doch“, lachte der Großvater, "manchmal liegt es nur am Geschirr".

Übung 4. Wer sagt was? Schreibe in den Klammern!

- 1) „Was ist mit dir, Ulla?“ (_____)
- 2) „Du bist neu in der Klasse. Im nächsten Jahr ist es schon anders“. (_____)
- 3) „Fünf Einladungen hat sie vergeben. Mit ihr sind es dann sechs. Sei nicht traurig. Ich dachte es mir. Es liegt am Geschirr“. (_____)

4) „Fünf sind genug. Die, bei denen du auch warst. Mit dir seid ihr sechs. Sechs Kinder können gut spielen“. (_____)

5) „Ich dachte, sie mag mich. Zweimal war sie schon bei mir zum Spielen“. (_____)

6) „Schenken kannst du ohne Einladungskarte. Schenk ihr den Stein“. (_____)

7) „Am Geschirr?“ (_____)

8) „Ich will ein Geschenk für Anna abgeben“. (_____)

9) „Sechs gelbe Tassen und meine war blau“. (_____)

10) „Sagte ich doch, manchmal liegt es nur am Geschirr“.
(_____)

Übung 5. Wer macht was? Setze den richtigen Namen ein!

1) _____ brachte an einem Dienstag Einladungen mit in die Schule.

2) _____ verteilte in der Brotpause die Briefe.

3) _____ saß am Schreibtisch und hatte geschrieben.

4) _____ hatte den Kopf auf den Schultisch gelegt und ihr Gesicht mit den Händen verdeckt.

5) _____ schickte die Schüler auf den Hof.

6) _____ erzählte am Mittag alles dem Großvater.

7) _____ machte oft solchen Spaß, wenn sie allein waren.

8) _____ wollte das Steingedicht unter den Stein vor Annas Haustür hinlegen.

9) _____ freute sich über den Stein.

10) _____ hatte einen Stuhl zwischen Henner und Lena geschoben.

11) _____ rannte nach Hause.

Übung 6. In dem Buchstabenquadrat sind 10 Substantive aus unserem Text versteckt. Wie heißen sie? Finden Sie Sätze mit diesen Substantiven im Text!

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

Послетексовый этап

Übung 7. Machen Sie Ihr Assoziogramm zum Wort „Geburtstag“!

**G
E
B
U
R
T
S
T
A
G**

Übung 8. Berichten Sie bitte über Ihren letzten Geburtstag!

Übung 9. Haben Sie Lust, mit Ihren MitschülerInnen die Geschichte nachzuspielen?

**Методические рекомендации по написанию
письменных сообщений**

SMS

На немецком языке SMS звучит как die SMS (-,-), процесс написания SMS – simsen (te,t).

В SMS принято употреблять *сокращения*. Приведем некоторые из них:

4u – for you (für dich)

8ung – Achtung

bbl – be back later (komme später wieder)

cm – call me (ruf mich an)

dad – denk an dich

gig – ganz liebe Grüße

guk – Gruß und Kuss

ka – keine Ahnung

mE – meines Erachtens

np – no problem (kein Problem)

sry – sorry (Entschuldigung)

ssz – schreib schnell zurück

ty – thank you (danke)

vlg – viele liebe Grüße

В остальном написание SMS на немецком языке не отличается от написания на русском языке.

E-Mail

В E-Mail приняты следующие *обращения*:

Для *официальных писем* (формальные обращения):

Sehr geehrter Herr Lautner, sehr geehrter Herr Hartmann, ...

(сначала называют руководителя)

Sehr geehrte Damen und Herren, ...

Для *официальных писем* (неформальные обращения):

Liebe Geschäftspartner und Freunde, ...

Liebe Anja, liebe Andrea, ... (употребительно и в личных письмах)

Формы обращения для писем личного характера:

Hallo, Ihr Lieben, ...

Hallo zusammen, ...

Hi, ...

В E-Mail принято употреблять следующие *формы прощания*:

Для *официальных писем* (формальные формы прощания):

Mit freundlichen Grüßen

Mit freundlichem Gruß

Beste Grüße

Viele Grüße

Для *официальных писем* (неформальные формы прощания):

Herzliche Grüße

Herzlichst

Viele herzliche Grüße

Ganz herzliche Grüße

Gruß

Формы прощания для писем личного характера:

Liebe Grüße und bis bald

Bis bald

Sonnige Grüße nach Stuttgart

Письма личного характера

Структура письма личного характера:

- адрес (только название города) и дата (вверху, в правой стороне);
- обращение (слева, на отдельной строке);
- ссылка на предыдущие контакты, т.е. благодарность за полученное письмо (начало письма); возможно извинение, что не ответил раньше (после благодарности);
- основная часть (ответы на вопросы зарубежного друга);
- запрос информации (постановка вопросов в соответствии с заданием);
- упоминание о дальнейших контактах (предпоследняя фраза);
- завершающая фраза (неофициальный стиль, на отдельной строке);
- подпись автора (имя, на отдельной строке имя без фамилии, например, deine Vika).

Варианты написания адреса (только название города) и даты:

Moskau, den 24.April 2019

Moskau, den 24.April

Moskau, 02.03.19

Moskau, den 02.03.19
Moskau, 5. Dez. 2018
Moskau, am 20.06.2019
Moskau, im Juni 2019

Варианты написания обращения:

Liebe Katrin, / Lieber Max,
Liebe Katrin! / Lieber Max!
Hallo Anna, / Hallo Anna!

Если после обращения стоит запятая, то предложение в основной части начинается с прописной буквы. Если же после обращения ставится восклицательный знак, то текст письма начинается с заглавной буквы.

Все обращения в письме ко второму лицу пишутся или с прописной буквы (du, dir, dich, dein).

Варианты написания завершающей фразы письма:

Herzliche Grüße
Es grüßt Dich
Alles Liebe
Mit den besten Grüßen
Mit bestem Gruß
Mit den herzlichsten Grüßen
Beste Grüße
Mit freundlichem Gruß
Viele (liebe) Grüße
Alles Gute
Gruß und Kuss
Tschüss
Machs' gut
Bis bald

Необходимо учесть, что завершающая фраза письма не должна сопровождаться знаками препинания, то есть после нее не ставятся ни точка, ни запятая, ни восклицательный знак. Завершается личное письмо подписью:

dein Alexander/ Alexander
deine Alexandra / Alexandra

Технологическая карта урока

Тема урока: В Берлинском зоопарке.

Место данного урока в системе уроков: данный урок проводится в рамках изучаемой лексической темы «Путешествие по Германии» учебника «Мозаика» для 6 класса. На уроке происходит дальнейшее закрепление изученного грамматического материала (Степени сравнения имен прилагательных).

Цель урока: учащиеся умеют сравнивать предметы, людей и явления на немецком языке, используя известные речевые образцы

Воспитательные задачи:

- у учащихся формируется познавательная активность;
- у учащихся воспитывается толерантность и тактичность;
- у учащихся воспитывается чувство товарищества и взаимопомощи.

Развивающие задачи:

- у учащихся развивается внимание;
- у учащихся развивается умение трансформации лексических и грамматических знаний в новой речевой ситуации;
- у учащихся развивается умение работать в парах;
- у учащихся развивается умение работать в группах

Образовательные задачи:

- у учащихся расширен лингвистический кругозор по теме.

Дидактический материал: рабочие листы, карточки со словами, картинная наглядность (животные, клоуны), письмо от животных Берлинского зоопарка, презентация, аудиокассета.

Оборудование: компьютер, проектор, доска, магнитофон.

Этап урока	Планируемые результаты	Деятельность учителя	Деятельность учеников	Используемые социальные формы	Формируемые УУД	Оборудование/ дидактический материал
Этап мотивации к учебной деятельности	Учащиеся могут назвать тему урока	Приветствие. Показ презентации (слайд 1). Называет цель и задачи урока.	Приветствие. Называют тему урока.	Фронтальная работа.	Личностные: адекватная мотивация учебной деятельности. Регулятивные: формулирование темы урока, самооценка готовности к уроку.	Компьютер, проектор, презентация (слайд 1), карточки с названием темы урока, задачами урока.
Этап активизации лексического материала и грамматического явления в устной и письменной речи	Учащиеся могут понять текст письма.	Введение в сценарий урока. Чтение письма животных вслух.	Учащиеся слушают текст письма, стараются понять его.	Индивидуальная работа.	Личностные: формирование мотивации достижения, интереса к учебному материалу в результате выполнения заданий Регулятивные: планирование своих действий в соответствии с поставленной за-	Письмо от животных.
	Учащиеся могут исполнить песню.	Учитель знакомит учеников с новой песней.	Учащиеся поют песню.	Индивидуальная работа.		Компьютер, CD.
	Учащиеся	Учитель мо-	Учащиеся	Работа в		Карточки с

	<p>знают названия животных, знают, что могут делать животные.</p>	<p>дерирует деление на 3 группы, выдает рабочие листы с заданиями: - найти подходящую табличку для каждой клетки с животным;</p> <p>-определить, что могут делать животные. Учитель следит за пра-</p>	<p>делятся на 3 группы, выходят стол своей группы, занимают места. Учащиеся выполняют задания в группах: находят подходящую табличку для каждой клетки с животным. Учащиеся контролируют выполнение задания другими группами.</p> <p>Учащиеся определяют, что могут делать живот-</p>	<p>группах.</p>	<p>дачей и условиями коммуникации, внесение корректив в действия после его завершения на основе оценки и учета характера сделанных ошибок</p> <p>Познавательные: структурирование необходимой информации, моделирование изучаемого содержания, логические действия и операции, способы решения задач.</p> <p>Коммуникативные: умение слышать, слушать и понимать партнера, планировать и согла-</p>	<p>названиями животных для образования групп, картинки с изображениями этих животных. Рабочие листы.</p>
--	---	--	---	-----------------	---	---

		вильностью выполнения заданий.	ные (соединяют стрелками название животного и глагол действия). Взаимоконтроль выполнения задания в группах.		сованно выполнять совместную деятельность, распределять роли, взаимно контролировать действия друг друга, уметь договариваться, умение эффективно сотрудничать как с учителем, так и со сверстниками, умение и готовность вести диалог, искать решения, оказывать поддержку друг другу.	
	Учащиеся знают образование степени сравнения имен прилагательных. Учащиеся могут понять текст на слух.	Учитель проводит аудирование текста «Циппо и Цаппо», раздает рабочие листы с таблицей образования степени сравнения имен прилагательных, где некоторые	Учащиеся слушают текст, выполняют задание.	Индивидуальная работа. Работа в парах.		Магнитофон, аудиокассета. Картинки (клоуны). Рабочие листы.

		<p>формы пропущены. Учитель проверяет правильность выполнения задания.</p>	<p>Учащиеся зачитывают свои задания.</p>	<p>Фронтальная работа.</p>		
<p>Этап развития коммуникативной и речевой компетенций</p>	<p>Учащиеся умеют сравнивать рекорды животных</p>	<p>Учитель предлагает учащимся определить, кто из животных тяжелее всех, дальше прыгает, выше прыгает. Учитель предлагает учащимся проверить догадку при чтении текстов, проводя интервью</p>	<p>Учащиеся высказывают догадку. Учащиеся читают текст и сравнивают свои предположения с данными в текстах. Учащиеся отвечают на</p>	<p>Фронтальная работа. Индивидуальная работа.</p>	<p>Личностные: формирование мотивации достижения, интереса к учебному материалу в результате выполнения заданий Регулятивные: планирование своих действий в соответствии с поставленной задачей и условиями коммуникации Познавательные: структурирование необхо-</p>	<p>Доска, картинки (животные). Рабочие листы с текстами.</p>

			вопросы учителя		димой информации, моделирование изучаемого содержания, логические действия и операции, способы решения задач.	
	Учащиеся умеют сравнивать рекорды людей	Учитель предлагает учащимся ознакомиться с текстом и ответить на вопросы, сравнить рекорды подростков.	Учащиеся знакомятся с текстом, отвечают на вопросы учителя.	Индивидуальная работа.	Коммуникативные: умение слышать, слушать и понимать учителя, умение эффективно сотрудничать как с учителем, так и со сверстниками, умение и готовность искать решения, оказывать поддержку друг другу.	Презентация.
Этап рефлексии учебной деятельности на уроке	Учащиеся могут дать оценку своим действиям,	Учитель подводит итог урока, задает домашнее за-	Учащиеся записывают домашнее задание. Уча-	Индивидуальная работа.	Личностные: умение развивать способность к самооценке, к	

	действиям одноклассников.	дание. Учитель предлагает учащимся определить, что они знают и умеют после данного урока.	щиеся отвечают на поставленные вопросы.		оценке окружающих. Регулятивные: контроль своих действий и оценка успешности усвоения	
--	---------------------------	---	---	--	--	--

Разработки внеклассных мероприятий
Внеклассное мероприятие по немецкому языку
“Wir feiern Sankt Martin”

(Праздник для учащихся 4 класса)

Цель внеклассного мероприятия: учащиеся знают нравы и обычаи немецкого народа на материале праздника дня Святого Мартина.

Для успешного проведения праздника нужна предварительная подготовка к нему. Учащиеся рисуют иллюстрации к легенде о Святом Мартине, мастерят фонарики для праздничного шествия, разучивают стихи, рифмовки, песню “Ich gehe mit meiner Laterne”, готовят тематические сценки.

Поскольку материал для праздника очень насыщенный, считаем целесообразным, проводить его не на одном классе, а на целой параллели. Отдельные этапы предлагаются в виде презентаций.

Ход праздника

1. Месяц ноябрь отличается сыростью, холодом и короткими днями. Золотая осень позади. И месяц ноябрь – предвестник конца года.

11 ноября в Германии является днём Святого Мартина. В основе легенды лежит сказание о том, что много – много веков тому назад жил солдат по имени Мартин. И вот однажды легион, в котором он служил, приблизился к французскому городу Амис. Была осень: в поле свистел, завывал резкий холодный ветер. Он пронизывал насквозь. Солдаты мечтали о тёплом очаге и ускорили шаг. Вот они уже вошли в городские ворота. Воины не заметили сидевшего у городских ворот старого полуобнажённого человека. От холода и голода он стучал зубами и дрожащим голосом просил о маленькой милостыне. Но солдаты проходили мимо него твёрдыми, быстрыми шагами. Они не удостоили нищего даже взглядом. Мартин, который возглавлял свой легион, сидел на коне в богато украшенной, длинной красной накидке. Когда он увидел мерзнувшего и голодного нищего, который просил милостыню, то к удивлению солдат, он остановил легион и достал меч. Солдаты не поняли, в чём дело. Что он собирается делать? Почему он достал меч? Ведь перед ним беспомощный человек. А Мартин спокойно

взялся левой рукой за свою красную накидку и острым мечом отрезал её половину. Затем быстрым движением бросил кусок накидки в руки нищего. После этого Мартин достал из сумки хлеб и тоже отдал его. Старик хотел поблагодарить Мартина, но тот уже въезжал в город Амис.

Однажды ночью Мартину привиделся во сне Иисус. Он держал в руках половину той самой накидки, которую Мартин подарил нищему. Иисус сказал: «Что ты дал нищему, то ты дал мне».

Позднее Мартин стал священником, а затем епископом в городе Тур во Франции. Он прожил монахом в бедности до глубокой старости. Святой Мартин был известен и любим за его безграничное добро и помощь людям. Его считают другом детей и покровителем бедняков, солдат и альпийских пастухов.

2. Дети выходят к стенду и организуют выставку рисунков, которые они заранее подготовили в качестве иллюстраций к прослушанной легенде.

3. В Германии день Святого Мартина является праздником сбора урожая. Особенно он любим детьми. В этот день происходит шествие с фонариками (Laternenumzug). Всё начинается ещё за несколько дней, с подготовки к событию – дети в детских садах и младших классах школы своими руками изготавливают фонарики из бумаги, куда вставляют свечи. (Следует видеоряд с вариантами праздничных фонариков.)

В вечер праздника дети вместе с родителями собираются в условленном месте (обычно около церкви) и отправляются колонной к определённому ориентиру. Обычно расстояние невелико: 30-40 минут пути, но весь смысл в том, как это происходит. Процессия выглядит впечатляюще – взрослые несут факелы, дети бумажные фонарики с зажжёнными свечами. Обычно в таких походах участвует до несколько сотен человек, таким образом, по городу растягивается светящаяся змея из сотен фонариков и факелов.

По легенде, именно таким образом односельчане Святого Мартина искали его в своё время с фонарями и факелами, чтобы воздать ему должное за его доброту.

4. А в некоторых регионах дети мастерят не только фонарики, но и мартиновских гусей из белых бумажных салфеток, а также пекут специальное печенье Martinsbrezeln. Потом они играют в Святого Мартина.

А вечером дети вместе с родителями отправляются в церковь (die Kirche) на службу в честь Святого Мартина. Затем начинается шествие с фонариками. Один мужчина играет роль Мартина. Он едет на лошади впереди всей колонны, а за ним следуют родители и дети и поют народную песню «Ich gehe mit meiner Laterne».

После того, как шествие проходит по нескольким улицам, все возвращаются на церковную площадь. Здесь уже горит костёр. Участники образуют полукруг и разыгрывают самую известную сцену из легенды. После этой игры каждый ребёнок получает мартиновский пряник Martinsweck. Все расходятся по домам.

5. Разыгрывается сценка:

Брат с сестрой возвращаются домой после праздничного шествия. На обочине они видят мальчика, который плачет. Папа не может его успокоить.

Девочка: “Warum weinst du denn?”

Плачущий мальчик: “Ich habe keinen Martinsweck bekommen!”

Девочка смотрит на свой пряник. Она уже откусила кусочек от него. Немного подумав, она ломает пряник пополам и даёт мальчику половину: “Hier, für dich!”

6. Во многих местностях Германии в настоящее время принято выпекать сладкое печенье (süßes Gebäck), а на обед готовить жареного гуся (Gänsebraten) и мартиновские рожки в формы подковы (Martinshörner).

7. Martin-Spiel

Ordnen wir den Fragen die Antworten zu.

Frage-Karten

1. Wann ist Martinstag?	2. Welches Fest ist am 11. November?	3. Wem begegnete Martin?
4. Wer war Martin?	5. Was gab Martin dem Bettler?	6. Was basteln die Kinder zum Martinstag?
7. Was wird gebacken?	8. Worauf freuen sich die Kinder am Martinstag?	9. Was gibt es in der Kirche am Martinstag?
10. Wie erscheint Martin vor den Leuten?	11. Wie beginnt das bekannteste Martinslied?	12. Was gibt es auf dem Kirchenplatz?

Antwort- Karten

Einem Bettler. (3)	Martinsbrezeln, Martinsgänse und anderes. (7)	Martin teilte seinen Mantel und gab dem Bettler die Hälfte. (5)
Er reitet auf einem Pferd. (10)	Am 11. November. (1)	Einen Gottesdienst zum Gedenken an Martin. (9)
Martinslaternen. (6)	„Ich gehe mit meiner Laterne ... „ (11)	Ein römischer Soldat. (4)
Hier brennt das Martinsfeuer. Am Feuer sitzt ein Bettler. (12)	Martinstag. (2)	Auf den Umzug und das Martinsspiel. (8)

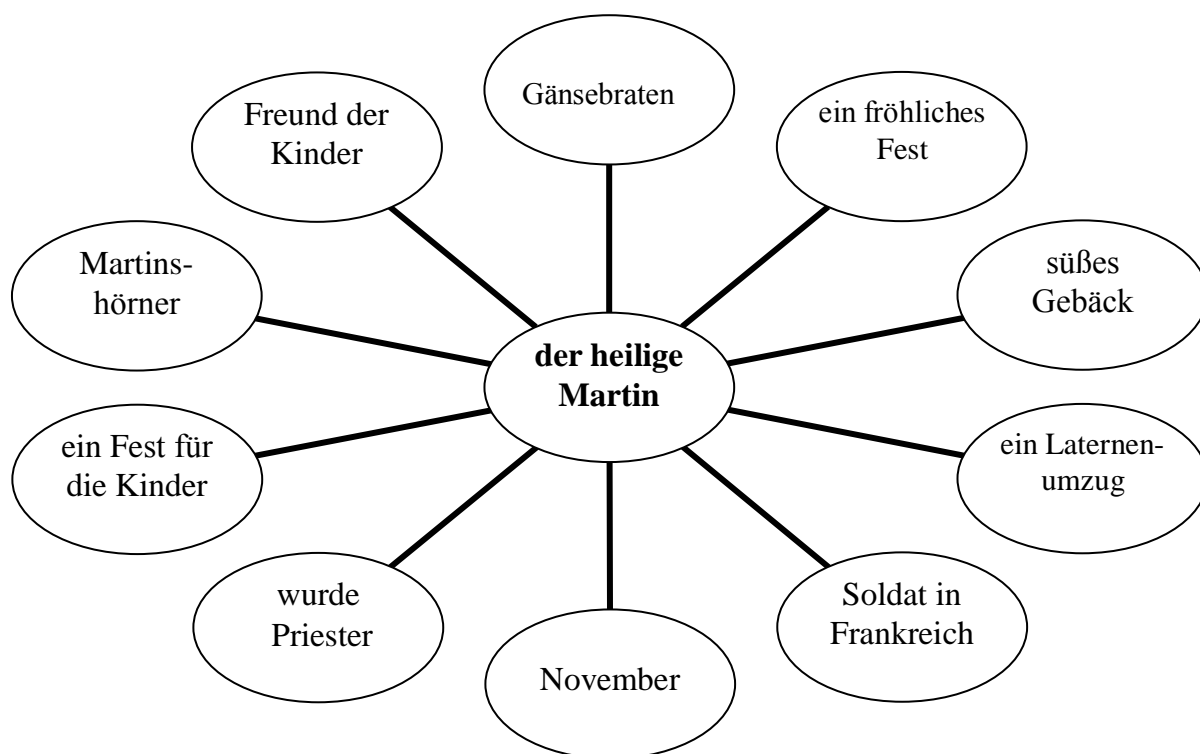
Вопросы крепятся по порядку на стенде так, чтобы видели все участники. А ответы раздаются на карточках произвольно. Учащийся, у которого оказывается карточка с правильным ответом, зачитывает ответ.

В скобках даны правильные ответы. Учащиеся же получают карточки с ответами без информации в скобках.

8. Дети строят **ассоциограмму** по теме “ Der heilige Martin”
Was fällt euch ein? (Что вам приходит на ум?)

Поскольку учащиеся только учатся составлять ассоциограмму, а лексика выходит за рамки учебной программы для данного возраста, дети работают с заготовленными вариантами ответов, которые предлагаются им на карточках. Учащийся выбирает любую ассоциацию, зачитывает её вслух, переводит и прикрепляет к ассоциограмме, расположенной на планшете.

Примерные варианты ассоциаций: Martinshörner, Freund der Kinder, Gänsebraten, ein fröhliches Fest, süßes Gebäck, ein Laternenumzug, Soldat in Frankreich, November, wurde Priester, ein Fest für die Kinder



9. Kalendersprüche (Изречения из народного календаря)

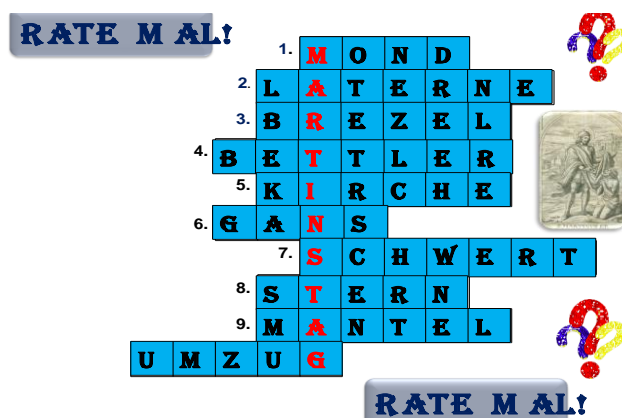
Was passt zusammen?

<p>Wolken am Martinstag – Winter unbeständig werden mag.</p>	<p>a. Если на день Святого Мартина упал туман, зима будет мягкой.</p>
<p>Sankt Martin trüb macht den Winter lind und lieb; ist er aber hell, macht er Eis gar schnell.</p>	<p>b. Если на день Святого Мартина облачно, зима будет переменчивой (непостоянной).</p>
<p>An Martini Sonnenschein, tritt ein kalter Winter ein.</p>	<p>c. Если на день Святого Мартина пойдёт дождь, то плохи будут дела с пшеницей.</p>
<p>Wenn Martini Regen fällt, ist's um den Weizen schlecht bestellt.</p>	<p>d. Если на день Святого Мартина солнечно, жди холодную зиму.</p>
<p>Wenn um Martini Nebel sind, so wird der Winter meist gelind.</p>	<p>e. Если на день Святого Мартина пасмурно, зима будет мягкой и приятной, а если ясно – жди мороза.</p>

Ответы: 1 – b, 2 – e, 3 – d, 4 – c, 5 – a

10. Martin – Rätsel

Учащиеся решают кроссворд с элементами анимации, когда в клетки вписываются немецкие слова, обозначающие понятия (предметы, людей), которые появляются на экране в виде картинки по теме. При ответе на все вопросы, дети определяют и ключевое слово. Кроссворд предъядляется в виде презентации.



11. Переключка стихов и песен, которые дети подготовили к празднику

Martin reitet durch den Wald

(Text: Rudolf Otto Wiemer)

Martin reitet durch den Wald,
Regen fällt, der Wind ist kalt.
Martin kommt an einen Ort,
hockt ein armer Bettler dort.
Martin fragt: Was tust du hier?
Bettler zittert: Ach, ich frier.
Martin steigt von seinem Pferd,
teilt den Mantel mit dem Schwert.

Martin sagt: Nimm, Bruder arm,
hüll dich in den Mantel warm.
Bettler streckt die Hände aus.
Martin reitet froh nach Haus.
Martin, lass auch uns nicht ruhn,
unserm Bruder Guts zu tun.

Martin, Martin, hast dem armen Bettelmann

Deinen Mantel umgetan,
dankt er dir mit frohem Mut,
weil du warst zu ihm so gut.

Der Sprechreim ist pantomimisch darzustellen. Das eine Kind ist der Bettler, der klopft und um eine Gabe bittend die offene Hand hinhält. Der „Bettler“ friert sehr. Das andere Kind ist Martin. Dieser fragt. Zum Schluss bedeckt „Martin“ den „Bettler“ mit einem Mantel und „reitet“ (läuft) weg.

Klopf, klopf, klopf

- Wer ist da?
- Ein Bettelmann.
- Was will er?
- Ein Stück Brot.
- Ist nicht da.
- Ein Stück Fleisch.
- Ist nicht da.
- Einen Mantel.
- Lass ihn dir umlegen!

Lichtlein, Lichtlein, brenne,

heller, als der Tag,
weil die liebe Sonne
nicht mehr scheinen mag.
Hinter dunklen Wolken
will sie schlafen geh'n,
doch sie soll uns alle
mit dem Lichtlein seh'n.

Leuchte, leuchte Mondelein!

Leuchte, leuchte Sternelein!

(Alle Kinder mit.)

Под песню «Ich gehe mit meiner Laterne» учащиеся устраивают импровизированное шествие в зале с фонариками, которые они приготовили дома.

Внеклассное мероприятие по немецкому языку «Рождество в Германии» (6 класс)

Форма урока: урок-аукцион

Цели внеклассного мероприятия:

1. учащиеся знают лексику по данной теме;
2. учащиеся умеют составлять предложения и связный рассказ по определённым ситуациям;
3. учащиеся знают нравы и обычаи немецкого народа на материале праздника Рождества.

Подготовка к уроку:

Класс украшен рождественскими символами (Nikolausstiefeln, Adventskalender, Adventskränze), рисунками и поделками детей.

Оборудование: компьютер, проектор, презентация к уроку.

Ход урока:

I. Начало урока

Класс делится на две команды, каждая команда получает название, например, первая команда Nikolaustiefel, вторая команда – Weihnachtsbaum. За выполнение каждого задания, команда выигравшая его, получает сладкий приз на свой стол.

II. Основная часть

1. Кто больше назовёт слов, где встречается слово Weihnachten (Рождество). Например:

Weihnachtsmann

Weihnachtsfest

Weihnachtsfeier

Weihnachtsferien

Weihnachtstisch

Weihnachtspyramide

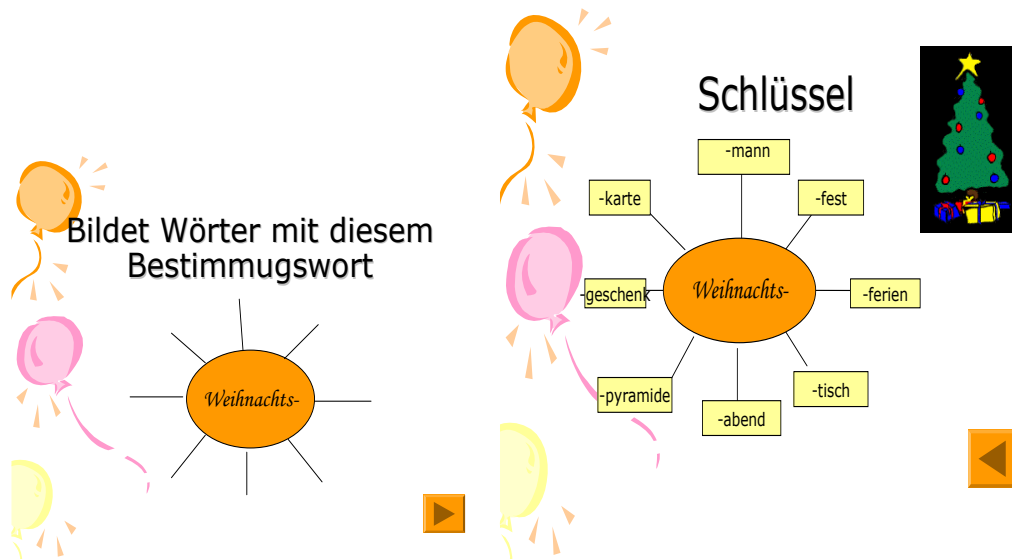
Weihnachtsabend

Weihnachtskarte

2. Кто больше вспомнит и прочитает стихов, рифмовок на тему: «Зима. Новый год. Рождество. Зимние каникулы».

3. Чья команда составит более длинный рассказ по теме «Winter» (Зима).

4. Какие символы католического Рождества вы знаете? Кто вспомнит и назовёт их по-немецки?



5. Подберите слова к картинкам в алфавитном порядке.

der Stern, , der Kamin, das Plätzchen, die Rute , der Sack, der Stiefel, der Weihnachtsbaum, der Nikolaus, die Gans, die Nüsse, der Adventskalender, der Adventskranz, die Kerze, das Geschenk

6. Отгадайте зашифрованные слова. Каждой цифре соответствует определённая буква немецкого алфавита.

23, 5,9,8,14,1,3,8,20,19,13,1,14,14 – Weihnachtsmann

7,12,21,3,11,23,21,14,19,3,8,11,1,18,20,5- Glückwunschkarte

Welche Wörter sind versteckt?

23	5	9	8	14	1	3	8	20	19	13	1	14	14	
1	4	22	5	14	20	19	11	1	12	5	14	4	5	18

Проверь себя



W e i h n a c h t s m a n n

A d v e n t s k a l e n d e r

7. Конкурс знатоков грамматики. Нужно поставить глагол в скобках в правильную форму

- Weihnachten ... man im Dezember (feiern).
- Man ... in der Stadt einen Markt (organisieren).
- Man ... zu Weihnachten einen Tannenbaum (schmucken).
- Man ... Geschenke in die Schuhe (hineinlegen).

8 . Конкурс переводчиков. Кто допустит меньше ошибок при переводе

- Man schreibt Wunschkarten.
- Man erzählt Gedichte.
- Man feiert Weihnachten im Dezember.
- Man schmückt einen Weihnachtsbaum.
- Man schenkt Geschenke.

9. Конкурс читателей. Дети читают тексты о рождественских праздниках, по порядку определяют, о каких праздниках шла речь, и заполняют соответствующую таблицу.

Lest Texte und füllt die Tabelle

Der Nikolau stag	Die Weih-nachten	Advent	Die Heiligen Drei Könige	Silves-ter
4	5	1	2	3

– Diese Zeit beginnt vier Sonntage vor Weihnachten. In den Wohnungen hängen oder liegen Kränze mit vier Kerzen. Am ersten Sonntag meistens beim Nachmittagskaffee zündet man die erste Kerze an, am zweiten Sonntag die zweite, am dritten- die dritte, am letzten Sonntag vor Weihnachten brennen alle vier Kerzen.

– Für die Kinder gibt es einen Kalender mit 24 kleinen Türen oder kleinen Fensterchen, eins für jeden Tag vom 1. bis 24. Dezember. In den Fenster liegen kleine Überraschungen: Süßigkeiten oder andere kleine Geschenke.

– Diesen Tag begeht man am 6. Januar. In einer Bibelgeschichte wird über die drei Könige: Kaspar, Melchior und Balthasar erzählt. Sie fanden in Bethlehem in der Nacht, als Christus geboren wurde, das Christkind und beschenkten es.

– Die Kinder verkleiden sich heute an diesem Tag und gehen von Tür zu Tür. Sie singen dabei Lieder. Man schenkt ihnen dafür kleine Geschenke, Süßigkeiten.

– Dieses Fest feiert man am 31. Dezember. Es werden wie in Russland Gäste eingeladen, oder man geht gemeinsam in ein Restaurant zu einem Ball. Es wird laut und lustig gefeiert. Genau um Mitternacht wünscht man sich mit Sekt oder Wein „ ein glückliches Neues Jahr“. Viele gehen dann auf die Straße und veranstalten ein Feuerwerk.

– Dieses Fest ist bei den Kinder sehr beliebt. Man feiert es am 6. Dezember. Am Abend vorher stellen die Kinder einen Schuh oder einen Stiefel vor die Tür. Sie schlafen nachts unruhig, weil sie glauben, der Nikolaus kommt in der Nacht und steckt in ihre Stiefel kleine Geschenke, Äpfel, Nüsse und Süßigkeiten. In manchen Familien kommt der Nikolaus persönlich, so wie in Russland der Ded Moroz, ein verkleideter Freund der Familie. Heute freuen sich die Kinder auf Nikolaus. Früher hatten sie aber oft Angst, dass er sie nicht nur beschenkte, sondern auch mit seiner Rute.

– In den deutschsprachigen Ländern feiert man dieses Fest als Familienfest und als Fest von Christe Geburt. Am Heiligen Abend, dem 24. Dezember, schmückt man den Weihnachtsbaum und zündet die Kerzen an. Man singt oder hört Lieder. Alle in der Familie bekommen Geschenke. Manchmal bringt sie auch der Weihnachtsmann „ persönlich“. Viele Familien gehen zum Fest in einem Gottesdienst in der Kirche. Man feiert dieses Fest an zwei Tagen, am 25.und 26.Dezember. In

den Ferien fahren viele Familien zur Erholung ins Ausland oder zum Wintersport ins Gebirge.

10. Конкурс рождественских открыток. Ребята одной команды пишут поздравление с Рождеством другой команде, вставляя пропущенные слова.

Liebe Freunde!

Wir wünschen zu Weihnachten wahr

Euch allen viel Glück! Deutsch

Eine Reise nach Deutschland gesund

Und wieder ... Nachbar

Eure Lieblingsspeise zehnmal im ... Jahr

Viel Spaß in der ... und lustige Spiele: zurück

Mensch-ärgere-dich-nicht, Schach, Dame und Mühl Freizeit

Eine ganz große ... mit Krem nicht zu knapp

Und fröhlich und munter und-und-und

Das wünsche ich euch für ein ganzes Jahr

Und das, was ich wünsche, wird hoffentlich ...

Eure Mitschüler

III. Заключительный этап

Учитель: Так как наш урок был необычный, то и закончиться он должен необычно. Сегодня вы показали друг другу, чему вы научились на уроках немецкого языка. Но победителей у нас не будет. Рождество – это семейный праздник, который принято встречать за общим столом. Поэтому мы тоже организуем общий стол и закончим урок чаепитием

Внеклассное мероприятие по немецкому языку

« Русская Масленица и deutsche Fasching »

Цель внеклассного мероприятия: учащиеся знают нравы и обычаи немецкого народа на материале праздника русской Масленицы и немецкого Fasching

Ход внеклассного мероприятия:

Звучит задорная плясовая. На сцену выбегает Петрушка верхом на палочке, выбегает на середину и начинает звонко выкрикивать, обращаясь к зрителям.

Петрушка: А вот и я! Здорово, ребяташки – весёлые парнишки! Здравстье славные девчушки – быстроглазые вострушки! Здравстье и вам – моложавые и нарумяненные! (в стороны учителей) Держите ушки на макушке! Я пришёл вас позабавить, да и с праздником поздравить! Праздник начинается, Масленица разгуляется! Всем, всем – моё почтение! Начинаем представление!

С двух сторон выбегают дети (4 – 5 человек) и весело выкрикивают.

1. Много славных и добрых праздников

Нам осталось от старины.

По традиции наших прадедов

Зиму мы проводить должны.

2. Все скорей сюда бегите

И на нас вы поглядите. (Дети в разных костюмах)

Будем зиму провожать,

Масленицу отмечать.

3. Приезжай к нам Масленица,

Щедрая красавица,

На горах покататься,

Да в блинах поваляться!

4. Ты пришла на Урал с добром,

С сыром, маслом и яйцом,

С блинами, пирогами,

Да с солёными грибами!

Петрушка: Созываем мы гостей со всех известных волостей!

Входят гости (3 – 4 подростка) из Германии.

1 немецкий гость: Guten Tag, liebe Freunde! Ich heiße Peter. Wir kommen aus Köln als Austauschschüler. Wir wollen an eurem Fest Masleniza teilnehmen und alle von euch mit unserem Fest Fasching bekanntmachen.

Петрушка (чешет в затылке): А я только слово «Масленица» понял! Чё он сказал?!

1 русский ребёнок: Эх, Петрушка! Немецкий язык учить надо! Это наши друзья по переписке из Германии! Das sind unsere Brieffreunde aus Deutschland. Они хотят на нашу Масленицу поглядеть и о своей немецкой Масленице нам поведать.

Петрушка: А что, ребята? Уважим гостей?

Дети (хором отвечают): **Ja, ja, natürlich!**

Из истории праздников (демонстрируются слайды).

2 русский ребёнок: Масленица – древний народный праздник, относится к переходящим праздникам, связанных с Пасхой. Празднуют Масленицу на последней неделе перед Великим постом, который длится семь недель до Пасхи. В этом году Масленица празднуется на Урале с 23-го февраля по первое марта.

3 русский ребёнок: Масленица – самый весёлый, шумный народный праздник. Сейчас трудно соблюсти все обычаи и обряды, ведь масленичная неделя у нас – обычная рабочая неделя. Но узнать о них будет интересно нашим гостям из Германии. Ведь Масленица – это не только блины. В эту неделю долг каждого человека – помочь прогнать зиму. Она у нас даже *на Южном Урале* бывает такой долгой и холодной! На это и направлены все масленичные традиции.

1 немецкий гость: Sehr interessant! Die Faschingszeit in Deutschland ist auch die Zeit des Abschieds vom Winter.

2 немецкий гость: Der Freude darüber, dass die kalte Jahreszeit zu Ende geht, wird in vielen Gegenden durch lustige Verkleidungen, lärmende Umzüge Ausdruck verliehen.

1 русский ребёнок: Каждый день недели имеет своё название, а название говорит о том, что в этот день полагается делать. А у немецкой Масленицы есть названия?

3 немецкий гость: Im Februar erreicht die so genannte Narrenzeit ihren Höhepunkt, und überall werden viele große und kleine Narrenfeste gefeiert. Besonders in alten Römerstädten Mainz und Köln feiert man kräftig. Die Fastnacht fängt am *Fastnachtdonnerstag* an (слайд). Der Höhepunkt der Fastnacht sind die Tage vom «*Schmutzigen Donnerstag*», an dem im Rheinland die «Weiberfastnacht» gefeiert wird, bis zum *Rosenmontag*. Слайд с объяснением понятия «Weiberfastnacht»

Die Fastnacht faengt am *Fastnachtdonnerstag* an.

Höhepunkt der Fastnacht sind die Tage vom «*Schmutzigen Donnerstag*» (*грязный четверг*), an dem im Rheinland die «Weiberfastnacht» gefeiert wird, bis zum *Rosenmontag*.



Петрушка: Это что-то новенькое – Масленицу с четверга начинать!

1 русский ребёнок: А у нас Масленица начинается с понедельника. Масленичный понедельник – «Встреча» (слайд). В этот день полагается раскатывать ледяные горки: чем дольше катятся санки, чем громче шум и смех, тем лучше будет урожай, длиннее лен.

2 русский ребёнок: Вторник – «Заигрыш» (слайд). Все играли в весёлые и шумные игры, а за потеху и смех угощали блинами.

3 русский ребёнок: Среда – «Лакомка» (слайд). Название говорит само за себя. Делом чести каждой хозяйки было выставить самое лакомое угощение.



- Среда – «Лакомка». Название говорит само за себя.
- Делом чести каждой хозяйки было выставить самое лакомое угощение.

Петрушка: Не зря русская пословица гласит «Что есть в печи – всё на стол мечи!»

1 немецкий гость: Auf dem Marktplatz bei uns stellt man den Narrenbaum auf. (слайд) Mit Seilen und Stangen zieht man ihn in die Höhe. Es ist so hoch, dass die Menschen ihre Köpfe ganz weit zurücklegen müssen, um bis oben an die Spitze zu sehen. Der Narrenbaum bleibt bis zum Fastnachtsdienstag stehen.

2 русский ребёнок: А у нас уже четверг наступил – «Разгуляй» называется. Чтобы помочь солнцу прогнать зиму, устраивают катание на лошадях. В нашем парке им. Гагарина такие красивые тройки лошадей есть! (слайд)

3 русский ребёнок: Но главное мужское дело в этот день – оборона и взятие снежного городка! Мужчины, юноши и мальчишки включаются в это дело с таким азартом, что достаётся даже зрителям и болельщикам! (слайд)

1 русский ребёнок: А тут и пятница поспела – «Тёщины вечера» называется. В этот день зять едет к «тёще на блины». А она его привечает, угощает.

2 немецкий гость: Тёща? Зять? Wer sind das?

Петрушка: Это родня твоя новая, в будущем. Женишься и в придачу к жене получишь тёщу.

2 немецкий гость: Ja, ja. Ich habe verstanden. Das ist die Mutter meiner Frau. Oder?

Петрушка: Какой понятливый!



■ Но главное мужское дело в этот день – оборона и взятие снежного городка! Мужчины, юноши и мальчишки включают в это дело с таким азартом, что достаётся даже зрителям и болельщикам!

2 русский ребёнок: У нас суббота на подходе – «Золовкины посиделки». Но объяснить, кто такая золовка, я тебе не буду, потому что не знаю. Ich weiß das nicht.

3 русский ребёнок: В эту субботу ходят в гости ко всем родственникам, и опять угощение – бесчисленные блины! (слайд)

Петрушка: А если родственников мало, надо идти на весёлые масленичные ярмарки, где много смеха, песен, музыки.

1 русский ребёнок: Воскресенье – кульминация Масленицы! Оно называется «Прощёный день». В этот день просят прощения у родных и друзей за нанесённые обиды и, облегчив душу, весело поют и пляшут, устраивают народные гуляния, провожают широкую Масленицу.

Петрушка: Зиму принято изображать в виде соломенного чучела, обряженного в женское платье (выносятся веник). В начале недели его с комической серьёзностью встречают, а в последний день торжественно сжигают на огромном костре с шумом, смехом, плачем и шутками.

2 русский ребёнок: В нашем городе самые массовые гуляния проходят в парке имени Гагарина, где устраиваются концерты, игры, забавы и торговые ярмарки.

1. Вмиг заполнив бульвар,
Прехорошенькие барышни
Продают с лоточков солнышки –
Очень ходовой товар.

2. И понятно, всем ведь хочется
В доме солнышко иметь:
не сгорит, не обесточится,
Не окислится, как медь!

3. Иди направо, влево поверни –
там ждут тебя румяные блины!

4. Вам сюрприз - и важный!

Приготовил праздник:

Здесь сегодня каждый

И зритель, и участник!

Петрушка: А и верно! Как это мы про забавы и участие в конкурсах забыли! А ну, народ! Подходи в хоровод!

Проводится конкурсная программа. 1 конкурс «Столбоходы»

3 русский ребёнок:

Ай, да русская потеха – сколько шума! Сколько смеха!

Принародно – как бывало – зазывает зазывала:

Эй, бабули и дедули! Молодёжь и детвора!

Становитесь на ходули – нынче самая пора!

Две команды по 2-3 человека соревнуются на ходулях. Блельщики поддерживают их возгласами.

3 немецкий гость: Wir haben auch Fastnachtsspiele. Проводится игра «Спрячь туфлю»

3 конкурс Перетягивание каната (спинами друг к другу) Wie schön! Wie lustig!

3 немецкий гость: Eure Masleniza ist wunderbar! Toll! Klasse! Aber unser *Rosenmontag* ist auch sehr komisch. Am *Rosenmontag* (слайд) finden auf den Strassen große Umzüge statt, auf denen die Leute mit schönen Kostümen und lustigen Ideen auftreten.

1 немецкий гость: Wir haben ein kleines Geschenk für euch mitgebracht. Das ist ein Videofilm über...

Немецкие гости (хором): Willkommen zum unseren Karneval in Köln!!!

Демонстрируется видеосюжет «Карнавал в Кёльне». По ходу демонстрации идут комментарии на немецком языке.

– Am Rosenmontag und am Faschingsdienstag müssen sich die Männer in Acht nehmen, denn jede Frau darf ihnen die Krawatte abschneiden.

– In Köln finden große Umzüge statt, auf denen die Leute Bonbons in die Menschenmenge, die am Straßenrand zuschaut, werfen.

– Viele geschmückte Wagen fahren durch die Strassen, auf denen bunte Figuren sitzen, stehen, oder tanzen.

– Das sind meist selbst gebastelte Puppen, die Gesichter von Politikern, Sportlern oder anderen Personen haben, die jeder kennt und über die jeder gerne einmal lachen möchte.

– Hier marschiert eine Blaskapelle. Man hört schöne lustige Musik.

– Hier treten Tänzer, Clowns, Musiker auf, andere halten eine Büttenrede, in der sie sich über Politik wie über das eigene Leben lustig machen und nach jeder Pointe von einem Tusch des Blasorchesters unterbrochen werden.

– „Helau!“ ist der ausgelassen heiterer Gruß der Narren zur Faschingszeit.

– In Köln erklingt überall „Kölle Alaaf!“, „Strüssjer“, „Kamelle!“
Все дети (хором друг другу): **Helau! “Kölle Alaaf!“, „Strüssjer“, „Kamelle!“**.

2 русский ребёнок: А мы тоже для наших гостей приготовили подарок – сюрприз. Das ist ein Lied “An Fastnacht”

Дети исполняют песенку.

An Fasnacht, an Fasnacht. Da woll’n wir alle lustig sein.

An Fasnacht, an Fasnacht, an Fasnacht ist es fein.

Wir ziehen uns was Buntes an und malen uns die Nase an!

An Fasnacht, an Fasnacht, an Fasnacht ist es fein.

Wir setzen uns ein Hütchen auf und stecken eine Feder drauf.

An Fasnacht, an Fasnacht, an Fasnacht ist es fein.

2 немецкий гость: Vielen Dank, liebe Freunde. Das Lied hat uns sehr gefallen. Ihr singt aber so schön!

3 немецкий гость: Unsere Fastnachtszeit endet am *Aschermittwoch* (слайд). Am Morgen des Aschermittwochs geht man dann gemeinsam in die Kirche. Dort wird die Asche, die aus den gesegneten Palmzweigen des Vorjahres hergestellt wurde, geweiht.

1 немецкий гость: Mit dieser Asche zeichnet der Priester den Gläubigen ein schwarzes Kreuz auf die Stirn. Die Fastnacht endet und die Fastenzeit beginnt. (слайд).

Петрушка: Как много нового узнали мы сегодня! А гости наши милые довольны?! (на учителей). Устали слушать – развлекаться? Пришла пора нам подкрепляться!

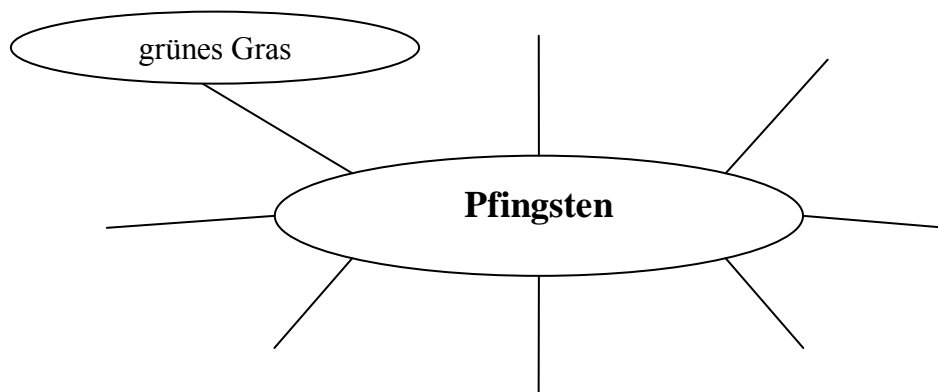
Угощение блинами. Звучит стихотворение «Масленица»

Внеклассное мероприятие по теме „Pfungsten“

Цель внеклассного мероприятия: учащиеся знают нравы и обычаи немецкого народа на материале праздника Святой Троицы

Ход внеклассного мероприятия:

Aufgabe 1. Was ist für dich Pfungsten?



Aufgabe 2. Lies den Text!

Pfungsten

Zu Weihnachten kommt der Weihnachtsmann mit Geschenken, zu Ostern kommt der Osterhase mit Eiern und was gibt es zu Pfungsten? Zumindest auch zwei Feiertage, aber warum?

Über die Hälfte der Deutschen wissen das nicht. Viele Deutschen freuen sich einfach nur über den weiteren freien Tag im Frühling, den sie für ein langes Wochenende nutzen. Aber wenn es wie bei Weihnachten und Ostern sogar zwei Feiertage gibt, dann muss der Anlass ziemlich wichtig sein.

Wann ist Pfungsten?

Pfungsten ist ein merkwürdiges Wort, das einem auf den ersten Blick gar nichts sagt. Es leitet sich vom griechischen Wort “Pentekoste” ab und bedeutet “der 50. Tag” Das bezieht sich wiederum auf Ostern. Am 50. Tag nach Ostern ist Pfungsten.

Der 51. Tag nach Ostern eröffnet die Pfingstwoche, die am nächsten Sonntag endet, der den Namen Dreifaltigkeitssonntag trägt und mit der heiligen Dreifaltigkeit – der Einheit des Vaters, des Sohnes und des heiligen Geistes – gewidmet ist.

Mit Pfingsten sind verschiedene Volksbräuche verbunden. Pfingsten wird von allen geliebt. Noch der große deutsche Dichter Johann Wolfgang von Goethe nannte Pfingsten in seinem Poem “Reinecke Fuchs” “das liebliche Fest”. Das Fest wird an vielen Bräuche erkennbar. Stichwörtlich für Pfingsten sind solche Sitten und Bräuche geworden wie Pfingstbaum- und Pfingstmaienaufstellen, Pfingstkönig, Finkenschlagen, Schützenfest, Festumzug und Pfingsttritte.

Pfingsten wird zu allen Zeiten als Fest des Frühlingsabschieds und der Sommerbegrüßung begangen.

Daher kommt eine große Bedeutung dem Maigrün zu. Bis heute ist der alte Brauch erhalten geblieben, zu Pfingsten Strassen, Häuser und Wohnungen mit jungen Birkenästen zu schmücken. Fast in allen Gegenden gibt es den Brauch in diesen Tagen Ställe, Hofbauten und besonders Hecken mit Birken und Buchengrün zu dekorieren. Man braucht dazu nur frisch geschnittene Pfingstmaien – zwischen den Heckenteilen aufstellen. Die Pfingstmaien sind frischgrüne Birkenstöcke, die rechts oder links vor der Haustür oder in der Stadtwohnung hinten Bilder, Spiegel gesteckt werden, ein Pfingstfestschmuck, dessen würziger Duft das ganze Haus erfüllt.

Damit ist eine Reihe weiteren Bräuche in ländlichen Gegenden des deutschsprachigen Raums. An manchen Orten werden Pfingstfeuer entzündet, andernorts gibt es Pfingstbäume. Das sind Birken oder Fichten, die mit bunten Papier geschmückt sind. Junge Männer holen am Pfingstmorgen Birken aus dem Wald und stellen sie als Pfingstmaien auf oder vor die Häuser ihrer Mädchen auf. Falls das Mädchen die Gefühlserklärung des jungen Mannes ablehnt, stellt es vor das Haus einen Korb auf. Das Mädchen, das dem jungen Mann abgesagt hat, muss allerdings ganz schön aufpassen: der racheträchtige Freier versucht, andere Pfingstmaien dieses Mädchens zu kauen oder gar schlimmer: ihre Hausforte mit allerlei unappetitlichen Zeug (Schmutz, Jauche) zu verschmieren. Bruder und Freunde des Mädchens hüten die ganze Nacht ihr Haus und somit ihre Ehre.

Die Kinder beteiligen sich auf dem Lande aktiv am Hirtenfest. Es werden Hirtenwettläufe veranstaltet. Die jungen Hirten ziehen peitschenknallend durch den Ort und machen einen Höllenlärm. Die Hir-

tenjungen flechten ihre Peitschen selbst und nehmen am Wettbewerb teil: wer am lautesten Peitschenknallen macht, ist Sieger.

Zu den Spielen der Pfingsttage zählen verschiedene Wettläufe- und rennen, Pfingstfeuer als Abwehr böser Geister, Kranzstecker, Tänze um den Pfingstbaum.

Also Pfingsten ist ein weltverbreitetes Volksfest, das einerseits ähnliche Züge aufweist, was mit Behauptung des Lebensfreude und der Liebe verbunden ist. Andererseits artet es sich regional zu Kleinfesten wie Schützenfest, Hirtenfest, Erntedankfest, Viehaustrieb aus. Die Palette von Pfingstvorstellungen breitet sich vom Konfirmationsfest bis zum Bauernfest aus, an dem der Gott um zukünftige Ernte angebetet wird. Damit kommen auch die ewigen Bauernregeln auf: Nasse Pfingsten, fette Weihnachten; Wenn es zu Pfingsten regnet, ist die Erde wohl gesegnet; regnet es am Pfingstmontag, so regnet es noch sieben Sonntag. In der Stadt bedeutet Pfingsten einen schönen Ausflug oder Wanderung ins Grüne, wenn das Wetter günstig ist.

Aufgabe 3. Ergänzen Sie die Sätze:

1. Der 51.Tag nach Ostern eröffnet die Pfingstwoche,...	a....Pfingstfeuer entzündet, anderorts gibt es Pfingstbäume.
2. Das Fest wird ...	b...bis zum Bauernfest.
3. Die Pfingstmaien sind ...	c. ...an vielen Bräuchen bekannt.
4. Zu Weihnachten kommt ...	d. ...frischgrüne Birkenstöcke.
5.An manchen Orten werden ...	e. ...die am nächsten Sonntag endet.
6. Die Palette von Pfingstvorstellungen breitet sich vom Konfirmationsfest ...	f. ... der Weihnachtsmann mit Geschenken.

1	2	3	4	5	6

Aufgabe 4. Was entspricht dem Inhalt des Textes nicht? Streichen Sie die falschen Aussagen.

1. Pfingsten ist ein merkwürdiges Wort, das einem auf den ersten Blick gar nichts sagt.
2. Es leitet sich vom lateinischen Wort "Pentenkosta" ab und bedeutet den 50. Tag.
3. Mit Pfingsten sind verschiedene Volksbräuche verbunden.

4. Noch der große deutsche Dichter Heinrich Heine nannte Pfingsten in seinem Poem "Reinecke Fuchs" "das beliebteste Fest".

5. Pfingsten wird zu allen Zeiten als Fest des Winterabschieds begangen.

6. An manchen Orten werden Pfingstfeuer entzündet, anderorts gibt es Pfingstbäume.

7. Zu den Spielen der Pfingsttage zählen verschiedene Wettläufe – und rennen, Pfingstfeuer, als Abwehr böser Geister.

8. Die Kinder beteiligen sich auf dem Lande aktiv am Hirtenfest.

Aufgabe 5. Ordnen Sie zu!

Fragen	Antworten
1. Wer kommt zu Weihnachten?	a. Der 50.Tag.
2. Worüber freuen sich viele Deutschen?	b. Mit Birken und Buchen grün.
3. Was bedeutet das Wort "Pentekoste"?	c. Über weiteren freien Tage.
4. Was ist mit Pfingsten verbunden?	d. Mit jungen Birkenästen.
5. Womit schmückt man Strassen, Häuser und Wohnungen?	e. Das sind Birken und oder Fichten.
6. Womit dekoriert man Ställe und Hofbauten?	f. Mit buntem Papier.
7. Was sind die Pfingstmaien?	g. Aus dem Wald.
8. Womit sind Pfingstbäume geschmückt?	h. Der Weihnachtsmann mit Geschenken.
9. Woraus holen junge Männer Birken?	i. Einen Korb.
10. Was stellt das Mädchen vor dem Haus auf, falls es die Gefühlserklärungen des jungen Mannes ablehnt?	j. Frischgrüne Birkenstöcke.
11. Was steckt man hinten Bilder und Spiegel?	k. Verschiedene Volksbräuche.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

**Веди урок по-немецки
(употребительные выражения классного обихода)**

Stundenbeginn	Начало урока
Guten Tag!	Добрый день!
Guten Morgen!	Доброе утро!
Setzt euch! Nehmt Platz!	Садитесь!
Sitzordnung	Дисциплина за партой
Setzt euch ordentlich hin!	Сядьте как следует!
Geh an deinen Platz!	Иди на свое место!
Bereitschaft der Klasse zur Stunde	Готовность класса к уроку
Ist die Klasse zur Stunde bereit?	Класс готов к уроку?
Wisch bitte die Tafel ab! Mach die Tafel sauber!	Сотри с доски!
Sicherung der Aufmerksamkeit	Поддержание внимания
Es ist zu laut!	Слишком шумно!
Hört aufmerksam zu!	Слушайте внимательно!
Seid aufmerksam!	Будьте внимательны!
Passt auf!	Обратите внимание!
Dreh dich nicht um!	Не вертись!
Seht euch das Bild (die Tabelle) an!	Посмотрите на картину (таблицу)!
Wir haben zu wenig Zeit.	У нас мало времени.
Ankündigung des Themas der Stunde, die Zielangabe	Сообщение темы и цели урока
Wir beschäftigen uns heute mit...	Сегодня мы займемся ...
Wir üben zuerst (zunächst) die Aussprache (neue Vokabeln, die Grammatik, das Sprechen, das Lesen).	Сначала мы займемся произношением (новыми словами, грамматикой, устной речью, чтением).
Wir werden wiederholen, was wir in der vorigen Stunde durchgenommen haben.	Повторим, что мы проходили на прошлом уроке.
Wir prüfen die Hausaufgabe.	Проверим домашнее задание.
Wir beginnen an dem neuen Thema zu arbeiten.	Начнем новую тему.
Wir setzen die Arbeit an dem Thema ... fort.	Продолжим работу над темой ...
Wir hören den neuen Text an!	Прослушаем новый текст!
Wir beantworten die Fragen zum Text.	Ответим на вопросы по тексту!

Wir beginnen mit der Lektion 5.	Начнем с 5 урока.
Wir lesen den neuen Text.	Читаем новый текст!
Wir machen Übungen!	Делаем упражнения!
Phonetische Hinweise	Задания по фонетике
Jetzt machen wir Morgengymnastik!	Мы начинаем фонетическую зарядку!
Wir üben die Aussprache!	Мы работаем над произношением!
Hört zu!	Слушайте!
Alle im Chor!	Все хором!
Beachtet die Aussprache des „a“!	Обратите внимание на произношение «а»!
Lies vor!	Читай вслух!
Lest dem Ansager (dem Diktor) nach!	Читайте за диктором!
Lest mir nach!	Читайте за мной!
Wir hören uns jetzt eine CD an!	Сейчас мы прослушаем диск!
Hört euch den Text (das Gedicht, das Lied, den Dialog) an!	Послушайте текст (стихотворение, песню, диалог)!
Hört euch den Auszug aus dem Text an!	Послушайте отрывок текста!
Hört den Text ab!	Прослушайте текст!
Sprecht mir nach!	Повторяйте за мной!
Abfrage der Hausaufgabe	Опрос домашнего задания
Jetzt wollen wir die Hausaufgaben prüfen!	Давайте проверим домашнее задание!
Was habt ihr für heute vorbereitet?	Что вы подготовили к сегодняшнему уроку?
Wer hat die Hausaufgabe nicht gemacht?	Кто не сделал домашнее задание?
Schlagt die Hefte auf!	Откройте тетради!
Schlagt die Lehrbücher zu!	Закройте учебники!
Lest die Übung 10!	Читайте упражнение 10!
Lies den Satz 10!	Читайте десятое предложение!
Was ist in diesem Satz falsch?	Что неправильно в этом предложении?
Hat jemand den Fehler bemerkt?	Кто-нибудь заметил ошибку?
Korrigiert (berichtigt) den Fehler!	Исправьте ошибку!
Sammele die Hefte ein!	Собери тетради!
Schlagt eure Lehrbücher Seite 100 auf!	Откройте ваши учебники на странице 100!
Hast du zu Hause gelesen?	Ты читал дома?

Lest langsamer (schneller, lauter, ausdrucksvoll)!	Читайте медленнее (быстрее, громче, с выражением)!
Lest der Reihe nach!	Читайте по очереди!
Wollen wir mit verteilten Rollen lesen!	Читать будем по ролям!
Lies weiter!	Читай дальше!
Wie heißt auf Deutsch ...?	Как по-немецки ...?
Wie sagt man auf Deutsch?	Как сказать по-немецки?
Sprich lauter (deutlicher, langsamer)!	Говори громче (отчетливее, медленнее)!
Hänge das Bild (die Tabelle) auf!	Повесь картину (таблицу)!
Seht euch das Bild an!	Посмотрите на картину!
Was siehst du (seht ihr) im Vordergrund; im Hintergrund; links, rechts?	Что ты (вы) видишь (видите) на переднем плане; на заднем плане; слева, справа?
Macht eine Gliederung zum Text (zur Erzählung)!	Составьте план к тексту (рассказу)?
Erzählt den Inhalt des Textes nach der Gliederung, nach den Stichwörtern!	Расскажите содержание текста по плану, по ключевым словам!
Gebt den Inhalt deutsch wieder!	Перескажите содержание по-немецки!
Erzähle den Text mit eigenen Worten nach!	Перескажи текст своими словами!
Meldet euch, wer es weiß!	Поднимите руки, кто знает!
Komm an die Tafel!	Иди к доске!
Schaut jetzt alle an die Tafel! Seht an die Tafel!	Теперь посмотрите все на доску!
Beantwortet meine Fragen! Antwortet auf meine Fragen!	Ответьте на мои вопросы!
Denkt nach!	Подумайте!
Stelle Fragen an die Klasse (den Schüler) und die anderen werden sie beantworten!	Задай вопросы классу (ученику), а остальные будут отвечать!
Wer kann es ergänzen? Wer kann etwas hinzufügen?	Кто может дополнить?
Versuche es noch einmal!	Попытайся еще раз!
Kürzt den Text ab!	Сократите текст!
Betitle den Absatz!	Озаглавь абзац!
Sage das Gedicht auf!	Расскажи стихотворение!

Wer will anfangen?	Кто начнет?
Wer setzt fort?	Кто продолжит?
Wer antwortet (erzählt) weiter?	
Wer ist an der Reihe (dran)?	Кто на очереди?
Arbeit am neuen Lehrstoff	Работа над новым материалом
Heute werden wir einige neue Wörter und Wendungen lernen!	Сегодня мы познакомимся с некоторыми словами и выражениями!
Ich werde die neuen Wörter vorsprechen, und ihr sprecht mir nach!	Я буду произносить новые слова, а вы повторяйте их за мной!
Versucht die Bedeutung des Wortes zu erschließen!	Попробуйте догадаться о значении слова!
Schreibt die neuen Wörter in eure Vokabelhefte ein!	Запишите новые слова в словарик!
Bildet Sätze!	Придумайте предложения!
Nennt ein Synonym (ein Antonym) zu dem Wort ...!	Назовите синоним (антоним) к слову ...!
Nennt Wörter zum Thema!	Назовите слова к теме ...!
Heute nehmen wir einen neuen grammatischen Stoff! Heute behandeln wir ein neues grammatisches Thema.	Сегодня мы возьмем новый грамматический материал.
Zunächst wollen wir den alten Stoff wiederholen!	Сначала давайте повторим старый материал!
Wie bilden wir ...?	Как мы образуем ...?
Wann gebrauchen (verwenden) wir ...?	Когда мы применяем ...?
Analysiert den Satz!	Сделайте анализ предложения!
Wo ist das Subjekt?	Где подлежащее?
Wo ist das Prädikat in diesem Satz?	Где сказуемое в этом предложении?
Bestimme das Geschlecht des Wortes!	Определи род слова!
Dekliniert!	Просклоняйте!
Konjugiert das Verb ...!	Проспрягайте глагол ...!
Nennt die Grundformen von ...!	Назовите основные формы ...!
Bestimmt die Zeitform des Verbs ...!	Определите время глагола ...!
Steigert das Adjektiv „gut“!	Образуйте степени сравнения от прилагательного „gut“!
Führt ein Beispiel mit ... an!	Приведите пример с ...!
Nenne (den Genitiv) von diesem	Назовите (родительный падеж) от

Substantiv!	этого существительного!
Nehmen wir folgenden Satz!	Рассмотрим следующее предложение!
Wer kann die Regel formulieren?	Кто сформулирует правило?
Die Regel lautet so: ...	Правило звучит так: ...
Verschiedene Übungsaufgaben	Различные упражнения
Jetzt machen wir Übungen!	Сейчас мы будем делать упражнения!
Wir machen Übung 1 auf Seite 10!	Мы делаем упр. 1 на стр. 10!
Gebt den Inhalt des Gesprächs mit eigenen Worten wieder!	Передайте содержание диалога своими словами!
Bildet Sätze mit den neuen Vokabeln!	Образуйте предложения с новыми словами!
Übersetzt aus dem Russischen ins Deutsche!	Переведите с русского на немецкий!
Nennt Beispiele mit dem Imperfekt (Perfekt)!	Назовите примеры, где встречается Präteritum (Perfekt)!
Bildet die Situation zum Thema ...!	Придумайте ситуацию к теме ...
Wollen wir (Ball) spielen!	Давайте поиграем в (мяч)!
Nennt die Wörter zum Thema ...!	Назовите слова по теме ...!
Wovon ist die Rede in diesem Text?	О чем идет речь в этом тексте?
Hört den Text zu!	Прослушайте текст!
Dann gebt den Inhalt des Gehörten durch eine Zeichnung wieder!	Затем передайте содержание прослушанного в виде рисунка!
Beschreibt das Bild!	Опишите картинку!
Beschriftet die Schilder!	Подпишите таблицы!
Schlagt die unbekanntes Vokabeln im Wörterbuch nach!	Найдите незнакомые слова в словаре!
Sprecht zum Text nach folgender Gliederung!	Расскажите текст по следующему плану!
Diktirt euch den Text gegenseitig!	Продиктуйте друг другу текст!
Sucht Fehler und besprecht sie gemeinsam!	Найдите ошибки и вместе их обсудите!
Nennt alle euch bekannten Bezeichnungen für (Verkehrsmittel)!	Назовите все известные вам слова, обозначающие (средства транспорта)!
Beschreibe den kürzesten Weg von ... bis ...!	Опиши как можно короче дорогу от ... до ...!
Seht euch diese Bilderreihe an!	Познакомьтесь с серией картинок!
Versetzt euch in die Situation (in das Geschehen, in die Personen) des	Представьте себя в данной ситуации (участником событий)!

Bildes!	
Sprecht im Namen einer der beteiligten Personen!	Расскажите от имени одного из действующих лиц!
Erinnert euch an einen Vorfall von der Reise (beim Besuch des Waldes)!	Вспомните какой-нибудь случай, произошедший во время путешествия (прогулки в лес)!
Es kann auch eine ausgedachte Geschichte sein.	Это может быть и выдуманная история!
Überlegt euch die Fortsetzung der (von mir begonnenen) Erzählung!	Придумайте продолжение (начатого мной) рассказа!
Erzählt den Inhalt des Textes als persönliches Erlebnis!	Перескажите содержание текста от своего имени!
Sprecht den Text als Dialog!	Передайте содержание текста в форме диалога!
Erzählt ein Märchen (eine Geschichte aus dem Alltag)!	Расскажите сказку (историю из повседневной жизни)!
Schreibe einen Brief an deinen Freund (an deine Freundin), in dem du ... beschreibst!	Напиши письмо своему другу (своей подруге), в котором ты описываешь ...!
Unterhaltet euch über die Bücher, die ihr gern gelesen habt: Das Buch ... hat mir gefallen, weil... Obwohl ..., habe ich es mit Interesse weiter gelesen. Da ...	Побеседуйте о книгах, которые вам понравились: Книга мне понравилась, т.к. Хотя..., я дочитал ее до конца. Так как ...
Sortiert die Wörter in Gruppen!	Распределите слова по группам!
Füllt die Lücken im Text aus!	Заполните пробелы в тексте!
Formt die Sätze so um, dass...	Преобразуйте предложения так, чтобы ...
Verbessere den Text! Vervollkomme den Text!	Сделайте текст более совершенным!
Aufforderung zur aktiven Mitarbeit und zum Mitdenken	Побуждение к активной совместной работе
Alle arbeiten mit!	Работают все!
Lest (schreibt, denkt, hilft) mit!	Все читают (пишут, думают, помогают)!
Wer kann helfen?	Кто может помочь?
Wer will (kann) ergänzen?	Кто хочет (может) дополнить?
Warum denkst du so? Und was denken dazu die anderen?	Почему ты так думаешь? А что об этом думают другие?

Da fehlt etwas Wichtiges. Und zwar was?	Тут не хватает чего-то важного. А именно?
Seid ihr damit einverstanden?	Вы с этим согласны?
Beweise!	Докажи!
Ich bin anderer Meinung! Und ihr?	Я другого мнения. А вы?
Kannst du uns erklären, wie du darauf gekommen bist?	Можешь ты нам объяснить, как ты пришел к этой мысли?
Wer fasst zusammen?	Кто может сделать вывод?
Wollen wir darüber diskutieren!	Давайте поспорим!
Notiere deine Beobachtungen!	Запиши свои наблюдения!
Sammele die Information über ...!	Собери информацию о ...
Versucht zu erklären!	Попытайтесь объяснить!
Tauscht eure Meinungen aus!	Обменяйтесь вашими мнениями!
Nehmt Stellung zu folgenden Aussagen!	Выскажите свое мнение по поводу следующих высказываний!
Kritische Bemerkungen zur Arbeit der Schüler und Hilfeleistung	Критические замечания по работе учеников и оказание помощи
Ich bin mit den Leistungen der Klasse unzufrieden!	Я недовольна успеваемостью класса!
Du musst besser arbeiten.	Ты должен лучше работать.
Du hast immer Ausreden!	У тебя всегда отговорки!
Das kommt alles von der Unaufmerksamkeit!	Это все от невнимательности!
Du musst dir mehr Mühe geben, sonst ...	Ты должен больше стараться, иначе ...
Du musst viel mehr üben!	Ты должен больше тренироваться!
Du musst deine Zeit genau einteilen!	Ты должен точно распределять свое время!
Beruhige dich!	Успокойся!
Hab keine Angst!	Не бойся!
Das ist schon besser!	Уже лучше!
Gut! Sehr gut!	Хорошо! Очень хорошо!
Fein, wirklich fein!	Это прекрасный ответ!
Du machst Fortschritte!	Ты делаешь успехи!
Viel besser als sonst!	Намного лучше, чем раньше!
Du kannst es sicher!	Ты наверняка это знаешь!
Ich bin mit dir zufrieden!	Я довольна тобой!
Du bist in letzter Zeit viel besser in Deutsch geworden.	В последнее время ты стал намного лучше разбираться в немецком языке.

Erteilung von Zensuren	Оценивание ответа
Ich gebe dir eine Fünf (eine Vier, eine Drei, eine Zwei).	Я ставлю тебе пять (четыре, три, два).
Du hast heute eine Drei verdient.	Сегодня ты заслужил три.
Das ist leider nur eine Drei.	К сожалению, это лишь три.
Du hast gut (sehr gut) geantwortet.	Ты отвечал хорошо (очень хорошо).
Lies zu Hause mehr!	Читай дома больше!
Hausaufgabe	Домашнее задание
Schreibt die Hausaufgabe auf!	Запишите домашнее задание!
Die Hausaufgabe für die nächste Stunde lautet: ... lernt neue Vokabeln; übersetzt den ersten Absatz der Lektion 8; macht die Übung 5 auf Seite 20 (mündlich, schriftlich); wiederholt die Wörter aus der Lektion 7!	Домашнее задание к следующему уроку такое: выучите новые слова; переведите первый абзац 8 параграфа; сделайте упражнение 5 на стр. 20 (письменно, устно); повторите слова к параграфу 7!
Schreibt die Hausaufgabe von der Tafel ab!	Спишите домашнее задание с доски!
Schreibt die Hausaufgabe in eure Tagebücher ein!	Запишите домашнее задание в дневники!
Ihr sollt zuerst die Regel wiederholen, dann die Übung machen.	Сначала вы должны повторить правило, потом сделать упражнение!
Wiederholt alle Wörter zum Thema ...!	Повторите все слова по теме ...!
In der nächsten Stunde schreiben wir eine Kontrollarbeit!	На следующем уроке мы пишем контрольную работу!
Ich werde in der nächsten Stunde das Gedicht abfragen!	На следующем уроке я буду спрашивать стихотворения!
Ist alles klar?	Все понятно?
Wer hat die Hausaufgabe nicht verstanden?	Кто не понял домашнего задания?
Stundenende	Завершение урока
Für heute ist es genug! Wir machen Schluss!	На сегодня достаточно!
Heute habt ihr gut gearbeitet!	Сегодня вы работали хорошо!
Ihr habt fleißig mitgearbeitet!	Вы работали прилежно!
Die Antworten von ... waren ausge-	Ответы ... были отличными (хо-

zeichnet (gut, befriedigend, nicht befriedigend).	рошими, удовлетворительными, неудовлетворительными).
Ich bin mit euch zufrieden.	Я вами довольна.
Gebt mir eure Tagebücher!	Дайте мне свои дневники!
In der nächsten Stunde arbeiten wir am Text ... weiter!	На следующем уроке мы продолжим работу над текстом ...!
Es läutet (klingelt) zur Pause.	Звенит звонок на перемену.
Die Stunde ist zu Ende.	Урок окончен.
Räumt eure Plätze auf!	Приведите в порядок ваши парты!
Auf Wiedersehen!	До свидания!
Sprechsituationen	Речевые ситуации
Der wievielte ist heute?	Какое сегодня число?
Welcher Tag ist heute?	Какой сегодня день недели?
Wer fehlt?	Кто отсутствует?
Darf ich eintreten? Entschuldigen Sie bitte, dass ich zu spät komme. Meine Mutter hat mich aufgehalten.	Можно войти? Извините за опоздание. Меня задержала мама.
Du hast schon wieder vergessen „Guten Morgen“ zu sagen. Immer kommst du zu spät.	Ты опять забыл поздороваться. Ты всегда опаздываешь.
Schlagt eure Hefte auf! Ich will eure Hausaufgaben anschauen.	Откройте тетради. Я хочу посмотреть ваше домашнее задание.
Wer hat noch die Hausaufgabe nicht gemacht?	Кто еще не сделал домашнее задание?
Du darfst vom Platz aus antworten.	Ты можешь отвечать с места.

Новые типы уроков

1 тип урока – урок открытия нового знания (ОНЗ)

Деятельностная цель: формирование у учащихся умений реализации новых способов действия.

Содержательная цель: расширение понятийной базы за счет включения в нее новых элементов.

Алгоритм конструирования урока открытия нового знания:

1. Выделить и сформулировать новое знание.
2. Смоделировать способ открытия нового знания.
3. Вычленить мыслительные операции, используемые при открытии нового знания.
4. Определить необходимые ЗУН и способы его повторения.
5. Подобрать упражнения для этапа актуализации, опираясь на перечень необходимых мыслительных операций и ЗУНов.
6. Смоделировать затруднение и способ его фиксации.
7. Смоделировать проблемную ситуацию и диалог.
8. Составить самостоятельную работу и объективно обоснованный эталон.
9. Определить приемы организации и проведения первичного закрепления.
10. Подобрать задания для этапа повторения по уровням.
11. Провести анализ урока по конспекту.
12. Внести при необходимости коррективы в план конспекта.

Структура урока открытия нового знания:

- 1) Этап мотивации (самоопределения) к учебной деятельности.
- 2) Этап актуализации и фиксирования индивидуального затруднения в пробном действии.
- 3) Этап выявления места и причины затруднения.
- 4) Этап построения проекта выхода из затруднения.
- 5) Этап реализации построенного проекта.
- 6) Этап первичного закрепления с проговариванием во внешней речи.
- 7) Этап самостоятельной работы с самопроверкой по эталону.
- 8) Этап включения в систему знаний и повторения.
- 9) Этап рефлексии учебной деятельности на уроке.

2 тип урока – урок рефлексии

Деятельностная цель: формирование у учащихся способностей к рефлексии коррекционно-контрольного типа и реализации коррекционной нормы (фиксирование собственных затруднений в деятельности, выявление их причин, построение и реализация проекта выхода из затруднения и т.д.).

Содержательная цель: закрепление и при необходимости коррекция изученных способов действий – понятий, алгоритмов и т.д.

Структура урока рефлексии:

- 1) этап мотивации (самоопределения) к коррекционной деятельности;
- 2) этап актуализации и пробного учебного действия;
- 3) этап локализации индивидуальных затруднений;
- 4) этап построения проекта коррекции выявленных затруднений;
- 5) этап реализации построенного проекта;
- 6) этап обобщения затруднений во внешней речи;
- 7) этап самостоятельной работы с самопроверкой по эталону;
- 8) этап включения в систему знаний и повторения;
- 9) этап рефлексии учебной деятельности на уроке.

3 тип – уроки общеметодологической направленности

Деятельностная цель: формирование у учащихся деятельностных способностей и способностей к структурированию и систематизации изучаемого предметного содержания, формирование способности учащихся к новому способу действия, связанному с построением структуры изученных понятий и алгоритмов.

Содержательная цель: построение обобщенных деятельностных норм и выявление теоретических основ развития содержательно-методических линий курсов, выявление теоретических основ построения содержательно-методических линий.

Структура урока общеметодологической направленности:

- 1) этап мотивации;
- 2) этап актуализации и фиксирования индивидуального затруднения в пробном учебном действии;
- 3) этап закрепления с проговариванием во внешней речи;
- 4) этап включения изученного в систему знаний;
- 5) этап рефлексии учебной деятельности на уроке.

4 тип - уроки развивающего контроля

На уроках развивающего контроля, в отличие от уроков рефлексии, при проведении контрольной работы акцент делается, прежде всего, на согласование критериев оценивания результатов учебной деятельности, их применение и фиксирование полученного результата сопоставления в форме отметки. Таким образом, отличительной особенностью уроков развивающего контроля является их соответствие установленной структуре «управленческого», критериального контроля.

Поскольку данные уроки подводят итог изучению значительного по объему материала, то содержание контрольных работ по объему в 2-3 раза превышает обычные самостоятельные работы, предлагаемые на уроках рефлексии. Поэтому уроки развивающего контроля проводятся в два этапа:

- 1) написание учащимися контрольной работы и ее критериальное оценивание;
- 2) рефлексивный анализ выполненной контрольной работы и коррекция допущенных в работе ошибок.

Структура урока развивающего контроля:

- 1) этап мотивации (самоопределения) к контрольно-коррекционной деятельности;
- 2) этап актуализации и пробного учебного действия;
- 3) этап локализации индивидуальных затруднений;
- 4) этап построения проекта коррекции выявленных затруднений;
- 5) этап реализации построенного проекта;
- 6) этап обобщения затруднений во внешней речи;
- 7) этап самостоятельной работы с самопроверкой по эталону;
- 8) этап решения заданий творческого уровня;
- 9) этап рефлексии контрольно-коррекционной деятельности.

Учебное издание

Марина Геннадьевна Заседателева
Светлана Леонидовна Мишланова
Анастасия Анатольевна Филиппова
Тамара Юрьевна Вавилина

ОСНОВЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ
ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Учебное пособие

Издательство ЗАО «Библиотека А.Миллера»
454091, г. Челябинск, ул. Свободы, 159

Подписано в печать 14.03.2019. Формат 60х90/16
Объем 12,4 уч.-изд. л. Тираж 100 экз.
Заказ 334.

Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии ЮУРГГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69