

Т.А. Дакукина

Методика обучения второму иностранному языку

Weil wir meistens
nicht gleicher Meinung
sind.

Wenn ich zu frech
bin.

Martin

Weil ich zu
unordentlich bin.

Uwe

Wegen Zeugnisse,
und wenn ich lüge

Michael

Manchmal, wenn ich
zu spät Filme im
Fernsehen sehen will,
sonst gar nicht.

Hans

Wenn ich später
komme, als ich
gesagt habe.

Klaus

Wenn ich keinen Bock*
habe, die Wohnung
sauber zu machen.

Thomas

Was magst du? Hör zu und lies laut.
Послушай диалог и прочитай его вслух.

- ▶ Hallo, wie geht's?
- ▶ Danke, gut, und dir?
- ▶ Auch gut. Was machst du jetzt?
- ▶ Ich spiele Tennis.
- ▶ Ich mag Tennis auch sehr.
- ▶ Und was magst du noch?
- ▶ Ich mag auch Karate und Judo.

Sprechen üben Учимся говорить

Hör zu und sprich nach.
Слушай и повторяй за диктором.

Was machst du?
spiele Tennis.

Was magst du?
mag Musik.

Was machst du noch?
mag Karate.

Mein Lieblingsfest ist
immer im ... statt.

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Томский государственный педагогический университет»
(ТГПУ)

Т.А. Дакукина

**Методика
обучения второму
иностранному языку**

Учебно-методическое пособие

Электронное издание
локального распространения

Томск 2023

© Томский государственный педагогический университет, 2023
ISBN 978-5-89428-994-6

УДК 378.091.3:811.112.2'243
ББК 74.268.19-432.4я73
Д14

Рекомендовано к изданию
редакционно-издательским советом
Томского государственного
педагогического университета

Рецензент

доцент, кандидат педагогических наук, доцент Отделения иностранных языков
Школы базовой инженерной подготовки Томского политехнического университета
А.Л. Буран

Д14 **Дакукина Т.А.**
Методика обучения второму иностранному языку : учебно-методическое пособие [Электронный ресурс] / Т.А. Дакукина; Томский государственный педагогический университет. – Электрон. текстовые дан. (13,6 Мб). – Томск : Издательство Томского государственного педагогического университета, 2023. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Загл. с титул. экрана.

ISBN 978-5-89428-994-6

Учебно-методическое пособие разработано для курса «Методика обучения второму иностранному языку». Содержание пособия раскрыто посредством пяти разделов. Представлен теоретический материал по ключевым вопросам дисциплины. Практический блок содержит задания для самостоятельной работы студентов и методические указания по выполнению этих заданий. Каждый параграф сопровождается вопросами для самоконтроля.

Предназначено для студентов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки).

УДК 378.091.3:811.112.2'243
ББК 74.268.19-432.4я73

Системные требования:

ПК не ниже класса Pentium II; RAM 512 Mb; Windows XP/7–10 (32-разрядная или 64-разрядная версии); разрешение экрана 1 024 × 768 (768 × 1 024); CD-ROM-дисковод, мышь; Adobe Acrobat Reader DC (либо другое, открывающее PDF-файлы).

Содержание

Предисловие	5
1. Введение в дисциплину: почему важно и как нужно изучать второй иностранный язык	7
2. Методические особенности обучения второму иностранному языку (основные положения)	11
2.1. Организация и содержание обучения второму иностранному языку (немецкому языку) в системе школьного образования	11
2.1.1. Принципы обучения второму иностранному языку	11
2.1.2. Учет возрастных особенностей при обучении второму иностранному языку	25
2.1.3. Технологическая карта на уроках второго иностранного языка	29
<i>Вопросы для самоконтроля</i>	35
<i>Литература</i>	36
2.2. Обучение аспектам речи немецкого языка	38
2.2.1. Этапы формирования языковых навыков и речевых умений	38
2.2.2. Формирование фонетического навыка	41
2.2.3. Формирование грамматического навыка	47
2.2.4. Формирование лексического навыка	52
<i>Вопросы для самоконтроля</i>	59
<i>Литература</i>	59
2.3. Контроль на уроках немецкого языка	60
<i>Вопросы для самоконтроля</i>	65
<i>Литература</i>	66
2.4. Обучение видам речевой деятельности	67
2.4.1. Обучение аудированию	67
2.4.2. Обучение говорению	72
2.4.3. Обучение чтению	76
2.4.4. Обучение письменной речи	86
<i>Вопросы для самоконтроля</i>	96
<i>Литература</i>	97

3. Практические задания	99
3.1. Тема «Принципы обучения второму иностранному языку» ...	99
3.2. Тема «Учет возрастных особенностей при обучении второму иностранному языку»	104
3.3. Тема «Технологическая карта на уроках второго иностранного языка»	109
3.4. Тема «Обучение аспектам речи немецкого языка»	111
3.5. Тема «Контроль на уроках немецкого языка»	114
3.6. Тема «Обучение видам речевой деятельности»	116
<i>Литература</i>	129
4. Проведение контроля: тестовые задания	130
5. Проверь себя	140

Предисловие

Учебно-методическое пособие предназначено для студентов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) и изучающих дисциплину «Методика обучения второму иностранному языку».

Предлагаемое пособие преследует теоретические и практические цели: закрепить и расширить имеющиеся базовые теоретические знания по второму иностранному языку, представить методический материал по наиболее общим и сложным вопросам дисциплины. Каждый параграф сопровождается вопросами для самоконтроля.

Пособие включает обобщенный теоретический и методический материал, контрольные вопросы и тестовые задания по пяти разделам:

- введение в дисциплину: почему важно и как нужно изучать второй иностранный язык;
- методические особенности обучения второму иностранному языку (основные положения);
- практические задания;
- проведение контроля: тестовые задания;
- проверь себя.

В конце каждого параграфа представлен список литературы, который поможет акцентировать внимание обучающихся на работах и трудах исследователей, занимающихся изучением рассматриваемой проблемы. Итоговый контроль изученного материала по методике обучения второму иностранному языку предлагается провести в формате тестирования.

Материал учебно-методического пособия был успешно апробирован в Институте иностранных языков и международного сотрудничества Томского государственного педагогического университета.

Автор пособия выражает благодарность рецензенту за ценные предложения и конструктивную критику в процессе подготовки пособия.

1. Введение в дисциплину: почему важно и как нужно изучать второй иностранный язык

Человек изучает иностранные языки с тех пор, как встречает людей, говорящих на других языках. Будь то английский, французский или древнескандинавский: мы быстрее усваиваем иностранные слова, когда преследуем четкую цель. В противном случае изучение языка часто становится пыткой.

Катрин Эверт

Современные дети знакомятся со своим первым иностранным языком через игру уже в детском саду. Самое позднее – в начальной школе обучающиеся начинают изучать первый иностранный язык. В средней школе дети обычно выбирают второй иностранный язык.

Исторически такое организованное изучение иностранных языков было привилегией. В Германии преподавание языков утвердилось только в XX в. Первые учебники по грамматике и языку были доступны в этой стране уже в Средние века. Однако долгое время изучение языка было уделом лишь ограниченного круга лиц. Ученые осваивали латынь и древнегреческий язык. Некоторые купцы учили иностранные языки, чтобы вести переговоры с иностранцами.

Дети могли выучить иностранный язык только в том случае, если их родители могли позволить себе репетитора. Только в середине XIX в. лингвисты разработали концепции обучения масс иностранному языку (изначально французскому и английскому языкам).

Желание понять другого человека и выразить себя – эта четкая цель является ключом к успеху в изучении языка. В то же время это и причина, по которой студентам или взрослым бывает трудно выучить новый язык. Хороших оценок или языкового сертификата часто недостаточно в качестве мотивации. Нам легче выучить новый язык, когда есть студенческий обмен или новая работа за границей.

Возможности пребывания за границей значительно расширились за последние десятилетия. Многие люди изучают иностранные языки, чтобы получить знания в зарубежных университетах, приобрести практический опыт в компаниях или путешествовать и знакомиться с зарубежными странами. Владение иностранными языками и опыт работы за границей в настоящее время считаются важными ключевыми квалификациями для многих компаний.

Изучать язык легче всего в детстве, потому что мозг еще податлив. Однако с нейробиологической точки зрения взрослые и пожилые люди также могут в совершенстве выучить и первый и второй иностранные языки. Человеческий мозг устроен так, что способен собирать слова по определенным правилам, осваивать сложную структуру предложений и грамматику. И такая способность есть только у нас, людей. Язык – это когнитивная высокая производительность нашего мозга.

Чтобы выучить второй иностранный язык, мозг использует структуры, которые он уже создал для родного языка и первого иностранного. Нейробиологи смогли определить две языковые области, с которыми мы рождаемся: область Брока в левой лобной доле, с помощью которой мы можем строить предложения в соответствии с определенными правилами (синтаксисом), и зона Вернике в левой височной доле, позволяющая обрабатывать значения слов и предложений (семантика).

Чтобы понять грамматически сложные предложения, две языковые области сначала должны соединиться друг с другом. У взрослых толстые пучки нервных волокон соединяют зоны Вернике и Брока, что позволяет понимать и выражать сложный язык.

Когда школьник изучает иностранный язык, мозговые процессы аналогичны процессам, происходящим у ребенка, изучающего родной язык. Здесь также изначально активна зона Вернике. Прежде всего, мы пытаемся понять значение слов по мимике и жестам и сохранить новую лексику.

Изучение второго иностранного языка также тренирует мозг. На протяжении десятилетий учителя и родители считали, что двуязычие мешает детям учиться. Поэтому вплоть до 1960-х гг. эксперты предполагали, что двуязычные люди менее умны. Сегодня ясно одно: многоязычие способствует развитию детей.

Большинство изучающих второй иностранный язык имеют большое преимущество, поскольку у них уже есть опыт изучения иностранных языков. Это упрощает процесс обучения: обучающиеся опираются на существующий опыт изучения языка и расширяют его, что ведет к облегчению изучения второго иностранного языка. Для педагогов данный факт имеет большое преимущество, они могут использовать существующие знания и опыт своих обучающихся в классе.

Обычно мы учим второй язык не у костра с незнакомцами, а в школе или на языковых курсах. Обучающиеся изучают иностранные языки по установленным правилам и методам. Когда молодые люди начинают изучать второй иностранный язык, у них уже сформирована способность к пониманию иностранных языков, приобретен лингвистический опыт посредством изучения первого иностранного языка, и поэтому они могут быстрее и эффективнее ориентироваться в новом языке. Например, обучающиеся уже знают из своего предыдущего опыта изучения иностранного языка, что языки могут иметь другую структуру предложения, чем их родной язык. Они также столкнулись с тем, что отдельные слова или фразы на их родном языке не имеют прямого эквивалента в иностранном языке или что культурные особенности играют важную роль в использовании языка. Обучающиеся уже опробовали разные стратегии для изучения

словарного запаса и в итоге нашли ту, которая подходит им больше всего. Они, как правило, более уверены в себе при изучении второго иностранного языка, чем при изучении первого.

Изучение второго иностранного языка является актуальным и по причине того, что дети могут познакомиться с другой иноязычной культурой. Обучающиеся получают доступ к новой культуре, а значит, к новым знаниям. Конечно, данный факт молодежь мотивирует.

Осознание единства человечества и многообразия человеческих культур, их равноправности и равнозначности отвечает требованиям XXI в. Второй иностранный язык является компонентом поликультурного образования, которое направлено на воспитание нравственных качеств, гражданской позиции, планетарного сознания, приобщение к культурам других народов. Коммуникабельность, полнота жизни, успешность – вот качества, формируемые при изучении второго иностранного языка.

2. Методические особенности обучения второму иностранному языку (основные положения)

2.1. Организация и содержание обучения второму иностранному языку (немецкому языку) в системе школьного образования

Вопросы для обсуждения:

- ✓ Принципы обучения второму иностранному языку.
- ✓ Учет возрастных особенностей при обучении второму иностранному языку.
- ✓ Технологическая карта на уроках второго иностранного языка.

2.1.1. Принципы обучения второму иностранному языку



Любое обучение как организованная деятельность опирается на объективные закономерности, которые определяют действия учителя и ученика. Данные закономерности называются *принципами обучения*.

Обучение второму иностранному языку во многом зависит от знания методических основ со стороны учителя-педагога, умения выбирать эффективные методы, приемы и формы обучения. Настоящий процесс происходит с учетом целей, содержания, конкретных условий обучения, реальных интересов и потребностей обучающихся.

Владение принципами обучения необходимо для эффективного освоения языка. В отечественной методике обучения иностранным языкам выделяют *дидактические* и собственно *методические* (или

специфические) принципы. По мнению А.А. Миролюбова, *принципы* – основополагающие методологические положения, определяющие процесс обучения и воспитания [12, с. 34]. Н.А. Жукова под *принципами обучения* понимает реальные или предполагаемые закономерности, сформированные как нормативные положения, которыми следует руководствоваться в учебном процессе [8].

Дидактические принципы обучения – категория дидактики, определяющая правила использования законов обучения в соответствии с целями воспитания и образования. Дидактические принципы реализуются в обучении всем школьным предметам. *Методические принципы обучения* – закономерности, отражающие специфику процесса обучения данному предмету и составляющие основу методов обучения [8, с. 19].

Рассмотрим общедидактические и специфические принципы, основываясь на положениях С.Н. Татарницевой: принципы, определяющие не только закономерности обучения разным предметам, но и закономерности обучения в рамках разных методов обучения иностранному языку (табл. 1, 2).

Таблица 1

**Общедидактические принципы (классификация С.Н. Татарницевой)
[14, с. 66]**

Общедидактические принципы	Характеристика
1. Принцип научности	Процесс обучения строится на сугубо научной основе; учитываются данные смежных наук и самой методики
2. Принцип активности	Интенсификация деятельности каждого учащегося; мотивированная речевая деятельность каждого ученика; наличие личностного смысла для каждого ученика; проблемные задания
3. Принцип сознательности	Осознанное изучение языковых явлений; формулирование собственных мыслей средствами иностранного языка; направленность содержания обучения на развитие познавательных способностей учеников; творческая переработка изученного языкового материала

Общедидактические принципы	Характеристика
4. Принцип наглядности	Применение слуховой и зрительной наглядности (звуки, шумы); моделирование ситуаций общения как стимул к речевой деятельности школьников
5. Принцип доступности и посильности	Учет уровня возможностей детей; создание посильных трудностей; преодоление трудностей с чувством удовлетворения и продвижения в изучении иностранного языка; планирование процесса обучения, выбор учебного материала в соответствии с возможностями учеников; учет «зоны ближайшего развития» (термин Л.С. Выготского)
6. Принцип прочности знаний	Накопление языковых и речевых единиц в памяти учеников; изучение сложных языковых единиц с предварительной тренировкой ранее изученных более простых единиц; яркое преподнесение материала, тренировка в его восприятии и воспроизведении; систематический контроль
7. Принцип индивидуализации обучения	Учет личностных свойств каждого учащегося, его языковых и интеллектуальных возможностей; знание психологической характеристики каждого ученика (экстра- и интровертированность; дедуктивный и индуктивный способы мышления; уровень развития самоконтроля)
8. Принцип воспитывающего обучения	Направленность обучения на воспитание личности; развитие интеллектуальной и эмоциональной сферы учащегося; познание окружающего мира и собственного совершенствования

Таблица 2

**Специфические принципы обучения иностранным языкам
(классификация С.Н. Татарницевой) [14, с. 68]**

Специфические принципы	Характеристика
1. Принцип коммуникативной направленности обучения	Изучение иностранного языка в активной речевой деятельности; вовлечение учащихся в устную и письменную коммуникацию; общение на иностранном языке в течение всего курса изучения; отбор и организация учебного материала – тематика, сферы общения, ситуации общения – направлены на развитие речевого поведения собеседников
2. Принцип учета родного языка	Учет родного языка; прогнозирование трудностей при обучении различным сторонам иноязычной речи; определение структуры речевых действий, направленных на развитие речевых умений; минимизация перевода в обучении; анализ речевого опыта учащихся
3. Принцип дифференцированного и интегрированного обучения	Для каждого вида речевой деятельности свой набор действий и свое лексико-грамматическое оформление; разграничение в обучении аудированию, говорению, чтению и письму; применение адекватных упражнений; связь между видами речевой деятельности; интеграция фонетических и лексических навыков с грамматическими навыками

А.А. Миролюбов различает дидактические и собственно методические принципы (табл. 3, 4).

Таблица 3

**Общедидактические принципы (классификация А.А. Миролюбова)
[12, с. 34–39]**

Общедидактические принципы	Характеристика
1. Принцип сознательности	Осознание особенностей культуры страны изучаемого языка в сравнении с культурой родной страны; развитие коммуникативной компетенции

Общедидактические принципы	Характеристика
	при усвоении языкового материала, используемого в процессе иноязычного общения; понимание особенностей культуры народа, язык которого изучается
2. Принцип доступности	Подбор доступных обучаемым текстов в плане языкового материала и культуроведческих данных; объяснение новой грамматики на базе изученной лексики и новой лексики на материале изученного грамматического материала
3. Принцип научности	Использование современных приемов обучения; применение достижений педагогики; отказ от устаревших взглядов в язык
4. Принцип активности	Создание естественных условий для активизации речевой активности; применение творческих заданий
5. Принцип личностно ориентированной направленности обучения	Обучаемый – субъект учебного процесса; обучение строится с учетом развития личности обучаемого, его интересов и склонностей; самостоятельная работа учеников; применение метода проектов
6. Принцип деятельностной основы обучения	Усиление внутренней и внешней активности учащихся; увеличение речевой деятельности учащихся; групповые и коллективные формы обучения; решение мыслительных и условно-коммуникативных задач

Таблица 4

Общеметодические принципы (классификация А.А. Миролюбова)
[12, с. 34–39]

Принципы	Характеристика
1. Принцип коммуникативности	Направленность учебного процесса на формирование умений общения на изучаемом языке; овладение языком связано с овладением культуры

Принципы	Характеристика
2. Принцип опоры на родной язык	Учет трудностей при обучении лексике, грамматике, фонетике, обусловленных различиями в родном и изучаемом языке; построение процесса обучения с учетом этих трудностей; ориентация на родной язык и культуру; сопоставительное изучение языка и культура страны изучаемого языка с культурой, отраженной в родном языке
3. Принцип, разработанный академиком Щербой, – принцип дифференцированного обучения языковому материалу в зависимости от цели его усвоения	Продуктивное или рецептивное усвоение языкового материала; овладение языковым материалом с целью его употребления в устном высказывании; понимание изученного языкового материала при восприятии звучащего или письменного текста; наличие разных знаний и умений требуют и разной отработки, т.е. специфических упражнений; деятельность отправителя информации различается с деятельностью получателя информации
4. Принцип взаимосвязанного и параллельного обучения разным видам речевой деятельности (устной речи, чтению и письму)	Разные виды речевой деятельности выступают как цель и как средство обучения другим; усвоение языкового материала происходит интенсивнее при использовании всех видов ощущений: кинестетических (проговаривания), звуковых, зрительных и рукодвигательных; взаимосвязанное обучение устной речи и чтению
5. Учет отрицательного языкового опыта, предложенный академиком Щербой	Коррекция ошибок содействует развитию правильного употребления материала; в сознании человека сохраняется знание не только того, как употреблять, например, языковой материал, но и как этого делать нельзя

В зависимости от возраста обучающихся, состава группы или класса принципы, как общедидактические, так и методические, могут меняться. Пригодных во всех случаях универсальных принципов нет. Состав принципов зависит от условий преподавания.

Психолингвистические особенности обучения второму иностранному языку также находят свое отражение в принципах. Обучающиеся овладевают вторым иностранным языком не совсем так,

как они изучали первый иностранный, хотя в этом процессе больше общего, чем различий. Определяющую роль играют одни и те же дидактические и общеметодические принципы, хотя и с определенными особенностями.

Выдающийся ученый А.В. Щепилова выделяет ряд общих принципов при обучении второму иностранному языку (табл. 5).

Таблица 5

**Общие принципы обучения второму иностранному языку
(классификация А.В. Щепиловой) [15, с. 299–304]**

Принципы	Характеристика
1. Принцип коммуникативной направленности	Перенос коммуникативных умений на новый лингвистический материал; направленность освоения языкового материала на развитие иноязычных коммуникативных умений
2. Принцип комплексности учебного процесса	Взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности; взаимосвязь всех структурных компонентов урока
3. Принцип концентрической прогрессии в подаче и усвоении материала	Овладение лингвистическим явлением и формирование общего представления о нем; развитие простейших умений его употребления в речи; доступность учебного материала, т.е. посильность операций с ним для учащегося, и его повторяемость
4. Принцип интеркультурной/социокультурной/межкультурной направленности обучения	Развитие и самоопределение личности; подготовка личности к межкультурному общению на иностранном языке; сопоставительное изучение нескольких культур в сравнении с родной культурой
5. Принцип когнитивной направленности	Процесс концептуализации знаний: определенная последовательность ментальных действий; наблюдение нового, припоминание знаний в данной проблемной области; выдвижение гипотезы о значении, функции лингвистического явления; формирование первичного представления о нем; экспериментальная проверка

Принципы	Характеристика
6. Сопоставительный принцип	Постоянный процесс сопоставления языков; межязыковые сравнения при обучении второму иностранному языку; опора на лингвистический и речевой опыт ученика; достижение практических целей обучения и развитие металингвистического сознания учащегося
7. Принцип аутентичности	Использование в процессе обучения аутентичных материалов. Аутентичными считаются тексты, сохраняющие характеристики естественного речевого произведения, даже если они методически обработаны, подготовлены к педагогическому процессу
8. Принцип самостоятельности	Добывание знаний; самостоятельное выполнение заданий; применение эффективных способов; развитие умения оценивать самостоятельно результаты своего труда
9. Принцип интенсификации	Формирование коммуникативной компетенции в новом языке за ограниченное количество часов

Деятельность обучающегося при овладении вторым иностранным языком характеризуется большей интенсивностью, активностью и самостоятельностью.

Процесс формирования знаний и овладения обучающимися речевыми умениями имеет некоторые отличия от аналогичного процесса при изучении первого иностранного языка. Лингвистическое понимание многих вещей, касающихся иностранного языка как системы, у обучающегося уже есть: он понимает функции грамматических категорий, имеет представление о системности словаря. Задачей учителя является обеспечение прохождения учеником естественных стадий познания. Работа педагога в данном случае протекает следующим образом: учитель демонстрирует обучающимся образцы иностранного языка, предлагает провести сравнение, сделать выводы, обобщить, догадаться по контексту и т.д. Процесс

овладения вторым иностранным языком является процессом исследования и открытия языка.

Оптимизация обучения второму иностранному языку связана с осуществлением принципа когнитивной направленности. Необходимо тренировать обучающихся в использовании адекватных стратегий с опорой на свои учебные умения и металингвистические знания. Такой подход развивает способности обучающихся, ускоряет его, повышает эффективность учебного процесса и готовит к автономному обучению.

Невозможно не подчеркнуть важность сопоставительного принципа. Например, проведение открытых сопоставлений при обучении *грамматической стороне* речи. Необходимость данных объясняется тем, что грамматические категории европейских языков относительно сходны, и поэтому обучающиеся перенесут в область второго иностранного языка свои знания о коррелирующих явлениях первого иностранного или родного языков. Например, будут употреблять грамматические формы по правилам уже известных языков.

В области *лексики* роль сопоставлений значительна на начальном этапе обучения и снижается с увеличением продолжительности обучения. Благодаря сопоставлениям в словарной области, определению сходств у обучающихся быстро увеличивается потенциальный словарный запас. Данный факт имеет большое мотивирующее значение.

В области *фонетики* открытые сопоставления звуков в процессе выработки произносительных навыков целесообразны, но только:

1. При наличии сильной фонетической интерференции.
2. При низком уровне фонетической чувствительности у обучающегося; он не может самостоятельно дифференцировать звуки-корреляты в уже известном и в новом языке.

Обучающимся следует помочь выработать произношение. Педагогу нужно объяснить особенности артикуляции фонемы, опираясь

при этом на артикуляцию интерферирующего звука. Затем следует закрепление навыка в ряде тренировочных упражнений. На старшем этапе происходит снижение влияния ранее изученных языков на второй иностранный и необходимость в использовании сопоставительного принципа уменьшается.

На этапе презентации языкового материала сопоставительный принцип имеет большое значение, но контрастирующие упражнения на этапе отработки материала замедляют формирование умений и навыков на новом языке. Тренировка обучающихся в употреблении нового языкового материала должна проходить в реальных коммуникативных ситуациях. На данном этапе, например, полезно осуществить погружение в аутентичную языковую среду. Это формирует у обучающегося навык переключения на новую языковую систему.

Аутентичные тексты как часть аутентичного учебного материала играют чрезвычайно важную роль в коммуникативных уроках. Не только потому, что они служат для общения, но и потому, что они дают начало речи. Такой коммуникативный урок с аутентичной направленностью должен подготовить изучающих иностранный язык к знакомству со вторым языком в естественном контексте использования.

При обучении второму иностранному языку можно сразу предъявлять ученику аутентичные материалы большей сложности. Они подготавливают его к реальным жизненным ситуациям и дают ему возможность общаться на соответствующем языке. Работая с аутентичными материалами, обучающийся получает возможность развивать способность к пониманию с точки зрения их языковой сложности и содержания. Для этого обучающемуся необходимо выработать собственные стратегии декодирования неизвестного в понятиях и знаках.

Сложность или простота предъявляемого для овладения лингвистического материала напрямую связана с прогрессом в обучении.

В соответствии с учением о необходимости ориентации на зону ближайшего развития обучающегося, уровень предъявляемого для изучения материала должен быть несколько выше, чем стадия развития самого обучающегося. Аутентичные материалы отвечают этому требованию.

При обучении второму иностранному языку также возрастают требования к самостоятельности обучающихся в учебном процессе. Небольшое количество учебного времени, которое, как правило, отводится на изучение второго иностранного языка, предполагает, что обучающиеся должны после окончания школьного курса уметь продолжить совершенствоваться в языке самостоятельно. Педагогам следует развивать у них метакогнитивные стратегии обучения – синтетические умения, позволяющие обучающемуся выполнять сложные, многокомпонентные задачи, например планирование своих действий для выполнения учебного задания, постановку промежуточных целей, рефлексия, самооценку и т.д.

Отечественные исследователи подчеркивают увеличение доли самостоятельной работы при обучении второму иностранному языку [2, 15], которая является действенным средством интенсификации учебного процесса. Далее предлагают возможности интенсификации процесса овладения вторым иностранным языком:

1. Перенос развитых умений обучающихся при изучении первого иностранного языка в образовательный контекст второго иностранного языка. Например, умения поискового чтения, умения работать с учебной тетрадью, умения пользоваться словарем и т.п. Таким образом экономится время на установки при обучении, аналогичные при изучении первого иностранного языка.

2. Перенос *когнитивных, метакогнитивных и социальных* стратегий. Стратегии предполагают правильный, оптимальный выбор формы учебной активности при выполнении конкретного задания.

Метакогнитивные стратегии направляют и контролируют приобретение когнитивных стратегий. Например, метакогнитивные

стратегии: выбор обучающегося в процессе выполнения домашнего задания осуществляется в пользу чтения материала вслух, а не про себя; он использует прием контекстуальной догадки перед использованием словаря.

Когнитивные стратегии связаны с запоминанием по ассоциациям со словами из родного языка, использованием словарной тематической тетради и др. Комбинированное обучение когнитивным и метакогнитивным стратегиям на самом деле приводит к тому, что обучающиеся осваивают стратегию и содержательные знания более успешно, в отличие от обучения только когнитивным стратегиям. Обучающиеся, усвоившие когнитивное содержание в связи с метакогнитивными стратегиями, могут применить их в новых учебных ситуациях.

Социальные стратегии направлены на обсуждение с преподавателем личных трудностей в овладении языком; стремлением практиковать новый язык в общении с окружающими. *Компенсаторные стратегии* связаны с рациональным использованием иностранного языка. Сокращение, упрощение высказывания, использование жестов делают процесс изучения языка для обучающегося более легким и доступным.

3. Создание ситуации успеха и повышение внутренней мотивации к учению через формирование у обучающихся металингвистического сознания посредством выполнения сложных аналитических операций при изучении второго иностранного языка.

4. Перенос лингвистических и социокультурных знаний – эффективный инструмент интенсификации образовательного процесса.

5. Дозированная подача нового грамматического и лексического материала, текстового. При обучении второму иностранному языку к тому же важна его регулярная повторяемость.

6. Совмещенная активизация элементов грамматического материала второго иностранного языка, совпадающих с первым ино-

странным языком. Новые явления второго иностранного языка отрабатываются совместно с другими языковыми единицами. В тексте упражнений помимо отрабатываемого явления должно встречаться с достаточной степенью регулярности другое явление.

7. Применение разных форм работы/сотрудничества на занятиях. Социальные формы упорядочивают отношения урока, регулируя структуру общения и взаимодействия. На уроках применяются четыре основные социальные формы:

7.1. Фронтальное обучение – наиболее часто используемая социальная форма, учитель контролирует ход урока, обучающиеся – под руководством учителей. Из недостатков – опасность пассивности и зависимости со стороны обучающихся. Фронтальную форму работы удобно применять при презентации аудио- и видеоматериалов, выполнении ролевых игр, обсуждении истории, проведении презентаций и написании диктантов.

7.2. Работа в группах требует реального сотрудничества, доминирование учителя уменьшается. Поощрение самостоятельности, самодеятельности, инициативы и индивидуальности. Развитие навыков социального взаимодействия, разговорных навыков. Общая ответственность за то, что обучающиеся делают вместе. Групповая работа особенно подходит для проведения дискуссии, проектной работы, ролевых игр, сценических представлений.

7.3. Партнерская работа – это особая форма групповой работы со специфическими характеристиками. Особенно подходит для совместной подготовки или отработки диалога, для диалогических речевых упражнений, совместного решения задач при отработке грамматических закономерностей, в стратегиях понимания прочитанного, при обработке ошибок и совместном производстве письменных текстов.

7.4. Индивидуальная работа традиционно обычно сочетается с фронтальным обучением. Обучающийся может работать в своем темпе, выбирать из различных возможностей обучения: читать

молча, подготавливать личные заявления, выполнять задания на аудирование.

7.5. Применение приемов рационализации упражнений: уменьшение их количества за счет положительного переноса, более быстрого усвоения материала; отбор более эффективных, интересных упражнений, интегративных, решающих задачи развития и лингвистических, коммуникативных умений учеников.

7.6. Устное опережение допустимо, но не более чем на одно занятие.

7.7. Рациональное распределение классных и домашних видов работы. Задание по второму языку не может быть, как правило, простым повторительным упражнением. Оно должно решать задачу достижения очередной ступени в прогрессии знаний и умений обучающихся. Хорошо, если домашние упражнения носят достаточно часто творческий характер. Классное упражнение должно обеспечивать возможность смены видов деятельности и взаимопроникновения этапов урока, но оно не должно требовать больших временных затрат. Проверка должна быть экономичной; контролировать только те домашние упражнения, которые обеспечивают преемственность между уже усвоенным и новым. Все остальные домашние задания учитель может проконтролировать индивидуально.

Таким образом, при обучении второму иностранному языку многие принципы совпадают с принципами обучения первому иностранному языку, но они реализуются совершенно особым образом и увеличивают свою значимость по сравнению со сферой первого иностранного языка.

2.1.2. Учет возрастных особенностей при обучении второму иностранному языку



Изучение второго иностранного языка должно как можно более полно учитывать специфические особенности контингента обучающихся – опираться на те из них, которые благотворно влияют на овладение вторым иностранным языком, и принимать меры для нейтрализации тех, которые могут оказывать отрицательное влияние [9, с. 29–35; 10, с. 12–34]. Учет особенностей контингента положительно влияет на активизацию языкового материала, на первичное запоминание новых слов, отработку лексических и грамматических элементов и т.д.

Курс второго иностранного языка должен предусматривать сравнительно высокую степень самостоятельности и творчества обучающихся, что проявляется в организации парной работы. Она может проходить без непосредственного контроля со стороны учителя. Удельный вес заданий с самоконтролем дает возможность увеличить в целом ряде случаев мыслительную нагрузку обучающихся, связанную с выполнением упражнений.

О значимости учета психологических особенностей подросткового и юношеского возраста при обучении второму иностранному языку говорит Н.В. Барышников [1, с. 67–85]. Психолог отмечает следующие важные моменты:

- наличие к этому возрасту общих умственных способностей;
- совершенствование общих умственных способностей, отсутствие быстрого роста (например, как в детском возрасте);
- интерес школьников 14–15 лет к самостоятельному обдумыванию, анализу;
- склонность к обобщениям, поиску принципов и законов, стоящих за частными фактами.

Имитативно-интуитивные приемы в обучении второму иностранному языку уступают место аналитическим формам работы, обобщениям, систематизации, сравнению языковых фактов первого и второго иностранного языка. Неревалентными в данном случае оказываются такие методические приемы, как занимательность, игровые упражнения. Более эффективными и отвечающими особенностям возраста подростков выступают приемы обучения, основанные на лингвистических открытиях. Богатый материал для открытий дает сопоставительный анализ изучаемых языков на фонетическом, лексическом, грамматическом уровнях.

Особое место творческому этапу при обучении второму иностранному языку отводит Г.В. Давыденко. Учащимся, по ее мнению, нужно предлагать участвовать в разных формах практикумов: ролевых играх, конференциях, дискуссиях [5, с. 15–23].

В таблице 6 в сравнении представлена возрастная характеристика подростков, сформулированная исследователями Г.В. Давыденко, Л.С. Выготским и А.Н. Леонтьевым.

Таблица 6

Возрастная характеристика подростков [4; 5; 11]

Исследователь	Возрастная характеристика подростков
Г.В. Давыденко	Увеличение объема чтения; интерес к творчеству. Основная форма творческого этапа – обсуждение той или иной проблемы и дискуссии; умение прогнозировать; коллективные формы общения; участие на внеклассных мероприятиях с целью развития устной речи, закрепления пройденного материала, расширения лексического запаса, приобретенного во время учебного процесса; формирование эстетического вкуса, разучивание стихотворений, песен, постановки небольших пьес на иностранном языке
Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев	Подростковый возраст – сенситивный период для изучения второго иностранного языка; равновесие

Исследователь	Возрастная характеристика подростков
	между реальными образовательными возможностями личности и способностями, находящимися в зоне ее ближайшего развития; не реализованные, но потенциально уже доступные возможности личности в зоне ее ближайшего развития

Определение зоны ближайшего развития позволяет выделить некоторые модели изучения второго иностранного языка в средней общеобразовательной школе.

Модель 1 – изучение второго иностранного языка в средней общеобразовательной школе с 8-го по 11-й классы – включает три этапа обучения [11, с. 17]. Первый приходится на 8-й год обучения, второй, или основной, составляет два учебных года (9–10-й классы); третий, или заключительный, соответствует последнему году обучения (11-й класс).

На современном этапе наиболее распространенными моделями обучения второму иностранному языку в российских школах считаются следующие:

- начало обучения – в 5-м классе (10 лет) или
- в 7-м классе (13 лет).

Период от 10 до 14 лет – это пик учебной активности человека: у подростков высока пластичность коры больших полушарий. Но в течение подросткового периода процессы психического и личностного развития протекают с различной степенью интенсивности [4, с. 35]. В возрасте 10 лет существует большая вероятность успешной постановки фонетики, поскольку фонетические навыки наиболее связаны с биологической, нейрофизиологической сферой человека. У 10-летнего подростка гибкость в образовании навыков сохраняется, особенно при условии раннего обучения первому иностранному языку, хотя его мозг уже не кодирует языковые системы независимо друг от друга и имеет место интерференция.

Что касается грамматики, более высокую скорость в овладении лингвистическими явлениями показывают 13-летние обучающиеся. У старших подростков уже сформированы интеллектуальные психические функции, которые образуют основу абстрактного мышления, и их аналитические способности развились в процессе школьного обучения. Для овладения грамматикой данные способности позволяют контролировать процесс обучения. В возрасте 10 лет развитие абстрактного мышления еще не закончено, а завершается в целом после 12 лет. Лингвистическая память 10-летнего человека еще конкретна и контекстуальна, он не может опираться на абстракцию, не способен в полной мере к осознанному овладению языком на том уровне обобщения, который доступен старшему подростку. Это не означает, что при обучении младших подростков языковые сопоставления и обобщения превосходят их психические возможности и данные приемы не следует использовать. В этом возрасте они особенно важны.

В подростковом возрасте благоприятные условия обучения могут формировать у ученика определенный уровень абстрактности мышления. Сопоставительные приемы обучения, направленное внимание на развитие познавательных стратегий являются благоприятными факторами для развития мышления 10-летних детей. Сопоставления языков и когнитивные приемы обучения вызывают к жизни психические процессы из их зоны ближайшего развития.

В области освоения лексики между двумя возрастными группами также существуют различия. Вследствие относительно небольшого опыта, младшие подростки еще не нуждаются в большом словарном запасе. Старший же подросток испытывает потребность сказать на втором иностранном языке практически то же самое, что и на родном. Эта возрастная особенность предполагает более последовательное применение принципа расширения речевой экспозиции на старшем этапе.

Таким образом, мы видим, что некая этапизация процесса обучения второму иностранному языку имеет существенное значение, поскольку каждая возрастная группа, коррелирующая с тем или иным этапом, имеет свою специфику. Данная специфика обусловлена возрастными и психологическими особенностями обучающихся. Старшие подростки в силу сформированного понятийного мышления более способны к семантическим аналогиям, тематическому подбору лексики и другим подобным операциям. В старшем подростковом возрасте появляется дополнительный фактор интеллектуального развития – задача войти в культурную и профессиональную жизнь взрослых, что является реальным стимулом, направляющим сознательные усилия обучающегося.

Анализируя возрастные особенности той или иной целевой группы, специалисты сосредоточивают свое внимание не на возрасте обучающихся, а на целях, задачах, объектах усвоения. Обучение второму иностранному языку в любом возрасте может быть благотворным для развития личности обучающегося, если оно организовано в соответствии с его особенностями.

2.1.3. Технологическая карта на уроках второго иностранного языка



Планирование учебного занятия очень удобно, практично и эффективно сказывается на процессе обучения. Планирование помогает педагогу ориентироваться в картине урока. Одной из инновационных форм структурирования учебного занятия по указанным параметрам может выступить сегодня *технологическая карта*. А правильное ее составление и умение с ней работать приведет в дальнейшем к повышению эффективности урока.

Компонентами «технологической карты» являются денотатная карта и конспект. Технологическая карта по структуре тождественна с денотатной. Она может быть представлена в виде таблицы, схемы либо другой графической формы. В ней также отражаются основной предмет, т.е. тема урока, имплицитно заложенные подтемы, поскольку они объединены определенными предметными отношениями, сформированными в прошлом опыте обучающихся. При необходимости подтема может быть далее тематически развернута. Данная структура придает технологической карте иерархический характер [7, с. 92–99].

Функции технологической карты:

- детализация содержания практического занятия, поэтапное его деление;
- отражение деятельности всех участников учебного процесса;
- возможность оценки на этапе подготовки к занятию выбранного содержания, форм работы, потенциальной эффективности упражнений, отводимого времени на их выполнение;
- применение современных образовательных технологий, соотношение с традиционными, их рациональность;
- формулировка планируемых результатов;
- возможность составления данной карты не к одному уроку, а к модулю, циклу тематических занятий.

Вопрос обязательных требований к разработке, структуре и форме технологической карты урока, конечно же, не имеет законодательного урегулирования. В качестве примера приведем образец технологической карты учебного занятия на тему «*Времена года. Осень*» (*Jahreszeiten. Herbst*), представленный в табл. 7.

Таблица 7

Технологическая карта практического занятия

Этап	Содержание этапа	Время выполнения задания	Форма работа	Планируемый результат	Технология
1. Организационный	Wie geht es Ihnen? Der wieviele ist heute? Welcher Wochentag ist heute? Welche Wochentage kennen Sie? Wie heißt der Tag vor dem Mittwoch? Usw.	5–7 мин	Фронтальная	Подготовить студентов к речевой деятельности, обозначить тему занятия.	Традиционная
2. Мотивационно-целевой	Sprechgymnastik (речевая зарядка)	7 мин	Фронтально-индивидуальная	Активизировать артикуляционный аппарат студентов, подготовить их к выполнению последующих фонетических упражнений	Игровая

Этап	Содержание этапа	Время выполнения задания	Форма работа	Планируемый результат	Технология
3. Актуализация имеющихся знаний, усвоение новых знаний. Проведение анализа	Введение новой лексики, отработка изученного фонетического материала на новом текстовом контенте. Раздаточный дидактический материал с упражнениями	30 мин	Фронтальная, парная индивидуальная,	Закрепить знание артикуляционных особенностей немецких гласных [a:], [a] и согласных [p], [b], [t], [d], [k], [g], интонационного рисунка проного повествовательного предложения; умение понимать на слух аутентичной иноязычной (немецкой) речи, проводить лексико-грамматический анализ разных частей речи немецкого языка	Информационно-коммуникационные технологии (подкасты), технология модульного обучения (элементы)
4. Ruhepause / "Relaxpause" (релакспауза)	Композиция Г. В. Свиридова об одном из времен года	5–6 мин	Фронтальная	Обеспечить кратковременный отдых организму в процессе учебного процесса	Здоровьесберегающая
5. Систематизация знаний по изученному и новому	Применение знаний и умений в новых ситуациях	30 мин	Фронтальная, групповая	Овладение тематическим лексико-грамматическим материалом	Игровая, традиционная

Этап	Содержание этапа	Время выполнения задания	Форма работы	Планируемый результат	Технология
лексико-грамматическому материалу				для построения высказываний в диалогической речи; передача содержания услышанного (прочитанного) текста на элементарном уровне	
6. Домашнее задание, инструктаж по его выполнению	Теоретический материал по фонетике, знать новый лексикограмматический материал; интонационно правильное чтение фонетического текста "Der Herbst"	5-7 мин	Фронтальная, индивидуальная	Частичное снятие трудностей выполнения домашних упражнений	
7. Рефлексия	Schlußfolgerungen machen	1-2 мин	Фронтальная	Подведение итогов занятия	

Технологическую карту также можно дополнить другими столбцами: «Способ проверки уровня освоения материала», «Примечания» и т.д., и, наоборот, она может быть существенно уменьшена до трех основных составляющих. Это зависит от объема изучаемого материала. После технологической карты можно разместить необходимые схемы, тексты, тестовые задания и другой раздаточный материал.

Методические рекомендации при составлении технологической карты. Прежде всего, требуется продумать ее «шапку» и составляющие. В образце таких компонентов *шесть*: этап, содержание этапа, время выполнения, форма работы, планируемый результат и технология. Затем следует выделить этапы деятельности. В вышеприведенной таблице их семь. Содержание каждого этапа связано с целью и задачами урока, которые не входят в технологическую карту, а формулируются отдельно к каждому занятию. Далее – подбор языкового и речевого материала, определение методов и средств обучения. Для каждого вида деятельности определена форма работа и отводимое на нее время.

На каждом этапе работы проводится контроль усвоения, обсуждение допущенных ошибок и их коррекция. Творческие задания проходят в игровой форме. На выполнение каждого задания отводится определенное время. Ответы выносятся учителем на интерактивную доску. За каждое задание команда получает баллы. Здесь можно предложить упражнения на соответствие (Ordnen Sie, bitte, zu), заполнение пропусков (Setzen Sie die Wörter in die richtige Lücke), выборку правильного варианта (Welche Aussagen sind richtig?), грамматические (Schreiben Sie die passenden Wörter in die Lücke in der richtigen grammatischen Form / Wählen Sie die Sätze mit gerader / invertierter Wortfolge).

Для снятия утомления организма, повышения качества выполняемой работы проводится «Релакспауза» (технология ЗОТ): напри-

мер, прослушивание композиции об одном из времен года. Элементы модульного обучения прослеживаются при выполнении задания на активизацию речевой и мыслительной деятельности школьников.

Таким образом, технологическая карта представляет собой динамическую модель урока, описывающую не только ход и содержание каждого его этапа, но и форму проведения, планируемые результаты и применяемые образовательные технологии [6, с. 59–65]. Такое составление технологической карты практического занятия, как правило, дисциплинирует педагога, организует обучающихся, определяет логичность и связность предлагаемых на уроке заданий и упражнений, обеспечивает контроль и самоконтроль за учебной деятельностью.

Вопросы для самоконтроля



1. Что понимается под принципами обучения иностранному языку? Какие разновидности принципов вы знаете?
2. Какие принципы называются дидактическими, методическими?
3. Дайте характеристику одному из общедидактических принципов. Как реализуется данный принцип?
4. Дайте характеристику одному из специфических принципов. Как реализуется данный принцип?
5. Сравните общедидактические принципы С.Н. Татарницевой и А.А. Миролубова. В чем сходства? Различия?
6. Возможно ли изменение принципов обучения второму иностранному языку и от чего это зависит?
7. Что важно при реализации принципов, выдвинутых А.В. Щепиловой, при обучении второму иностранному языку?
8. Какими способами или приемами можно интенсифицировать процесс овладения вторым иностранным языком?

9. Приведите примеры когнитивных, метакогнитивных и социальных стратегий.

10. Какие модели изучения второго иностранного языка в общеобразовательной школе существуют на данный момент?

11. Дайте психологическую характеристику подростков. Как учет психологических особенностей школьников влияет на обучение второму иностранному языку?

12. Что такое структурирование учебного занятия? Цель структурирования?

13. Чем обусловлен процесс структурирования по второму иностранному языку?

14. Применение каких современных образовательных технологий приоритетно при обучении второму иностранному языку?

15. Приведите примеры образовательных, воспитательных, развивающих задач.

16. С усвоением каких знаний связан этап актуализации?

17. Что сегодня заменяет на уроках иностранного языка технологическая карта?

18. Какую функцию выполняет технологическая карта на уроке иностранного языка?

19. Какие требования к разработке технологической карты урока являются обязательными?

Литература

1. Барышников, Н.В. Методика обучения второму иностранному языку в школе / Н.В. Барышников. – Москва : Просвещение, 2003. – 153 с.

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

3. Вайнер, Э.Н. Формирование здоровьесберегающей среды в системе общего образования / Э.Н. Вайнер // Валеология. – 2004. – № 1. – С. 21–26.

4. Выготский, Л.С. Детская психология / Л.С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. – Т. 4. – Москва : Педагогика, 1984. – 432 с.

5. Давыденко, Г.В. Обучение второму иностранному языку в условиях лингвистической гимназии / Г.В. Давыденко // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 6. – С. 15–23.

6. Дакукина, Т.А. Технологическая карта на занятиях по иностранному языку в высшем учебном заведении / Т.А. Дакукина // Развитие педагогического образования в России : материалы II Всероссийской научно-методической конференции с международным участием, Томск, 21–26 января 2019 года. – Томск : Томский государственный педагогический университет, 2019. – С. 59–65.

7. Дакукина, Т.А. К вопросу о структурировании занятия по второму иностранному языку с применением современных образовательных технологий в высшем учебном заведении / Т.А. Дакукина // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2020. – Вып. 2 (30). – С. 92–99. – DOI: 10.23951/2307-6127-2020-2-92-99

8. Жукова, Н.А. Практический курс методики обучения иностранному языку : учебное пособие / Н.А. Жукова. – Барнаул : АлтГПУ, 2020. – 108 с. – URL: <https://e.lanbook.com/book/156053> (дата обращения: 26.01.2023). – Режим доступа: для авториз. пользователей.

9. Иванова, Т.В. Теория и методика обучения иностранному языку: базовый курс лекций : учебное пособие / Т.В. Иванова, И.А. Сухова. – Уфа : БГПУ имени М. Акмуллы, 2006. – Часть 3. – 84 с. – URL: <https://e.lanbook.com/book/42351> (дата обращения: 10.05.2023). – Режим доступа: для авториз. пользователей.

10. Коренева, М.Р. Основы методики обучения второму иностранному языку : учебное пособие / М.Р. Коренева, Е.М. Каурова, Д.В. Эрдынеева. – Улан-Удэ : БГУ, 2020. – 116 с. – ISBN 978-5-9793-1462-4. – URL: <https://e.lanbook.com/book/154260> (дата обращения: 31.10.2022). – Режим доступа: для авториз. пользователей.

11. Леонтьев, А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения : [сборник] / А.Н. Леонтьев ; под ред. Д.А. Леонтьева, А.А. Леонтьева. – Москва : Смысл, 2009. – 422 с. – ISBN 978-5-89357-278-0

12. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск : Титул, 2010. – 464 с. – ISBN 978-5-86866-524-0

13. Мухина, Т.Г. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе / Т.Г. Мухина. – Нижний Новгород : ННГАСУ, 2013. – 97 с.

14. Татарничева, С.Н. Методика обучения иностранным языкам: теория и практика : учебное пособие / С.Н. Татарничева. – Тольятти : ТГУ, 2021. – 328 с. – ISBN 978-5-8259-1552-4. – URL: <https://e.lanbook.com/book/172625> (дата обращения: 31.10.2022). – Режим доступа: для авториз. пользователей.

15. Щепилова, А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному : учебное пособие для студентов вузов / А.В. Щепилова. – Москва : ВЛАДОС, 2005. – 245 с.

2.2. Обучение аспектам речи немецкого языка

Вопросы для обсуждения:

- ✓ Этапы формирования языковых навыков и речевых умений.
- ✓ Формирование фонетического навыка.
- ✓ Формирование грамматического навыка.
- ✓ Формирование лексического навыка.

2.2.1. Этапы формирования языковых навыков и речевых умений



Методические принципы обучения иностранному языку реализуются через обучающие приемы, совокупность которых образует методику обучения второму иностранному языку.

Единицей обучения при обучении иностранному языку является речевое действие. Условие возникновения речевого действия – коммуникативная ситуация. Предпосылками реализации речевого действия выступают три психических механизма: *знания, умения и навыки*.

Знания, умения и навыки формируются поэтапно: последовательное выполнение действий на основе знания и актуализация фонетических, грамматических и лексических навыков. Приобретение обучающимися знаний, умений и навыков в сфере второго иностранного языка происходит согласно общедидактическим и методическим принципам, но они приобретают некоторые особенности по сравнению с аналогичными принципами обучения первому иностранному языку.

Знания, умения и навыки проходят следующие этапы своего становления:

1-й этап – *подготовительный* – учитель предьявляет явления языка или речи, а ученик формирует представления о них;

2-й этап – *репродуктивный* – этап формирования языкового навыка, первичных умений;

3-й этап – *продуктивный* – тренировка учащихся в применении речевых умений. Умения развиваются, превращаются во вторичные умения.

В методике также выделяют *комбинированные* навыки и умения [5, S. 103–113]. Объединение навыков означает, что одновременно даются задания по двум или трем навыкам, при этом навыки могут выступать в разных сочетаниях. Такие комбинированные навыки соответствуют реальному использованию языка в естественных коммуникативных ситуациях. Например, умение слушать часто сочетается с умением говорить и наоборот, но есть много других, более сложных комбинаций. Во время телефонного звонка ты что-то записываешь, смотришь фильм с друзьями и потом обсуждаешь его,

а может, отсылаешь письмо своему другу, где ты рассказываешь о новых событиях.

О комбинированных навыках и умениях, таким образом, мы говорим в том случае, если обучаем письму через чтение, чтению – на основе прослушанного текста, а говорению – через аудирование. В этом контексте первый вид речевой деятельности является не целевым умением (например, говорение в ситуациях общения), а промежуточным умением (говорение о тексте).

Развитие умений письменной речи на основе аудирования является трудоемким процессом. Сложность заключается в том, что на занятиях по второму иностранному языку недостаточно аутентичных ситуаций для аудирования и письма, пригодных для обучения. Тексты для аудирования выступают хорошей отправной точкой для письменных заданий. Важно, чтобы в качестве основы использовалась естественная (либо приближенная к естественной) ситуация прослушивания и письма. Вы записываете то, что слышите, и то, что вы написали, кому-то действительно нужно. Например, вы есть студент, слушаете лекцию лектора и делаете заметки.

Обучение говорению на основе прочитанного также требует применения аутентичного материала. Высказывания обучающихся не могут быть постоянно предметом контроля. Речь должна быть непринужденной и естественной. Текст в этом случае выступает опорой для дальнейшего его обсуждения. Рекомендуется применять рекламные тексты или тексты-объявления. Они являются хорошим триггером для ведения беседы.

Отправной точкой для говорения на основе прослушанного текста выступает естественный текст. Аудирование рекомендуется проводить в начале занятия. Например, телефонный разговор с кем-либо, который затем можно обсудить.

Аутентичный текст также лежит в основе новой комбинированной последовательности упражнений: прослушать текст и затем

приступить к его чтению либо, наоборот, прочитать текст с заданием понять общий смысл, аудирование проводится на уже знакомом текстовом материале. Все зависит от заданной цели обучения второму иностранному языку.

При обучении комбинированным навыкам на втором иностранном языке все задания должны соответствовать реальным коммуникативным потребностям обучающихся, поэтому рекомендуется применять такие аутентичные типы текстов (резюме, рекламный текст), которые широко используются в коммуникативной практике носителя языка.

2.2.2. Формирование фонетического навыка



Овладение произношением второго иностранного языка является трудным, кропотливым процессом, который не всегда заканчивается успешно. Фонетика не рассматривается как самостоятельная коммуникативно-функциональная единица, а лишь как компонент учебных материалов.

Изучение артикуляции звуков, постановка ударения, соблюдение аутентичного ритма, темпа речи и ее мелодики находятся в центре внимания при изучении фонетики любого языка. Какой-то особой методики обучения фонетике второго иностранного языка быть не должно. Фонетика – это область речевых навыков, наиболее зависимая от индивидуальных, генетически определенных способностей человека. Для овладения фонетической стороной речи на втором иностранном языке требуются тренинг, повторения, имитация.

Из-за значительного несовпадения фонологических систем русского и немецкого языков очень малы возможности положительного переноса фонетического навыка [4, с. 55]. Поэтому обучение произношению второго иностранного языка вначале характеризу-

ется существенной интерференцией. Причем фонетической интерференции избежать практически невозможно, необходимо вывести ее причины на уровень сознания, тогда ее можно будет уменьшать, преодолевать, сравнивая системы двух языков [2, с. 56].

Методика формирования фонетического навыка на втором иностранном языке включает в себя: 1) перцепцию – восприятие; 2) формирование образа; 3) сличение образа с эталоном, в результате чего происходит узнавание [2, с. 55].

Немецкому языку, как и любому языку, свойственны определенные артикуляционные и интонационные закономерности, отличные от закономерностей другого языка [3, с. 45]. При обучении немецкому произношению следует понимать специфику ее звуковой системы, понимать тип движения активных частей речевого аппарата, характерный для звуковых эффектов изучаемого языка. Усвоить артикуляционную основу иностранного языка, как правило, сложно, иностранца часто узнают по его произношению, даже с отличными языковыми навыками и относительно хорошей артикуляцией. Каждый язык имеет определенные фонематические и интонационные особенности в способе артикуляции, несоблюдение которых может привести к нарушению коммуникации.

Значение отдельных фонетических явлений и их пропорциональное взаимодействие очень различны. При обучении второму иностранному языку педагогам необходимо обращать внимание обучающихся на качество артикуляции слов, словосочетаний, интонацию предложений. Формирование произносительных навыков происходит на аппроксимированном уровне, но навык должен быть в результате автоматизированным.

Повторить пройденный фонетический материал можно предложить обучающимся при помощи *подкаста*. Подкаст, с одной стороны, помогает сделать обучение фонетике разнообразным и интересным, с другой – доступным в течение продолжительного периода времени. С подкастами можно работать как на уроках, так и самостоятельно

дома. При обучении практической фонетике второго иностранного языка подкаст является более чем приемлемым по ряду причин:

- возможность прослушивать/просматривать аудио-, видеофайлы в любое для пользователя время;
- разная длительность подкаста;
- аутентичный характер подкаста;
- наличие аудио- и видеоматериалов различной тематики;
- возможность записывать свое выступление;
- подкаст дает основу для формирования слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков обучаемых [1, с. 150–156].

Перечисленные ключевые положения делают процесс обучения практической фонетике на основе подкастов эффективным.

Установление сходства и различий в произнесении звуков в родном и иностранном языках, перестройка привычной артикуляции, совершенствование фонематического слуха, овладение техникой произнесения иноязычных звуков в слове, словосочетании, предложении ведут к формированию у обучаемого *слухо-произносительного навыка*. Навык восприятия интонационного рисунка и его адекватного воспроизведения в процессе иноязычной речевой деятельности называется *ритмико-интонационным*.

Организационная работа с подкастами начинается, прежде всего, с его выбора в зависимости от уровня подготовки обучающихся. Подкасты сети Интернет отличаются лексико-грамматической сложностью (табл. 8).

Формирование слухо-произносительного и ритмико-интонационных навыков возможно на любом из представленных уровней в зависимости от цели урока. Важно соблюдать правильную поэтапность работы. Продемонстрируем приемы и упражнения, направленные на формирование слухо-произносительного и ритмико-интонационных навыков на основе подкаста с сайта www.slowgerman.com.

Подкасты по уровням сложности [1, с. 150–156]

Интернет-сайт	Уровень	Описание
www.slowgerman.com	Начальный	Текстовые эпизоды подкаста созданы специально для людей, не знающих немецкого языка. Эти эпизоды для начинающих записаны на немецком языке и призваны помочь им справиться с типичными ситуациями повседневной жизни в Германии, от похода к врачу до путешествия
http://www.de-online.ru/video_deutsch	Средний	На этом сайте представлены видеоматериалы для совершенствования навыков при дальнейшем изучении немецкого языка. Можно выбрать тексты согласно возрастной категории учеников
http://www.de-online.ru/nemeckoe_radio_online http://www.br-online.de/podcast http://www.youtube.com/deutschewelle	Продвинутый	Прослушивание новостных блоков, интересных бесед приведет к совершенствованию аудитивных навыков у обучающихся, развитию умений в разных видах речевой деятельности

В качестве примера можно взять немецкоязычный текст *Mein Kind ist krank*. Текст является культурно-страноведческим, аутентичным по наполнению, содержащим культурно-маркированную лексику. При выборе текста учитывалось наличие целостной аутентичной ситуации, запускаемой текстом. Здесь очень важна ориентация на обучающегося, т.е. коммуникативные действия должны быть связаны с его потребностями, знаниями, опытом и возможностями.

Таблица 9

Этапы работы

Название этапа	Цель этапа	Содержание этапа	Задания	Примеры
<i>До прослушивания текста</i> (подготовительный)	Активизировать речевой аппарат учеников и подготовить его к выполнению последующих упражнений		Демонстрация звука (его произношение); объяснение артикуляции отдельного звука; активизация звуков в слове, словосочетании, предложении	Откройте рот, нижняя челюсть остается неподвижной, попеременно упирайте кончик языка в альвеолы верхних и нижних зубов; максимально выдвиньте губы вперед; плотно сожмите губы; сделайте краткий выдох и произнесите звуки [p], [t], [k], отработаем придыхание
			Обработка произношения изученных звуков на материале тематических пословиц, поговорок, загадок. Изучение интонационного рисунка предложений	Найти и прочитайте слова со звуком [a]; повторить хором за учителем и др.
<i>Первичное прослушивание текста</i>	Первичное знакомство учеников с содержанием текста	Опрос домашнего задания	Выбор тематических слов разных классов; нахождение культурно-	Заполнить таблицу, выбирая тематические слова разных классов;

Название этапа	Цель этапа	Содержание этапа	Задания	Примеры
			маркированных слов; характеристика звука и др.	определить количество слогов в словах, определить, является ли он открытым или закрытым; записать последнее слово каждого предложения, дать характеристику лабиализованных звуков и др.
<i>Вторичное прослушивание текста</i>	Отработка интонационного рисунка и формирование интонационного слуха	Повторное прослушивание текста, повтор за диктором предложений в паузах	Определение пауз; интонационная разметка предложений; нахождение слов со смысловым ударением и др.	Определить паузы в чаще речевом потоке; указать вид каждого предложения, поставить соответствующий знак; сделать интонационную разметку текста; отметить все ударные слова
<i>После прослушивания</i>	Автоматизация сформированного фонетического навыка в речевой деятельности	Разные формы работы: индивидуальная, групповая, коллективная	Задания креативного характера	Прочитать отрывок из текста, представив, например, что вы оратор, футбольный комментатор; даны отрывки предложений, их нужно закончить, игра «Снежный ком» и др.

Аутентичность в обучении иностранному языку означает, что обучающийся может представить себе ситуацию, что он в чужой стране, и предположить, как имеющийся под рукой текст может быть использован в такой форме носителем языка. Текст *Mein Kind ist krank* соответствует возрастным особенностям и интересам обучающихся, содержит разные виды предложений по цели высказывания, что важно при обучении слухо-произносительным и ритмико-интонационным навыкам (см. табл. 9).

Перечисленные выше упражнения направлены на формирование слухо-произносительного и ритмико-интонационного навыков. Разные формы работы – индивидуальная, групповая, коллективная – помогают оптимизировать процесс изучения фонетического материала второго иностранного языка.

Как результат применения подкастов в обучении практической фонетике второго иностранного языка выступает повышение качества сформированного фонетического навыка, отсутствие языкового барьера у большинства обучающихся, значительное повышение интереса и мотивации к изучаемой дисциплине, поскольку такая форма работы приносит большое разнообразие в учебную деятельность.

2.2.3. Формирование грамматического навыка



Формирование грамматического навыка – процесс длительный. Для сохранения структуры в долговременной памяти необходим процесс автоматизации навыка. Автоматизация требует многочисленных упражнений и применения изученного материала в коммуникативной деятельности.

Обучение грамматическому аспекту второго иностранного языка происходит согласно принципам обучения второму иностранному языку и имеет свои особенности по сравнению с первым

иностранном языке. Особенностью методики обучения второму иностранному языку является применение *проблемно-поисковой технологии* [4, с. 307].

Проблемно-поисковая технология – это набор познавательных действий, соответствующих последовательным когнитивным операциям, применяемых человеком в естественном процессе познания. Он доступен обучающимся, изучающим второй иностранный язык, и значительно увеличивает эффективность обучения. Обучающийся наблюдает за образцами речи на иностранном языке и размышляет над их функционированием. Далее он самостоятельно формирует первичное представление о лингвистическом явлении, используя известные ему когнитивные приемы (сравнения, перенос).

Приведем примеры функционирования проблемно-поисковой технологии при обучении грамматической стороне речи второго иностранного языка.

Предъявление грамматического материала:

- в контексте;
- на материале текста.

В процессе чтения текста про себя обучающиеся отмечают неизвестные им грамматические формы. Учитель как организатор обучения целенаправленно стимулирует положительный перенос, часто путем сопоставлений с уже известными явлениями других языков. Обучающиеся самостоятельно делают выводы о значении, функции и правилах образования грамматического явления, формулируют правила. Учитель корректирует ответы и подводит итог с привлечением инструкций, схем, таблиц.

Узнавание и распознавание грамматического явления. При выделении грамматического признака и обосновании принимаемого решения эффективным является заполнение таблиц (табл. 10).

Таблицы наглядно демонстрируют связь форм или элементов форм в предложении.

Грамматическая таблица

Грамматическое явление	Основные признаки	Примеры

Для создания ориентировочной основы при формировании грамматических действий подходящими выступают правила-инструкции. Иметь какой-то смысл они будут только в том случае, если:

- сформулированы ясно и четко;
- построены на известном языковом материале;
- предъявляются своевременно;
- имеют разные возможности (способы) формулировки правил;
- сопровождаются примерами, образцами предложений;
- не требуют заучивания, а только умения их применять.

Зачем нужно правило-инструкция?

- для понимания сути изучаемого явления;
- для напоминания обучающимся о его структуре;
- для повторения особенностей языкового явления;
- для проверки знания грамматического явления.

Правило является итогом процесса познания, позднее обучающиеся сами в состоянии составлять его и использовать. Оно должно быть кратким, четким, целенаправленным, ориентировать учащегося на узнавание грамматического явления.

Дифференцировочные упражнения, направленные на формирование механизма распознавания, учат различать омонимические признаки. Стабилизация навыка узнавания грамматического явления происходит благодаря продолжительному поддерживанию ориентировочной реакции.

Отличительная особенность дифференцировочных упражнений заключается в том, что одновременно с усвоением способа действия

с языковыми объектами усваиваются обучающимися и сами языковые единицы и явления.

На формирование определенных умственных действий направлено применение алгоритмов. Алгоритм – это средство для преодоления грамматических трудностей. Успешность его применения в значительной мере будет зависеть от степени усвоения обучающимися операций [5, с. 24–31]:

- выделять признаки грамматического явления;
- изучать структуру алгоритма;
- последовательно выполнять операции с материалом по сличению грамматического явления с алгоритмом;
- выделять данное явление в предложении.

По мере накопления опыта работы с алгоритмом, обучающиеся будут выполнять соответствующие операции автоматизировано.

Выполнение репродуктивных упражнений. Роль репродуктивных упражнений, формирующих механизмы структурирования и синтеза, существенна при закреплении материала.

Особое место при выполнении этих упражнений занимает синтагматическое членение. Задания звучат следующим образом:

- определите границу между группами подлежащего и сказуемого (между главным и придаточным предложением, определив при этом вид придаточного);
- выделите средства связи и объединения слов, словосочетаний в предложении.

К этой группе упражнений относятся также реконструктивные упражнения, развивающие умения прогнозировать грамматические структуры, например заполните текст с пропусками, обращая внимание при этом на грамматические конструкции.

При выполнении репродуктивных упражнений обучающимся предлагается самостоятельно воспроизводить язык, используя уже известные им средства.

Автоматизированное восприятие грамматического явления. Операции целесообразно производить на некотором количестве структурно однотипных фраз, представляющих собой смысловое единство. Примерами заданий, сопровождающих операции анализа, могут быть следующие:

– найдите в главном предложении определяющее слово, к которому относится придаточное;

– расставьте знаки препинания.

Выполнение продуктивных упражнений. Упражнения ориентированы на коммуникативное применение изучаемого грамматического явления. Знание важных коннекторов, структурных маркеров предложения достигается при выполнении когнитивных грамматических упражнений, когда познавательная грамматика используется для общения на иностранном языке. Грамматические упражнения, ориентированные на сообщение, должны играть центральную роль. При отработке и закреплении грамматики следует руководствоваться принципом посильности заданий: от легких (простых) к более сложным упражнениям или от когнитивного к ориентированному общению.

Практикуя грамматику в контексте коммуникативной ситуации, рекомендуется пользоваться рабочими листами. Отработка грамматического явления должна быть как в устной, так и в письменной форме. Например, в качестве домашнего задания обучающимся можно предложить написать о «проблемах поколений», используя прошедшее время. Также аудиовизуальные тексты, такие как телепередачи, телесериалы или фильмы, позволяют закрепить новую грамматику. Обучающиеся могут посмотреть эпизод телесериала и обобщить его, где им следует использовать соответствующее грамматическое явление.

При обучении синтаксису второго иностранного языка проблемно-поисковая технология применима частично, возрастает роль вербальной инструкции и языковой среды для тренировки обучающихся в употреблении синтаксических моделей.

Применение проблемно-поисковой технологии не является абсолютным правилом и зависит как от этапа обучения, так и от возраста обучающихся, от конкретной стороны речи, которой мы обучаем.

На старшем и среднем этапах обучения второму иностранному языку применение технологии немного разнится. На среднем этапе обучения учитель может использовать правило-инструкцию сразу после того, как обучающимся был предъявлен образец речи на иностранном языке.

На старшем этапе обучающиеся самостоятельно применяют оптимальные познавательные стратегии и приемы, снижается необходимость сопоставлений лингвистических систем. Учитель при предъявлении языковых или речевых явлений чаще использует вербальное правило-инструкцию, которое поддерживает процесс выработки «внутреннего знания» у обучающихся.

2.2.4. Формирование лексического навыка



При овладении лексической системой второго иностранного языка акцент должен быть сделан на процессе образования представлений, системной организации новой информации [4, с. 308]. Развитие умения применять новую лексику проходит три этапа.

Подготовительный этап. На подготовительном этапе формируется языковой лексический навык в процессе выполнения упражнений в разных видах речевой деятельности.

Решение коммуникативных задач. Отличительным признаком упражнений второго этапа является наличие коммуникативной задачи и ситуации. При их выполнении обучающийся должен понимать, что отрабатываемый навык обеспечит ему возможность коммуникации в определенных ситуациях, в которых ему придется оказаться в ближайшее время.

Применение новой лексики при решении проблемных задач. Третий этап заключается в постепенном развитии умения употреблять новую лексику, ее запоминании, переводе на уровень долговременной памяти.

На выбор упражнений влияет возраст учеников и трудность осваиваемого материала. Так, для младших подростков предпочтительны игровые способы деятельности. В дальнейшем – выполнение проблемных задач с целью создания речевых произведений творческого характера, моделирование ситуаций реального общения. Для старших школьников для развития речевых умений предусмотрены компьютерные и мультимедийные технологии.

На первом этапе ученики получают большой спектр информации об изучаемой лексической единице: от качественной характеристики слова, его принадлежности к активному или пассивному минимуму до словообразовательной структуры слова.

Применение языковой догадки при изучении лексических единиц создает опору для запоминания слов. Новый словарь следует вводить и развивать в контексте. Это облегчает понимание, способствует формированию ассоциативных связей.

Связи внутри словарного запаса являются важной предпосылкой для закрепления новых слов в памяти. По этой причине введение и понимание новой лексики нельзя рассматривать независимо от текстовой работы. Все этапы выполняются для того, чтобы практиковать словарный запас сначала на рецептивном и, наконец, на репродуктивном и продуктивном уровнях. В рамках этих фаз семантизация играет особо важную роль, так как ключевые слова должны быть сначала объяснены и развиты, прежде чем начнется репродуктивная и продуктивная словарная работа.

Обучающиеся должны активно взаимодействовать с новой лексикой, пытаясь вывести значение неизвестных слов из контекста.

Для объяснения смысла слова можно использовать невербальные способы:

– демонстрация объекта, предмета окружающей среды, свойств вещей;

– действия и ситуации могут быть воспроизведены (открыть, помахать, включить);

– эмоциональные состояния можно демонстрировать с помощью жестов и мимики (радость, грусть, раздражение, шок);

– с помощью картинок многие незнакомые слова могут быть ясно объяснены.

Неизвестные слова можно объяснить с помощью вербальной семантики. Например:

– встраивание слова в известный контекст: Hauptstadt: Berlin ist die Hauptstadt Deutschlands;

– спецификация придаточных слов: Fruchtarten: Banane, Orange, Ananas, Apfel, Kiwi;

– указание синонимов: Spaß haben – sich amüsieren;

– указание антонимов: schwarz – weiß;

– реконструкция соединений: Wartezimmer – ein Zimmer, in dem man wartet.

Семантика должна быть четкой и понятной, вот почему несколько семантических приемов часто используются параллельно.

1. Применение родного языка. Если во время грамматического упражнения необходимо разъяснить незнакомое слово, уместна семантика родного языка. При работе над текстом или аудировании, где понимание прочитанного играет важную роль, уместна иноязычная семантика, поскольку внимание обучающихся сосредоточено на смысловом декодировании.

В дидактике иностранного языка также различают *национально-маркированные лексические единицы*, понимание смысла которых заключено, прежде всего, в семантизации их лексического фона. Лексические фоны двух эквивалентных слов различных языков содержат в своем составе межъязыковые и национально-культурные

семантические доли. При отождествлении в сознании слова родного языка со словом иностранного языка происходит отождествление и лексических фонов обоих слов. При сопоставлении обучающимися лексических фонов двух языков может иметь место лингвострановедческая интерференция. Преодолеть ее возможно при введении национально-маркированного словаря через контекст. Это облегчает понимание, способствует формированию ассоциативных связей внутри словарного запаса и является важной предпосылкой для закрепления новых слов в памяти. По этой причине введение и понимание новой лексики нельзя рассматривать независимо от текстовой работы [6, с. 58]. Словарная работа – это работа с текстами, и изучение лексики всегда должна начинаться с текстов.

Следовательно, для словарной работы актуальны все этапы: вводный, презентационный, семантический и практический. Этапы выделяются условно, исключительно для того, чтобы практиковать словарный запас сначала на рецептивном и, наконец, на репродуктивном и продуктивном уровнях. Семантизация культурно-маркированных слов должна проходить до репродуктивной и продуктивной словарной работы.

Обучающиеся должны активно взаимодействовать с новой лексикой, пытаясь понять значение слова. Понимание незнакомых слов из контекста, активное обращение с новым учебным материалом помогают обучающимся поддерживать их память. Важны также комментарии преподавателя. При работе с культурно-маркированными словами можно использовать следующие приемы объяснения смысла:

1. Простые игровые упражнения для активизации культурно-маркированного словарного запаса. Упражнения в первую очередь предназначены для преодоления трудностей, связанных с пониманием культурно-маркированной лексики: изобразить на бумаге то, как обучающиеся понимают значение слова, показать жестами, мимикой, высказать предположения, где это можно увидеть, применить и т.д.

2. Собрать комбинации слов. Можно работать в группах, подобрать подходящие понятия к указанному явлению. Таким образом, обучающийся прослеживает ассоциативно-смысловые связи нового слова.

3. Далее более сложная работа, связанная с предыдущей: выделить из списка понятия, которые несут главное понятие, затем понятия с второстепенным значением.

4. Применение несложных ассоциогамм. Ассоциации, т.е. спонтанные идеи и мысли, провоцирующие употребление слова, собираются с помощью ассоциогамм [6, с. 45–56]. Вместо слова можно использовать фотографию, изображение, звук, объект в качестве триггера. На элементарном уровне можно довольствоваться использованием связанных слов как набора слов по определенной теме. На более сложном уровне ассоциогаммы могут и должны расширяться: слова подчиняются друг другу в соответствии с их содержанием. Возникают связи, дальнейшие цепочки ассоциаций. Тематическая структура намечает действие, которое затем постепенно формулируется.

Работу с ассоциогаммами рекомендуется проводить в группах либо вместе со всем классом коллективно [7, с. 79–90]. Когда обучающиеся разрабатывают собственную ассоциогамму, то получают широкий спектр различных результатов, поскольку все люди ассоциируют по-разному, основываясь на своем личном опыте, своих предварительных знаниях, склонностях и т.д.

Все слова и выражения записываются на доску. В случае необходимости педагог помогает с переводом.

– «Мозговой штурм» и майндмэп (ментальная карта) тесно связаны, их также можно применять в качестве приемов семантизации национально-маркированных слов. Но они сложнее, поэтому рекомендуется применять в классах, где имеются обучающиеся с более высоким уровнем знаний, например при подготовке к проектам, коллективной дискуссии.

В то время как ассоциативную диаграмму и майндмэп можно создавать индивидуально или в группе, «мозговой штурм» предназначен исключительно для использования в группах. Сначала происходит сбор идей, затем группа пытается структурировать собранные ассоциации, связать их с общими понятиями. Ментальная карта изображает все, что имеется в структуре, и, таким образом, определяет внутреннюю структуру текста.

Таким образом, возможность применения ассоциограмм, ментальных карт доказывает, что информация в нашей памяти накапливается не беспорядочно, а сортируется, образуя связи.

Следующий этап связан с закреплением национально-маркированной лексики. Обучающийся вырабатывает собственную программу действий для решения коммуникативной задачи. Он выполняет упражнения по трансформации, модификации образца, т.е. выполняет действия по аналогии.

При изучении второго иностранного языка многие слова могут забываться. Они не сохраняются в долговременной памяти, потому что заблокированы другими словами или недостаточно объединены в сеть в ментальном лексиконе и, следовательно, имеют слишком низкую стабильность. По этой причине новый словарный запас требует тренировки на практике разными способами.

Во время практики новые слова должны быть представлены и усвоены по различным каналам, чтобы они как можно глубже и многомернее закрепились в различных подсистемах памяти. Такие объяснения нам дает когнитивная психология [5, с. 78–90]. Сначала мы слово слышим, потом произносим и применяем. Соответственно, упражнения должны быть многоканальными, целостными, игровыми, аффективными, творческими и коммуникативными [6, с. 334]. При обучении второму иностранному языку необходимо учитывать следующие результаты исследования когнитивной психологии:

1. В памяти хранятся не отдельные фрагменты информации, а контексты (фразы, синтагмы, идиоматические выражения).

2. Запоминание формул и рамочных формулировок (Здравствуйте, я хотел бы получить...) легче, чем запоминание отдельных слов [6, с. 118].

3. Долговременное удержание слова может зависеть от других факторов, а именно открытости к чужой культуре, предшествующих знаний и стратегий обучения, положительных эмоций и мотивации.

Словарный запас второго иностранного языка должен быть максимально глубоким и храниться в ассоциативной сети семантической памяти. Достичь этого помогает выполнение когнитивных упражнений. Объем слов должен быть ограничен, чтобы их можно было использовать в устном и письменном общении надлежащим образом (коммуникативный аспект).

Активизировать мыслительную деятельность обучающихся далее возможно при выполнении упражнений, в которых слова классифицируются в соответствии с коннотативными критериями: задания на заполнение пробелов, завершение предложений. Национально-маркированная лексика отрабатывается на уровне предложения и текста. Более сложными являются упражнения, ориентированные на сообщение и применение слов в коммуникативной ситуации.

На третьем этапе обучающийся применяет выработанную программу в коммуникативных ситуациях. Задания на применение национально-маркированных лексических единиц более обширны, чем просто упражнения на закрепления. Они целостны, ориентированы на общение и встроены в коммуникативную ситуацию. Обучающиеся рассказывают о собственном опыте по теме, ведут диалоги и дискуссии, т.е. это применение изученных лексических единиц на репродуктивном и продуктивном уровнях.

Следует сказать, словарная работа не является каким-то дополнительным звеном, а скорее всего интегративным, особенно, если мы имеем в виду обучение разным видам речевой деятельности.

Вопросы для самоконтроля



1. Как реализуется проблемно-поисковая технология при формировании грамматического навыка? Приведите примеры упражнений, направленных на формирование механизмов узнавания и распознавания грамматического явления.

2. В чем заключается эффективность применения алгоритма при формировании грамматического навыка?

3. В чем отличие репродуктивного этапа от продуктивного?

4. Какие этапы формирования языковых навыков и речевых умений при обучении второму иностранному языку выделяют методисты?

5. Что такое фонетическая интерференция?

6. Какова последовательность формирования фонетического навыка на втором иностранном языке?

7. Какой поэтапности необходимо придерживаться при работе над фонетическим материалом на основе подкастов?

8. Какие навыки формируются на подготовительном этапе? Приведите примеры упражнений, направленных на формирование этого вида навыка.

9. Какие отличительные особенности характерны для упражнений второго этапа? На формирование какого навыка или умения они направлены?

10. Какие способы семантизации можно применить при раскрытии семантики лексических единиц, связанных с особенностями культуры народа-носителя изучаемого иностранного языка?

11. Что такое коллаж? Для чего используется составление ассоциограмм?

12. Что такое комплексный комментарий?

Литература

1. Дакукина, Т.А. Обучение практической фонетике студентов языковых специальностей на основе подкастов / Т.А. Дакукина // Немец-

кий язык в современном мире: исследования статуса и корпуса и вопросы методики преподавания : материалы II Международного научного форума, Томск, 18–19 сентября 2019 года. – Томск : Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2019. – С. 150–156. – DOI: 10.17223/9785946218740/19

2. Коренева, М.Р. Основы методики обучения второму иностранному языку : учебное пособие / М.Р. Коренева, Е.М. Каурова, Д.В. Эрдынеева. – Улан-Удэ : БГУ, 2020. – 116 с. – ISBN 978-5-9793-1462-4. – URL: <https://e.lanbook.com/book/154260> (дата обращения: 31.10.2022). – Режим доступа: для авториз. пользователей.

3. Шишкова, Л.В. Вводный фонетический курс немецкого языка / Л.В. Шишкова, А. Детинина. – Ленинград : Просвещение, 1964. – 160 с.

4. Щепилова, А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному : учебное пособие для студентов вузов / А.В. Щепилова. – Москва : ВЛАДОС, 2005. – 245 с.

5. Bolton, S. Probleme der Leistungsmessung / S. Bolton. – Berlin : Langenscheidt, 1996. – 200 S.

6. Janikova, V. Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung / V. Janikova. – 1. Aufl. – Brno : Masaryková univerzita, 2010. – ISBN 978-80-210-5035-8.

7. Müller, B.D. Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung / B.D. Müller. – Berlin: Langenscheidt, 1994. – 120 S.

2.3. Контроль на уроках немецкого языка

Вопросы для обсуждения:

✓ Понятие и функция контроля в методике преподавания иностранным языкам.

✓ Формы контроля.



Понятие и функция контроля в методике преподавания иностранным языкам

В процессе обучения второму иностранному языку важное место занимает контроль. *Контроль* позволяет устанавливать обратную связь, т.е. контролировать ход усвоения обучающимися учебного материала, развития навыков и умений и обоснованно оценивать их успехи. Важное место занимают задания, связанные с проведением контроля. Результат контроля – наглядное свидетельство понимания / непонимания учениками того или иного материала.

Формы контроля

Для обеспечения постоянной обратной связи, помогающей управлять учебным процессом [4, 9], контроль должен приобрести непрерывный характер и осуществляться на разных уровнях. Так, на каждом занятии учителю важно осуществлять *неформальный (текущий)* контроль. Более тщательный *формальный* контроль следует осуществлять не только в конце всего курса (*итоговый контроль*), но и по каждому разделу (*промежуточный контроль*), обеспечивая обратной связью и обучающегося, и учителя. При этом контроль должен быть интегрирован в курс обучения, т.е. осуществлять также и *обучающую функцию*. В то же время необходим периодический *самоконтроль*. Обучаемые должны осознавать, как продвигается их учение и каковы их проблемы. Окончательное решение по поводу их достижений следует принимать на основе данных всех трех видов контроля.

Контроль является, как правило, обязанностью учителя. Ему также приходится осуществлять неформальный контроль работ обучающихся. Это может быть и на занятии, и при выполнении домашних заданий. Очень важно, как проводить контроль и какие задания использовать. Со стороны обучающихся отношение к контролю чаще всего негативное. Отсутствие обратной связи между

контролем и процессом обучения, однообразные формы проведения контроля, то, как они оцениваются, является тому объяснением. Отсюда возникает ряд проблем, которые требуют решения.

Контроль является *конструктивным* тогда, когда он сосредоточен не на недостатках, а на достижениях. Он должен быть таким, чтобы обучающиеся могли продемонстрировать то, что они знают и умеют [7, с. 280].

Представляется целесообразным рекомендовать педагогам в качестве контрольных использовать задания на *смысловую компрессию текста*. Как один из способов «сжатия» информации смысловая компрессия связана с различными видами информационно-учебной деятельности, в частности с реферированием, аннотированием, рецензией.

Составление реферата требует его структурно-вербального понимания, аннотация – знание темы оригинала, в которой указан также адресат информации и предельно кратко излагается главный смысл текста. Таким образом, от обучающихся требуется общее понимание без проникновения в детали. Рецензирование свидетельствует о глубоком понимании предмета содержания. Рецензия выражает оценку читателем произведения, где приводятся конкретные факты из первичного текста для доказательства своего мнения.

Функция контроля всех видов компрессии заключается в том, что у обучающихся проверяются навыки и умения в разных языковых аспектах и видах речевой деятельности.

Общими умениями для всех видов компрессии являются следующие:

- умение ориентироваться в структуре текста;
- умение делать выводы и обобщения в связи с прочитанным;
- умение аргументировать отношение к прочитанному;
- умение выделять основные идеи первичного текста;
- умение отбирать нужные факты исходного текста;

- умение письменного «свертывания», «сжатия» текста;
- умение трансформировать различные лексические и грамматические средства языка для более краткой передачи смысла.

Рассмотрим группы умений, развиваемые у обучающихся при выполнении реферирования, аннотирования и рецензирования.

Под *реферированием* обычно понимают сокращенное изложение содержания первичного документа с основными фактическими сведениями и выводами [2, с. 103–121]. В психологическом плане реферирование основано на выделении в тексте опорных точек и реконструкции (перестройке) его содержания. Содержательная реконструкция на уровне крупного смыслового отрезка проявляется в операциях сжатия, замены, перемещения, расширения. Ведущая роль принадлежит сжатию, которое выступает в формах исключения, обобщения, объединения и стяжения. В качестве инструмента замены выступает перефразирование материала. Перемещение является следствием опущения отрезков текста, изменения плана изложения и реорганизации текстового массива. Расширение реализуется в форме умозаключений, которые имплицитно содержатся в исходном тексте.

Важным этапом в работе по реферированию служит составление плана. План дает определенную систему ориентиров для развертывания смыслового содержания и является одной из форм упреждения текста. Следующей фазой является развертывание плана в тезисы. Каждый пункт плана развертывается в ряде тезисов, которые строятся на базе смысловых отрезков низших рангов с использованием ключевых фрагментов на уровне абзаца и связки абзацев. Логический план строится на основе чтения и осмысления оригинала и выделения опорных пунктов или ключевых фрагментов. Главный вывод текста, выраженный в заключительном абзаце, может либо остаться в конце текста, либо «возглавить» реферат. Заключительная фаза работы над рефератом – это редактирование. Она заключается в стилистической «шлифовке» составленного текста и приведении его в соответствие с определенным стандартом.

В группу умений, связанных со смысловой компрессией текста (в данном случае реферированием), входят следующие:

- умения проникать в смысловую структуру и выделять ключевые фрагменты в исходном тексте;
- умения перефразировать имеющиеся в тексте формулировки, обобщать материал в укрупненные смысловые узлы;
- умения перегруппировывать материал и строить логический план текста;
- умения составлять текст реферата;
- умения редактировать написанный текст реферата.

Следующий вид компрессии – *аннотация*. В аннотации предельно кратко передается только тематика оригинала.

Содержание исходного текста в аннотации должно излагаться своими словами, что позволит в большинстве случаев высокую степень абстрагирования, обобщения смысла оригинала. Написание оригинала требует использования специальных клише, которые часто носят оценочный характер, а также использование плана составления аннотации.

При написании аннотации педагог ставит цель проконтролировать развитие следующих групп умений: нахождение опорных слов в исходном тексте; использование основных типов сжатия текста: операции обобщения, объединения, стяжения; использование принципов дескрипторной конденсации; последовательное абстрагирование главного смысла; оформление обобщения с помощью клише, формулирование суммирующего предложения и редактирование текста аннотации.

Значительную учебную ценность для работы в старших классах школ с углубленным изучением иностранного языка, лингвистических гимназий и лицеев представляет *рецензия* – вид реферативного изложения содержания текста, в котором освещается содержание рецензируемого документа и дается критическая оценка как отдельным положениям, высказываниям, так и документу в целом [5, с. 23–25].

Владение данным жанром (термин Н.И. Лагвешкиной) требует от обучающихся глубокого осмысления материала, его критической оценки, доказательности, логичности, способствует развитию чтения, повышению речевой культуры обучающихся и их интеллектуальному развитию [5, с. 23–25].

При проведении рецензирования в качестве контроля педагог проверяет у обучающихся следующую группу умений: определять главную идею текста; критично оценивать описание эпохи, природы, места действия; умение определять точку зрения, взгляды, позицию автора, оценивать события; аргументировать свое мнение, отношение к прочитанному.

Применение форм компрессии текста в качестве контроля чрезвычайно полезно. Сам процесс сжатия текста, перебор и отбор фактов и идей исходного текста и их материальной языковой оболочки является активным мыслительным процессом, при котором происходит глубокое проникновение в смысл.

Занятие различными формами компрессии при обучении второму иностранному языку соответствует растущему интеллекту обучающихся на всех ступенях обучения. Если их проводить регулярно, с постепенным нарастанием трудностей, то обучающиеся будут заметно прогрессировать, что, в свою очередь, повысит мотивацию к изучению второго иностранного языка.

Вопросы для самоконтроля

1. Что такое контроль? Какие формы контроля отмечены в методике преподавания иностранных языков?

2. С какой целью проводится контроль и что является его объектом?

3. В чем целесообразность применения в качестве контрольных заданий на смысловую компрессию текста?

4. Какие умения контролируются в процессе написания реферата, аннотации, рецензии?



Литература

1. Бухбиндер, В.А. Основы методики преподавания иностранного языка / В.А. Бухбиндер. – Киев, 1986. – 201 с.
2. Корельский, Е.С. Виды реферативного изложения текста в языковом вузе / Е.С. Корельский // Сборник научных трудов. – Москва, 1981. – С. 103–121.
3. Креленштейн, Н.С. Обучение пассивной лексике иностранного языка / Н.С. Креленштейн. – Москва : Наука, 1979. – 217 с.
4. Леонтьев, А.А. Управление усвоением иностранного языка / А.А. Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 1975. – № 2. – С. 83–87.
5. Лагвешкина, Г.В. Рецензия как объект обучения в старших классах школ с углубленным изучением иностранного языка / Г.В. Лагвешкина, Е.Л. Товма // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 5. – С. 23–25.
6. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск : Титул, 2010. – 464 с.
7. Поляков, О.Г. Самоконтроль в обучении английскому языку / О.Г. Поляков // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 7. – С. 48–52.
8. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – Москва : Просвещение, 1991. – 287 с.
9. Талызина, Н.Ф. Теоретические основы контроля в учебном процессе / Н.Ф. Талызина. – Москва : Знание, 1983. – С. 3–37.
10. Франк, Л.Д. Мыслительные задачи в преподавании иностранных языков / Л.Д. Франк. – Душанбе, 1967. – 79 с.

2.4. Обучение видам речевой деятельности

Вопросы для обсуждения:

- ✓ Обучение аудированию.
- ✓ Обучение говорению.
- ✓ Обучение чтению.
- ✓ Обучение письменной речи.



Обучение второму иностранному языку в любом возрасте может быть благотворным для развития личности ребенка, если оно организовано в соответствии с его особенностями [8, с. 316]. В отношении видов речевой деятельности не существует строгой зависимости успешности обучения от возраста школьника. Ранний старт в обучении важен для умений *аудирования*, которые зависят от фонологической чувствительности «человека. Во всех остальных видах речевой деятельности физиологическая обусловленность успехов не так важна, как правильно организованное обучение.

2.4.1. Обучение аудированию

Точно так же, как при обучении первому иностранному языку, на втором иностранном языке существуют разные цели аудирования и, как следствие, разные способы его подачи и понимания, например задания на аудирование с общим, выборочным и детальным пониманием.

Обучающиеся должны научиться понимать различные стили аудирования, которые они знают на своем родном языке, и совершенно автоматически использовать их на иностранном языке. Это означает, например, соотносить свою установку с поставленной задачей. Обучающиеся должны научиться не «спотыкаться» о каждое незнакомое слово, отрывок, который они не понимают при прослушивании в целом или выборочно, нужно научиться слушать дальше и сосредоточиться на том, что они понимают.

При использовании аудиотекстов на коммуникативных уроках немецкого языка существует и другая параллель. Помимо требования аутентичности к заданиям, существует требование аутентичности аудиотекстов. Как правило, аудиотексты создаются авторами книг, и от этого зависит, насколько реально звучат разговорные тексты, удалось ли автору симитировать разговорный язык и насколько хороши записи. При этом имеется в виду не только хорошее техническое качество текста. Тексты должны соответствовать практике носителя языка, учитывать разнообразие голосов в аудиотекстах. Фоновые шумы придают аудиотексту больше оригинальности.

При прослушивании диалогических текстов очень важен контекст: выясняются обстановка, в которой происходят беседы, время и причина беседы, собеседники и отношения между собеседниками. Снять некоторые трудности перед прослушиванием могут помочь вводные слова преподавателя о ситуации, демонстрация иллюстрации, пояснение причины возникновения шумов в записи.

Круг тем, охватываемых аудиотекстами, разнообразен. Они должны учитывать языковую подготовку целевой группы. Для подростков поднимаются следующие темы: хобби и досуг, студенческие обмены, проблемы в школе, конфликты между молодежью и взрослыми, курение среди молодежи и т.д. Для младших школьников – здоровый образ жизни, путешествия, интернет-зависимость и др.

Аудиотекст можно прослушивать несколько раз. Это зависит от сложности самого текста, уровня подготовки обучающихся и цели обучения.

Для обучающихся любого возраста является важной правильной процедура предъявления лингвистического знания.

Аудирование – это рецептивная устная речь, может выступать и как цель, и как средство обучения второму иностранному языку. Оно дает возможность овладевать звуковой стороной изучаемого языка, его фонемным составом и интонацией; ритмом, ударением,

мелодикой. Через аудирование идет усвоение лексического состава языка и его грамматической структуры.

Аудирование облегчает овладение другими видами речевой деятельности: говорением, чтением и письмом, что является одной из главных причин использования аудирования в качестве вспомогательного, а иногда и основного средства обучения данным видам речевой деятельности.

Методика обучения аудированию на втором иностранном языке не отличается от аналогичной методики в первом языке и базируется на основных механизмах: речевом слухе, памяти (кратковременной и долговременной), оперативной памяти и вероятностном прогнозировании, артикулировании [10, с. 130–133].

Для успешного обучения аудированию необходима методическая система, учитывающая языковые и речевые трудности и обеспечивающая их преодоление. Условно трудности можно разделить на группы. Первая группа связана с пониманием речи носителя языка. Любая индивидуальная особенность произношения, тембр голоса, достаточно быстрый темп будут затруднять понимание речи носителей языка. Для преодоления этой трудности у обучающихся нужно развивать речевой слух на материале аутентичных текстов. Вместо учебных аудиотекстов необходимо применять подлинно аутентичные записи.

Вторая группа трудностей связана с пониманием грамматических форм, не свойственных русскому языку. Воспринимая текст, обучающийся, анализируя интонацию, паузы и логическое ударение, должен выделить в нем отдельные элементы.

Наличие незнакомых слов в сообщении также может являться причиной его непонимания. Отсюда третья группа трудностей связана с восприятием лексических единиц в процессе аудирования. Школьников необходимо обучать правильному восприятию слов, словосочетаний, фраз. Это возможно, например, благодаря дей-

ствию вероятностного прогнозирования: нужно добиваться прогнозирования смысла высказывания, когда форма и содержание образуют полное единство.

Последовательность заданий на прослушивание обычно выглядит так: слушатель получает установку и задание, за которым следует перерыв для его чтения, после чего дается аудиотекст. Если вы хотите воспроизвести аудиотексты несколько раз на этапе обучения, нужно снова прослушать вступление, а затем дождаться перерыва для чтения, прежде чем вы сможете снова прослушать текст.

Задания на аудирование во многом идентичны заданиям на чтение. В качестве заданий на аудирование можно использовать следующие типы заданий:

1. *Offenen Aufgaben* (задания открытого типа).
2. *Geschlossene Aufgaben* (задания закрытого типа):
 - *Multiple-Choice-Aufgaben* (задания на множественный выбор);
 - *Alternativ-Antwort-Aufgaben* (альтернативные вопросы);
 - *Zuordnungsaufgaben* (задания на соотнесение).
3. *Grafische Umsetzung* (графическое исполнение).

При выполнении заданий открытого типа обучающимся предлагается сначала прочитать вопросы, на которые они должны ответить после прослушивания. Цели прослушивания четко определены, и обучающиеся знают, на что обращать внимание.

Для заданий закрытого типа с несколькими вариантами ответов также можно использовать картинки и рисунки. Применение картинок или рисунков в задании дает преимущество снизить трудность понимания аудиотекста. Это действительно преимущество, риск того, что правильное понимание прочитанного не удастся, должен быть сведен к минимуму. Поэтому соотнесение заданий с несколькими вариантами ответов с картинками или рисунками особенно рекомендуется для тестов на понимание на слух в первой половине начального уровня.

Задания на множественный выбор обычно требуют довольно глубокого понимания текста, альтернативные вопросные задания должны быть сформулированы таким образом, чтобы охватывать только самую важную информацию. Одна из форм альтернативного задания включает обрывок предложения либо пропуск его части. Обучающиеся должны дополнить это предложение, выбрав при этом правильный тестовый вариант из предложенных.

Wie muss der letzte Satz enden?

A ...will auch einen Hund haben.

B ...fällt auf den Boden.

Задание на соотнесение может состоять из нескольких кратких частей. Рекомендуется использовать наглядный материал, что облегчает выполнение задания. Например, заполнить заданный raster информацией либо отметить соответствующие категории.

Графическое исполнение предназначено для извлечения информации из прослушанного аудиотекста. Другая форма графического исполнения – визуальный диктант. В этой форме задание на аудирование состоит в описании картинки, а задание на аудирование заключается в том, чтобы свободно описать наглядность после прослушивания текста. Содержанием изображения может быть, например, ландшафтный дизайн, обстановка помещения, описание человека или описание нескольких людей, которые существенно отличаются друг от друга, а также образ действий. В то время как эти задания для тренировки восприятия на слух могут содержать очень образные и забавные элементы, шаблон для контроля должен очень точно и недвусмысленно описывать ясный факт, который может быть графически реализован.

Ein Bild im Bild ...

Hören Sie bitte! Und zeichnen Sie bitte!

Эффективным способом обучения аудированию на втором иностранном языке выступают *подкасты*, где аутентичные материалы представлены в большом количестве и на разные темы. Прежде

всего, рекомендуется найти необходимый подкаст, для этого обратиться к директории подкастов, выбрать интересующую категорию и просмотреть список подкастов. Для изучающих немецкий язык директория подкастов размещена по адресу www.podcast.de.

Для развития аудитивных умений на основе подкастов достаточно использовать известную трехфазовую модель обучения: (1) до прослушивания, (2) во время прослушивания, (3) после прослушивания. Данная модель известна большинству учителей и достаточно подробно описана в статье П.В. Сысоева [11, с. 8–11]. Основных отличий методики использования подкаста от методики использования традиционных носителей аудио- и видеоматериалов нет. При использовании подкаста рекомендуется выбрать интересующий аудио- или видеоматериал, просмотреть (прослушать) и выполнить задания преподавателя.

Использование подкастов в процессе обучения аудированию значительно повышает мотивацию обучающихся и привносит разнообразие в процесс обучения второму иностранному языку.

2.4.2. Обучение говорению

Говорение – один из способов устного речевого общения. Акт устного общения может состояться при наличии мотивов, целей, коммуникативной ситуации. В учебном процессе необходимо создавать условия общения и мотивировать высказывания обучающихся. Обучение устной речи на втором иностранном языке происходит с опорой на текст-образец. Это характерно для обучения и диалогической, и монологической речи.

Обучение говорению в его *диалогической форме* осуществляется в направлении от прослушивания (чтения) готового диалога-образца к его воспроизведению и составлению диалога по аналогии.



Например, отрабатывается умение вести диалоги этикетного характера, диалог-расспрос, диалог-побуждение к действию, диалог-обмен мнениями. Объем диалога от 3 реплик (5–7-е классы) до 4–5 реплик (8–9-е классы) со стороны каждого обучающегося. Продолжительность диалога 1,5–2 минуты. Обучение диалогическому высказыванию включает три этапа: подготовительный, репродуктивный и продуктивный. На первом этапе происходит определение ситуации общения и работа с диалогом-образцом. На втором этапе обучающиеся выполняют упражнения, связанные с отработкой языкового и речевого материала, подбором реплик. Третий этап – создание и воспроизведение учениками собственного диалога.

Обратимся к типологии диалогической речи. И.Л. Бим выделяет следующие виды диалога: диалог-расспрос типа интервью; диалог-обмен сообщениями, мнениями; побудительный диалог (просьба, совет); ритуализированный диалог [1, с. 15–27].

Диалогический текст состоит из диалогических единств, представляющих собой пары или группы реплик, среди которых различают инициальные (начинающие разговор) и реактивные. Побуждением к первой реплике обычно выступает ситуация или внутреннее состояние участника диалога, вторая реплика, кроме указанных факторов, определяется также содержанием, стилистикой, интонацией первой реплики.

Взаимосвязанные по смыслу реплики вступают в структурно-семантические связи, образуя диалогические единства. Диалогические единства могут быть двух-, трех-, четырехчленными, но наиболее простыми являются единства, состоящие из двух реплик. По величине диалогического текста, его объему и структуре можно различить диалогическое единство (2 реплики); микродиалог (3–5 реплик); средний диалог (6–15 реплик); макродиалог (свыше 15 реплик).

Особый вид диалога – полилог – коллективный речевой продукт общения.

В полилоге наблюдается большее разнообразие стилей, манер разговора, способов выражения эмоциональных и других реакций. Для полилога характерны сочетание в рамках одного речевого акта рецепции и продукции, смена коммуникативных ролей.

Полилог диалогичен, однако в качестве партнера в этом случае выступает не один человек, а целая группа, поэтому прогнозирование хода разговора более затруднено.

При изучении второго иностранного языка, как и первого, обучающиеся учатся готовить и представлять проекты, которые должны создавать условия для их реального общения на немецком языке (переписка, возможные встречи с носителями языка) или имитировать общение средствами ролевой игры. В подготовке и презентации этих проектов должны участвовать все обучающиеся. Степень и характер участия могут быть разными: к работе над проектом может быть добавлена работа в качестве оформителя (класса, школы), члена жюри, репортера и др.

При обучении диалогической речи на втором иностранном языке возможны два пути: *индуктивный* (снизу вверх) и *дедуктивный* (сверху вниз). Но предпочтительным является второй, когда обучение говорению в его диалогической форме может осуществляться в обратном направлении: *от прослушивания (чтения) готового диалога-образца к его воспроизведению и составлению диалога по аналогии* [6, с. 81–83].

Создание *монологического высказывания* предполагает знание «правил построения» нескольких типов текстов и умение строить связные высказывания о фактах и событиях с опорой и без опоры на прочитанный или услышанный текст, заданную вербальную ситуацию или зрительную наглядность. Объем монологического высказывания от 7–10 фраз (5–7-е классы) до 10–12 фраз (8–9-е классы). Продолжительность монолога 1–1,5 минуты (9-й класс). При создании собственного монологического высказывания обучающиеся опираются на текст-прототип [8, с. 314].

Предметом монолога является мысль говорящего. Из психологических механизмов наиболее важными являются предвосхищение, умение слышать и правильно оценивать свою речь. Продуктом является текст, результатом – его воздействие на слушающих. Монологическая речь отличается также индивидуальным композиционным построением и относительной смысловой завершенностью. По жанровой принадлежности это могут быть бытовой рассказ, отчет о проделанной работе, научный доклад, художественный монолог и т.д.). Способы развертывания текста: повествование, описание, рассуждение, убеждение и др.

Обучение монологическому высказыванию проходит, как и обучение диалогу, в три этапа. На подготовительном этапе школьники выполняют анализ коммуникативного намерения и структуры текста. Второй этап включает репродуктивные упражнения на сравнение, объяснение, опровержение, описание данных. Продуктивный (третий) этап обучения монологической речи строится в рамках предлагаемых учителем ситуаций общения или проблем, на основе прочитанного, прослушанного, наглядных средств [8, с. 314–315].

Активизировать речевую деятельность на втором иностранном языке рекомендуется через решение проблемных задач: сравнение полученной информации и формулировку выводов, опрос с обработкой данных и т.п.

Если руководствоваться сформулированными выше закономерностями обучения второму иностранному языку, то совершенно очевидно, что сегодня, обучая говорению, мы должны стремиться выйти на уровень *аутентичного общения*. Для обучения диалогической речи в качестве репродуктивных и репродуктивно-продуктивных упражнений могут быть рекомендованы упражнения в воспроизведении диалогов-образцов, подстановке реплик диалога, конструировании диалогов из заданных реплик (ключевых слов), в вопросах или ответных репликах, инсценировании диалогов, завершении диалога и т.д.

Развитие умений в монологической речи на репродуктивном и репродуктивно-продуктивном уровнях осуществляется в процессе построения учащимися монологических высказываний с опорой на ключевые слова, план, логическую схему, предложения, ассоциативную схему и т.д. Выполнять большинство репродуктивных упражнений можно сначала письменно, затем устно с тем, чтобы обучающиеся лучше усваивали необходимый материал. Данным упражнениям можно также придать творческий, неформальный характер.

Что касается продуктивных упражнений, то их цель – научить обучающихся связному высказыванию без опоры на образец, без вербальных опор. В данном случае речь идет о переносе обсуждаемых проблем на собственный опыт обучающегося и на его жизненные знания.

2.4.3. Обучение чтению

При обучении второму иностранному языку чтение выступает и как цель, и как средство обучения умениям в других видах речевой деятельности. В данном случае значимость взаимосвязанного обучения возрастает. Например, на основе прочитанного текста обучающиеся можно обучать письменной интерпретации и говорению. Происходит это вследствие того, что при изучении второго иностранного языка обучающиеся обладают значительным учебным опытом, они быстрее овладевают коммуникативными умениями, элементы которых могут быть объектами переноса. Переносятся и учитываются некоторые знания (схожий алфавит), навыки (звукобуквенный анализ) и все основные умения чтения (антиципация, выделение смысловых вех, компрессия и интерпретация). Обучение каждому виду речевой деятельности на втором иностранном языке совершается в перспективе обеспечения возможностей для такого переноса.



В отечественной психологической и методической литературе *чтение* определяется как сложная перцептивно-мыслительная мнемическая деятельность, процессуальная сторона которой носит аналитико-синтетический характер. Данная деятельность варьируется в зависимости от ее цели. Чтение представляет собой процесс восприятия и переработки графически зафиксированного текста, в ходе которого получаемая из текста содержательная информация соотносится с личностным отношением к ней реципиента, что субъективно переживается как обнаружение смысла читаемого [2, с. 240].

В зарубежных источниках *чтение* характеризуется по-разному. С одной стороны, чтение – это прием графически зафиксированных языковых знаков с целью постижения смысла изложенного [17, с. 162], с другой – конструктивный процесс, взаимодействие сигналов и ссылок текста и знаний чтеца [19]. Отметим, что в процессе чтения знания читающего играют важную роль. Чем конкретнее, правильнее предположения (знания в определенной области), тем точнее понимание содержания текста.

Процесс обучения *технике чтения* на втором иностранном языке ускоряется. Природа и характер умственных действий, которые мы выполняем при чтении, кажутся, на первый взгляд, довольно простыми и ясными. Сначала буквы идентифицируются, эти буквы объединяются в слова, выводится их значение, затем слова объединяются в предложения. Обучающиеся уже знают латинский алфавит из курса первого иностранного языка, поэтому провести звуко-буквенный анализ и синтез слов второго иностранного языка в целом для них трудности уже не составляет. Трудности могут вызывать буквы, буквосочетания и звуки, отсутствующие в первом иностранном языке и в родном. Такие явления требуют должной отработки.

Для понимания текста при чтении идентификации отдельных букв или отдельных слов недостаточно. Чтение – это интерактивное взаимодействие между сигналами и репликами из текста, с одной

стороны, и знаниями, которыми человек уже обладает – с другой. Чем больше фоновых знаний у чтеца, тем быстрее он достигнет понимания содержания текста. Чтение, таким образом, является конструктивным процессом, в котором наши знания играют важную роль. Чем правильнее наши предположения, тем лучше будет качество чтения. Поэтому формирование правильных ожиданий должно быть важной частью обучения чтению на втором иностранном языке.

Чтение всегда реализуется в одном из своих конкретных проявлений, представляющим (у опытного чтеца) наиболее рациональное сочетание операций смысловой и перцептивной переработки материала, воспринимаемого зрительно, т.е. в виде чтения.

Виды чтения. Что касается основных видов или стратегий чтения, то они остаются теми же самыми, что и при обучении первому иностранному языку.

В зависимости от организации работы, особенностей психических процессов, сопровождающих чтение, от условий, определяющих учебную деятельность, от установки чтения и так далее отечественные и зарубежные методисты выделяют разные виды чтения. По форме процесса (В.А. Бухбиндер – по характеру реализации технической стороны) – чтение вслух (В.А. Бухбиндер – «громкое чтение») и чтение про себя (В.А. Бухбиндер – «тихое чтение»). По линии восприятия текста – синтетическое и аналитическое (Н.И. Гез, В.А. Бухбиндер); по способу понимания содержания текста Н.И. Гез выделяет беспереводное и переводное чтение [1, 13]. С.Ф. Шатилов добавляет еще беспереводно-переводной вид чтения. По характеру и степени помощи учащимся выделяют чтение со словарем / без словаря; чтение с предварительно снятыми / с неснятыми трудностями [14]. С.Ф. Шатилов, И.А. Гиннатулин говорят также о чтении с частично снятыми трудностями [14]. По степени проникновения в содержание получаем следующие виды чтения: изучающее, ознакомительное, поисковое (в работах М. Лешманн –

totales, kursorisches, orientierendes Lesen) [19]. По форме организации выделяют чтение классное и домашнее; фронтальное и индивидуальное; учебное и реальное (или самостоятельное). С.Ф. Шатилов выделяет шесть видов чтения (для старшей ступени обучения), подразделяя их на целевые и учебные [14].

Целью обучения чтению в школе является формирование и развитие умений чтения как вида речевой деятельности, а не обучение видам чтения, которые являются лишь средством для достижения общей цели.

Последовательность выделения видов чтения существенна для развития умений чтения на втором иностранном языке независимо от типа школы и специфики курса обучения.

Начальный этап обучения в средней школе является подготовительным, в ходе которого обучающиеся приобретают комплекс основополагающих навыков и умений чтения. Отталкиваясь от известных звуков, обучающиеся овладевают начертанием букв, техникой чтения вслух и про себя с полным пониманием текста. К концу этого этапа чтение приобретает относительно самостоятельное значение как способ иноязычного общения.

Для *среднего этапа* обучения характерно чтение с полным пониманием основного содержания, предполагающее использование в комплексе всех умений чтения: умений добиваться понимания, преодолевая помехи всеми доступными способами, а также умения добиваться игнорировать помехи, извлекая из текста только существенную информацию, умений читать про себя впервые предъявляемые тексты с целью полного понимания информации и извлечения основной и частичной информации.

На *старшем этапе* производится совершенствование навыков, умений, приобретенных ранее. Чтение на данном этапе направлено на обучение чтению с полным и точным пониманием. Обучение умению чтения дискутируется практической необходимостью: вы-

пускник средней школы должен понимать оригинальные и незначительно адаптированные тексты из общественно-политической и научно-популярной литературы, которые могут встретиться ему в его профессиональной деятельности, в дальнейшем занятии языком или в самообразовательных целях.

Особо значимым на данном этапе обучения является развитие следующих умений:

- определять характер читаемого текста (научно-популярный, общественно-политический, художественный);
- извлекать из текста нужную информацию;
- составлять и записывать тезисы, аннотацию прочитанного текста.

Содержание текстов должно соответствовать возрастным особенностям и интересам обучающихся, иметь образовательную и воспитательную ценность, воздействовать на эмоциональную сферу школьников. Типы текстов: аутентичные статьи, интервью, рассказ, объявление, рецепт, меню, проспект, реклама, песня и др.

На сегодняшний день существует множество методик для обучения чтению. Выбор нужной методики будет зависеть от вида чтения и типа текста.

Методика *И.Л. Бим* базируется на поэтапной организации обучения чтению: от ориентировки в отдельных действиях на разных уровнях организации материала (слово, словосочетание, отдельное предложение, связанный текст) к исполнению этих действий и осуществления чтения в целом [1].

И.Л. Бим выделяет четыре типа упражнений:

1. Ориентировочные упражнения.
2. Исполнительные упражнения первого уровня.
3. Исполнительные упражнения второго уровня.
4. Контрольные упражнения (табл. 11).

Типы упражнений (классификация И.Л. Бим) [1]

Тип упражнений	Описание
I тип	Направлен на отдельные стороны техники чтения вслух и на развитие отдельных механизмов чтения; чтение на уровне слова, на уровне словосочетания, на уровне предложения, на уровне связанного текста; направлен на тренировку в технике чтения про себя (на уровне предложения и связанного текста)
II тип	Тренировка в чтении как опосредованном общении (на связанном тексте); обучение способам снятия помех при чтении (с опорой на догадку или с использованием словаря); применение изобразительных, вербальных опор
III тип	Контролирующие упражнения для определения сформированности умения читать; тестовые задания на множественный выбор, восстановление пропущенных слов и другие; контролирующие упражнения в качестве итогового контроля

Методика *Е.А. Маслыко* и *П.К. Бабинской* основана на поэтапной работе с текстом [7, с. 12]. Они выделяют три этапа работы над текстом:

1. Предтекстовый – этап пробуждения и стимулирования мотивации к работе с текстом; актуализации личного опыта обучающихся путем привлечения знаний из других образовательных областей школьных предметов; прогнозирования содержания текста с опорой на знания обучающихся, их жизненный опыт, на заголовки и рисунки и т.д. (формирование прогностических умений). Здесь необходимо соблюдать одно важное правило: вся предварительная работа над текстом не должна касаться его содержания, иначе реципиенту будет неинтересно его читать, поскольку ничего нового для себя он в этом тексте уже не найдет.

2. Текстовый – этап чтения текста (отдельных его частей) с целью решения конкретной коммуникативной задачи, сформулированной в задании к тексту и поставленной обучающимся перед чтением самого текста. Объектом контроля чтения должно быть его понимание (результата деятельности). При этом контроль понимания прочитанного текста должен быть связан как с коммуникативными задачами, которые ставятся перед обучающимися, так и с видом чтения.

3. Послетекстовый – этап использования содержания текста для развития умений обучающихся выражать свои мысли в устной и письменной речи. Предлагаемые на этом этапе упражнения направлены на развитие умений репродуктивного плана, репродуктивно-продуктивного и продуктивного.

Для формирования навыков чтения и организации работы с текстами на разных этапах Е.А. Маслыко и П.К. Бабинская предлагают разработанную систему упражнений [7].

Первая группа упражнений связана с воспроизведением материала текста с опорой на его ключевые слова, опорные предложения, его сокращенный или упрощенный вариант. Обучающимся предлагаются задания в творческой обработке текста. Вторая группа упражнений связана с развитием умений репродуктивно-продуктивного характера, т.е. умений воспроизводить и интерпретировать содержание текста в контексте затронутых в нем проблем. Цель третьей группы упражнений – развить умения продуктивного характера, позволяющие обучающимся использовать полученную информацию в ситуациях, моделирующих аутентичное общение, и в ситуациях естественного общения, когда ученик действует «от своего собственного лица».

С.Ф. Шатилов дает рекомендации по работе с текстом. Он предлагает работать с текстом через его форму [14].

Для обучения чтению более сложных текстов с полным пониманием, проводимому в старших классах, необходимо формировать у

обучающихся умение самостоятельно преодолевать трудности при извлечении информации с помощью аналитических действий, что делает необходимым анализ непонятных мест.

Трудности понимания немецких текстов часто связаны с флективно-аналитической особенностью немецкого языка. Это связано с явлением грамматической омонимии, особо опасной при чисто формальном подходе к анализу.

С.Ф. Шатилов в своем подходе предлагает два вида аналитических упражнений на распознавание сходных элементов:

1. Частичное семантически-формальное аналитическое действие, целью которого является уточнение не совсем понятных грамматических явлений при понимании контекста в целом. Обучающийся идет от смысла контекста к анализу грамматической формы.

2. Формально-смысловое аналитическое действие – преследует цель выяснить значение непонятных грамматических явлений при непонимании микротекста. В этом случае обучающийся вынужден исходить из формальных признаков грамматического явления и выявлять его функцию (значение) в данном контексте [14].

При работе над лексической стороной чтения С.Ф. Шатилов уделяет особое внимание упражнениям, развивающим у обучающихся контекстуальную догадку с опорой на структуру слов [14].

Г.В. Рогова считает, что необходимо обучать чтению в два этапа:
– обучение чтению вслух;
– обучение чтению про себя [9].

При обучении чтению вслух используются следующие режимы:
Первый режим – чтение вслух на основе эталона.

Эталон исходит от учителя либо в записи. Чтению вслух предшествует аналитическая стадия звуко-буквенного анализа трудных явлений и в делении текста. Воспроизведение эталона дважды: выразительно, сплошным текстом, затем с паузами, во время которых обучающиеся читают, стараясь подражать эталону. В завершении – сплошное чтение текста обучающимися, сначала шепотом, затем –

вслух. Показателем правильности выступает интонация и решение элементарных смысловых задач.

Однако злоупотреблять чтением вслух на основе эталона не следует. Удельный вес имитации может привести к пассивности восприятия, что замедлит обучение чтению. Поэтому данный режим необходимо сочетать с самостоятельным чтением без эталона.

Второй режим – чтение вслух без эталона, но с подготовкой во времени.

Этот режим активизирует восприятие графической материи обучающимися. Последовательность работы при этом такая:

1. Чтение про себя с последующим выделением частей текста. Чтение – также средство нахождения интонации с последующей стадией чтения вслух.

2. Парное чтение. В ходе парной работы обучающиеся сначала проверяют графикацию текста друг у друга, затем по очереди читают друг другу текст. Взаимное чтение усиливает общую его выразительность.

Третий режим – чтение без эталона и предварительной подготовки.

Две последовательные стадии – чтение без эталонов и предварительной подготовки проработанных ранее текстов и новых – направлено на развитие беглости и выразительности чтения. Его следует проводить периодически в конце работы над темой, когда накапливается 3–4 текста.

Чтение новых текстов также производится без подготовки во времени, максимально приближено к естественным условиям чтения на иностранном языке. Учащиеся выделяют незнакомый языковой материал, распознают потенциальный словарь, в целом приобщаются к восприятию и пониманию незнакомых частей текста. Этот режим чтения вслух предполагает активизацию мыслительных процессов.

Все названные режимы обучения чтению вслух должны использоваться в совокупности.

Подкасты при обучении чтению.

Социальный сервис подкастов позволяет просматривать размещенные на нем материалы, в том числе и тексты, неограниченное количество раз, поэтому данный сервис может быть использован в обучении иностранному языку для развития умений чтения. Тексты являются аутентичными, различной тематики.

Дидактические свойства и методические функции сервиса подкастов, которые должны учитываться при разработке методики обучения чтению на иностранном языке посредством подкастов, подробно представлены в работах П.В. Сысоева, М.Н. Евстигнеева [11, с. 8–11]. Сервис подкастов обладает следующими дидактическими свойствами: возможность размещения в Интернете на сервисе подкастов личных подкастов пользователей; создание на сервисе подкастов личной зоны пользователя; размещение комментариев при организации сетевого обсуждения подкаста; доступность подкаста для просмотра всем зарегистрированным пользователям сервиса и др. [11, с. 8–11].

Методические функции подкаста осуществляются поэтапно и направлены на развитие умений в определенном виде речевой деятельности, в частности чтения.

При обучении чтению на основе подкаста педагогу рекомендуется использовать имеющиеся задания и разработать дополнительные, направленные, например, на обучение или контроль общего содержания текста и его деталей. Задания при этом должны быть аутентичными. Под «аутентичностью заданий» Л. Бахман и А. Палмер понимают степень соответствия задания реальной жизненной коммуникативной ситуации. При выполнении аутентичного задания обучающиеся должны выполнять те же коммуникативно-когнитивные функции, которые бы они выполняли в аналогичной ситуации в реальной жизни [16].

Использование подкастов в развитии умений чтения значительно повышает мотивацию обучающихся и привносит разнообразие в процесс обучения языку в школе. Этапы при этом могут быть следующие:

Первый этап – организационный: знакомство обучающихся с платформой подкаста, заданием, которое им нужно будет выполнить, алгоритм его выполнения. На этом же этапе педагог отвечает на вопросы обучающихся.

Второй этап – исполнительный: выполнение задания обучающимися на сервисе подкаста. Упражнения направлены на развитие умений в определенном виде чтения (определяется педагогом).

Третий этап – контрольный: контроль педагога (выборочно); самоконтроль со стороны обучающегося, поскольку большая часть деятельности осуществляется им самостоятельно.

Четвертый этап – рефлексия. Обучающиеся оценивают свою работу, ее эффективность, трудности, с которыми они столкнулись при работе с подкастом, возможности их преодоления. Рефлексия – важный компонент любой деятельности. Она позволяет обучающимся осознать успехи и неудачи.

В процессе систематической работы на подкастах при обучении чтению у обучающихся формируются технический навык и коммуникативные умения. Работу с подкастами можно использовать в качестве домашнего задания, но сначала необходимо сформировать у обучающихся алгоритм действий с ними.

2.4.4. Обучение письменной речи

С чтением тесно связана письменная речь, поскольку в психофизиологическом механизме есть общие элементы: зрительно-графические и слухоречевые образы языковых явлений. Написание есть кодирование мысли графическими знаками, чтение – перекодирование этих



графических знаков в слухоречемоторный код внутренней речи [15, с. 96–97].

При обучении второму иностранному языку необходимо формировать навыки и умения письма, в основном, в области орфографии и синтаксиса предложения. Этот процесс является более *интенсивным*, чем при первом иностранном языке, поскольку обучение технике письма идет с опорой на уже существующие умения. Вторая особенность обучения письму на втором иностранном языке – его *комплексность*. Например, развитие умений чтения и письма. Обучающиеся при изучении второго иностранного языка быстрее переходят от восприятия отдельных слов к предложениям и небольшим текстам. Автоматизация звукобуквенных соответствий, закрепление с помощью письменных упражнений материала разных уровней языка совершенствуют технику чтения и способствуют успешному развитию умений извлекать и фиксировать информацию из печатного текста.

При обучении письму на уроках второго иностранного языка значительное внимание уделяется сравнению языковых феноменов в изучаемых обучающимся языках, в первую очередь сравниваются гласные, согласные звуки, части речи, члены предложения и т.п. Типичными упражнениями с заданиями в данном случае являются:

– спишите текст, вставляя буквы (слова), раскрывая скобки и расставляя недостающие знаки препинания;

– выпишите из текста слова (предложения);

– составьте и запишите предложения со словами [12].

К упражнениям, направленным на формирование графических навыков, следует отнести:

– упражнения на написание отдельных простых, затем сложных букв, полностью или частично совпадающих в немецком и русском языках (например: Aa, Mm, Oo, Ee, Kk); отличающихся, но имеющих отдельные сходные элементы (Dd, Pp, Uu, Ii, Tt); несовпадающих по написанию (Ss, Ff, Ch, ch, Rr и др.);

– упражнения на написание буквосочетаний, изображающих один простой звук: [k] – ch, ck; [i:] – ie, ih;

– упражнения на списывание отдельных слов, предложений текста;

– упражнения на звуко-буквенный анализ отдельных буквосочетаний;

– составление тематических словарей.

К упражнениям, направленным на обучение орфографии, относятся упражнения на поэлементный анализ слов, на группировку слов по разным словообразовательным элементам.

С целью развития умений письменной речи предлагается выполнение упражнений трех групп:

Первая группа – упражнения репродуктивного характера, в которую входит написание текста с опорой на образец (начальная ступень обучения).

Вторая группа – упражнения репродуктивно-продуктивного характера. Это упражнения в построении собственного высказывания с использованием различных опор: вербальных и вербально-изобразительных (основная школа).

Третья группа – упражнения продуктивного характера, которые требуют от обучающихся умений выражать свои мысли в письменной форме без опоры на вербальные элементы (третья ступень). При обучении письменной речи важно развивать творческое воображение. Письменная речь позволяет сохранить языковые и фактические знания, служит надежным инструментом мышления, стимулирует говорение, слушание и чтение на иностранном языке.

Составление письменных текстов на втором иностранном языке (биографии, анкеты, открыток, личного письма и др.) происходит на начальном этапе по аналогии. На основном этапе Е.Э. Сысоева предлагает большое количество упражнений лингвистического характера и строгое управление процессом обучения письменной речи [12]. Продукция текстов на основе использования различных

стилей и типов речи направлена на развитие умений коммуникативной письменной речи.

Коммуникативная письменная речь включает в себя владение письменными знаками, содержанием и формой письменного произведения речи. Выделяют следующие формы коммуникативной письменной речи:

Тезисы – слегка формализованное резюме, где выделены основные положения, и каждое из них рассмотрено в отдельности.

Конспект учебный – одна из важнейших форм учебной записей, представляющая собой связное, сжатое и последовательное письменное изложение содержания усваиваемого материала. Конспект – эффективное средство закрепления в памяти прочитанного текста, дисциплинирующие и развивающие мышление обучающихся, побуждающие глубоко осмыслить прочитанное, найти важное и существенное, выразить его в сжатых к чтению фразах. Конспект, как правило, состоит из трех основных элементов: плана, тезисов основных мыслей конспектируемого источника и фактического материала.

Изложение – письменный пересказ текста литературного произведения, изучаемого в соответствии с программой. Изложение – разновидность упражнения близкого к сочинению, развивает память и логическое мышление, обогащает речь словами и оборотами литературного языка. Подготовка к изложению включает: разбор содержания текста, логический, композиционный и языковой анализ. Различают подробные, сжатые и такие, в которых обучающиеся высказывают свои суждения по поводу излагаемых фактов.

Реферирование – процесс свертывания, уплотнения информации, имеющейся в том или ином научном тексте, с целью получения краткого, сжатого изложения содержания предназначенной для этого статьи, главы книги, монографии и т.д. Главная задача реферирования состоит в том, чтобы при небольшом объеме реферата

сохранить как можно больше значимой информации, чтобы неизбежная потеря информации в минимальной степени коснулась важных и существенных сведений, содержащихся в тексте.

Аннотация – вторичный источник информации с частично сокращенным, частично форматизированным тезаурусом, отвечающим на вопрос «о чем?», имеет простую грамматику.

Сочинение – самостоятельная письменная работа обучающегося на заданную тему. В одних случаях они опираются на знание литературного материала, в других, на личный жизненный опыт и непосредственные наблюдения автора. Виды повествовательные (рассказ о жизни литературных героев или о себе), описательные, характеристические (анализ образа литературного персонажа или живых людей), сочинение-рассуждение.

Рецензия – письменный отзыв, содержащий критическую оценку научного, художественного произведения, спектакля, концерта, кинофильма, книги. Дается анализ произведения, высказывается и обосновывается его оценка. Все это требует от автора хорошего знания предмета, того, о чем он пишет. Рецензент должен показать произведение так, чтобы читатель понял его тему, идейную направленность, почувствовал характер героев, их настроение.

И.А. Зимняя в своих исследованиях, соотнося обучение иностранному языку с учебно-профессиональной деятельностью, говорит о формировании конкретных коммуникативных умений, например, реферировать, аннотировать, комментировать иностранный текст в условиях письменного общения [4]. Первостепенной задачей в данном случае является развитие практически необходимых для человека умений работать с иноязычным сообщением. При таком подходе *обучение письменной интерпретации* на основе прочитанного текста является очень важным моментом в освоении письменной речи иностранного языка. При этом под *письменной интерпретацией* мы понимаем интеллектуальный

процесс преобразования текста с целью извлечения информации и в некоторых случаях оценки ее с позиции читателя.

Процесс письменной интерпретации включает обучение приемам составления денотата, реферирования, аннотирования и рецензирования. Прием обучения в данном случае – это взаимодействие между учителем и обучающимися, направленное на выполнение каких-либо упражнений. Для успешного функционирования данных приемов учитель должен предварительно обработать текст и подготовить план интерпретационной работы обучающихся: проанализировать основные вопросы, выявить возможные трудности, определить поэтапность составления реферата, аннотации, рецензии и денотата.

Составление *денотата* позволяет оптимизировать у обучающихся процесс осмысления, запоминания и усвоения текстовой информации. При работе над составлением денотата рекомендуется использовать упражнения на понимание логико-тематической основы текста (заполнить данные карты ключевыми словами, прочитав текст и составить денотатную карту).

Более сложный этап – самостоятельное составление денотата. Предлагая такой вид работы, учитель принимает во внимание наличие у обучающихся специальных умений работы с текстом, таких как выделение смысловых частей, выявление основной темы абзаца, выделение и называние фактов, относящихся к данной теме, представление графически фактов основной темы каждого абзаца в виде денотата с использованием лексико-грамматической цепочки абзаца. На начальном этапе обучения составлению денотата обучающийся работает по плану, предложенному учителем.

Упражнения на установление смысловой связи между единичными фактами текста (например, прочитать текст, изучить предложенную карту данных, определить, какие факты текста в ней не отражены).

Упражнения на понимание лингвокультурной, социокультурной и культурно-страноведческой информации прочитанного оригинального текста (прокомментировать карту данных).

Составление денотата – самый легкий вид письменной интерпретации, который заранее очерчивает предметную область текста. Составление денотата к тексту позволяет преодолевать серьезный психологический барьер у обучаемого: снять страх перед большими по объему текстами, научить обучающихся перерабатывать исходную информацию текста.

При работе над *рефератом* ученики развивают умения соотносить, обобщать уже имеющиеся в тексте мнения, знания и представлять их в письменной форме. Умения, связанные с реферированием, развиваются в результате выполнения специальных тренировочных упражнений, направленных на проникновение в смысловую структуру и выделение ключевых фрагментов в исходном тексте.

Если обучающимся трудно дается выделение смысловых отрезков, то целесообразно предложить им выполнение отдельных операций: в ходе чтения текста отмечать связанные между собой моменты; записывать информацию каждого абзаца ключевыми словами или короткими предложениями; определять малоинформативные фрагменты текста; расположить полученную информацию в логической последовательности.

Следующие упражнения направлены на перефразирование имеющихся в тексте формулировок, на обобщение материала в укрупненные смысловые узлы, на эксплицирование невыраженных моментов в тексте; на перегруппировку материала и построение логического плана текста (например, тезисно сформулировать каждый пункт текста).

Упражнения на составление текста реферата содержат следующие задания: определить, происходят ли события в тексте одновременно или последовательно; какое предложение обосновывает

предыдущее либо является его следствием. Какие связующие элементы были при этом использованы. Упражнения на редактирование написанного текста реферата связаны с анализом выбранных смысловых частей реферата, какие из них можно сократить, а какие дополнить.

Дальнейшая редукция оригинального текста приводит к аннотации. Работа над аннотацией начинается несколько позднее, после того, как основные этапы реферирования усвоены учащимися. *Аннотация* – это результат дальнейшего обобщения содержания текста при помощи дескрипторной конденсации.

С первых занятий обучающимся надо объяснить разницу между рефератом и аннотацией. Одним из важных моментов различия между ними является характер подачи материала. Если реферат строится в основном на языке оригинала, в него могут быть включены отрезки, заимствованные из исходного текста, например обобщения и формулировки, в аннотации же цитирование недопустимо, содержание исходного текста должно излагаться своими словами, что позволит обеспечить в большинстве случаев высокую степень абстрагирования, обобщения смысла оригинала. Написание аннотации требует использование специальных клише, которые часто носят оценочный характер, ими необходимо снабдить учащихся при составлении аннотации.

Составление аннотации на основе прочитанного текста включает три ступени: 1 – введение; ступень 2 – основная часть; ступень 3 – заключение. Первый компонент плана включает в себя общую тему текста; второй – ключевые моменты, освещаемые в оригинальном тексте; третий – главный вывод, заключение, к которому приходит автор (идею текста).

На отработку приемов аннотирования направлены упражнения на нахождение опорных слов в исходном тексте (подчеркнуть ключевые слова в каждой смысловой части), на определение главной/второстепенной информации, обобщение, объединение, стяжение

информации оригинального текста (объединить подчеркнутые предложения в сложносочиненное либо в сложноподчиненное).

Для того чтобы использовать лингвокультурную, социокультурную и культурно-страноведческую информацию текста при написании аннотации, ее нужно, прежде всего, выделить. Обучающимся предлагается ответить на поставленные учителем вопросы к каждой смысловой части текста. Это поможет им сориентироваться в составлении аннотации.

При составлении аннотации обучающимся могут потребоваться предложения, вводящие в речь. Им предлагаются клише, которые они могут использовать при написании аннотации. Клише является речевым стереотипом, готовым оборотом, используемым в качестве легко воспроизводимого в определенных условиях и контекстах стандарта.

Задания могут звучать следующим образом: найти близкие по смыслу выражения, выделить строки с введением, основной частью, заключением; проверить составленную аннотацию на соответствие имеющейся инструкции и языковое оформление.

Функция данного вида компрессии заключается в том, что работа над ним формирует у обучающихся навыки и развивает умения, которые могут оказаться им полезными в разных видах речевой деятельности. Сам процесс интерпретации текста, перебор, отбор фактов и идей исходного текста и их материальной языковой оболочки являются активным мыслительным процессом.

Следующий вид письменной интерпретации – это *рецензия*. Прежде чем приступить к работе над составлением рецензии, рекомендуется обсудить сходства и различия оригинального текста и рецензии.

Шаги при обучении рецензированию:

Шаг 1 – введение, где отражаются тема рецензии, указывается имя автора, формулируется заглавие текста. Введение, как правило, состоит не более чем из 1–2 предложений.

Шаг 2 – постановка проблемы. Для того чтобы обучающиеся смогли сформулировать проблему, стоящую в тексте, им можно предложить выделить понятия, которые несут основную информацию текста, и интерпретировать их; ответить на вопросы, которые подвели бы обучающихся к формулировке проблемы; связать информацию текста с каким-либо событием в стране изучаемого языка.

Шаг 3 – передача содержания. Данный шаг работы сопровождается выполнением ряда упражнений на определение главной идеи, смысловых частей текста (например, разделить текст на смысловые части, пронумеровать их).

В данном случае вопросы ведут к облегчению процесса интерпретации, учат сравнивать различные части текста. Упражнения на синтез и переформулировку информации содержат задания: разделить сложные предложения на более простые, переформулировать указанные предложения.

Упражнения на последовательное и связное изложение информации связаны с расположением пунктов плана в соответствии с содержанием (найти информацию к каждому пункту плана, определить функцию коннекторов).

Шаг 4 – оценка происходящих событий: упражнения связаны с оценкой происходящего: описать эпоху, природу, место действия, найти предложения, отражающие мнение автора.

Шаг 5 – оценка содержания текста. Упражнения направлены на выражение отношения к прочитанному с аргументацией собственного мнения: проанализировать точку зрения автора, прокомментировать интересный отрывок текста.

При выполнении данных и им подобных упражнений учитель подводит обучающихся к образованию гипотез, побуждает к оценке событий текста, их смысловой организации, обеспечивает личную заинтересованность обучающихся при вступлении в диалог с текстом, помогает привлечь их собственный социокультурный опыт, знакомит с поэтапной работой составления рецензии.

Таким образом, эффективность обучения письменной интерпретации на основе прочитанного текста достигается путем использования разработанных приемов и специального комплекса упражнений.

Вопросы для самоконтроля

1. Какие есть особенности обучения аудированию младших школьников и старших подростков?

2. Что такое аудирование? Как оно связано с другими видами речевой деятельности?



3. Какова методика обучения аудированию на втором иностранном языке?

4. В чем заключается функция подкастов?

5. Что такое говорение? Назовите его формы.

6. В чем заключается типология диалогической речи И.Л. Бим?

7. Возможно ли обучение полилогу на втором иностранном языке?

8. Что такое монологическая речь? Дайте ее характеристику.

9. Назовите этапы обучения монологической речи на втором иностранном языке.

10. В чем заключается сущность взаимосвязанного обучения чтению?

11. Как обучать технике чтения на втором иностранном языке?

12. Какие методики обучения чтению вы можете перечислить?

13. Какие трудности при обучении чтению на втором иностранном языке можно выделить?

14. В чем заключается комплексность при обучении письму на втором иностранном языке?

15. Что такое коммуникативная письменная речь? Какие формы коммуникативной письменной речи вы можете перечислить?

16. Опишите приемы обучения видам письменной интерпретации.

17. В чем заключается эффективность обучения письменной интерпретации на основе прочитанного текста?

Литература

1. Бим, И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) : учебное пособие / И.Л. Бим. – Обнинск : Титул, 2001. – 48 с.
2. Бухбиндер, В.А. Методика обучения немецкому языку в средней школе / В.А. Бухбиндер, Г.А. Гринюк, М.В. Ерешко. – Киев : Вища школа, 1984. – 201 с.
3. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова. – Москва, 2002. – 164 с.
4. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – Москва : Просвещение, 1991. – 220 с.
5. Иванова, Т.В. Теория и методика обучения иностранному языку: базовый курс лекций : учебное пособие / Т.В. Иванова, И.А. Сухова. – Уфа : БГПУ имени М. Акмуллы, 2006. – Часть 3. – 84 с. – URL: <https://e.lanbook.com/book/42351> (дата обращения: 10.05.2023). – Режим доступа: для авториз. пользователей.
6. Коренева, М.Р. Основы методики обучения второму иностранному языку : учебное пособие / М.Р. Коренева, Е.М. Каурова, Д.В. Эрдынеева. – Улан-Удэ : БГУ, 2020. – 116 с. – ISBN 978-5-9793-1462-4. – URL: <https://e.lanbook.com/book/154260> (дата обращения: 31.10.2022). – Режим доступа: для авториз. пользователей.
7. Маслыко, Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, С.И. Петрова. – Минск : Вышэйшая школа, 2004. – 522 с. – ISBN 985-06-0956-7
8. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск : Титул, 2010. – 464 с.
9. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – Москва : Просвещение, 1991. – 287 с.
10. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам / Е.Н. Соловова. – Москва : Просвещение, 2006. – 242 с.

11. Сысоев, П.В. Технологии Веб 2.0: Социальный сервис подкастов в обучении иностранному языку / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 6. – С. 8–11.

12. Сысоева, Е.Э. Формирование коммуникативной компетенции в письменной речи при обучении иностранным языкам. – 2007. – URL: <http://naukarus.com/formirovanie-kommunikativnoy-kompetentsii-v-pismennoy-rechi-pri-obuchenii-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 10.05.2023). – Режим доступа: для авториз. пользователей.

13. Чеснокова, Е.В. Обучение второму иностранному языку : учебное пособие / Е.В. Чеснокова, Г.Н. Завьялова, Л.А. Чахоян. – Липецк : Липецкий ГПУ, 2022. – 89 с. – ISBN 978-5-907461-78-9. – URL: <https://e.lanbook.com/book/317081> (дата обращения: 10.05.2023). – Режим доступа: для авториз. пользователей.

14. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С. Ф. Шатилов. – Москва, 1986. – 223 с.

15. Щепилова, А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному : учебное пособие для студентов вузов / А.В. Щепилова. – Москва : ВЛАДОС, 2005. – 245 с.

16. Bachman L. Language testing in practice / L. Bachman, A. Palmer. – Oxford : Oxford University Press, 1996.

17. Kainz, E. Psychologische Psychologie der Spachvorgänge / E. Kainz. – Stuttgart : Enke, 1954. – Band 3. – 449 S.

18. Kast, B. Fertigkeit Schreiben / B. Kast. – Langenscheidt : Berlin, 1999. – 232 S.

19. Westhoff, G. Fertigkeit Lesen / G. Westhoff. – Goethe-Institut München, 1997. – 167 S.

3. Практические задания

3.1. Тема «Принципы обучения второму иностранному языку»

– Определите, какие общедидактические принципы реализуются при выполнении следующих упражнений и заданий.

1. Was heißt eigentlich Grammatik?

Lesen Sie die Äußerungen durch! Überlegen Sie, was der Begriff "Grammatik" jeweils bedeutet!

A) Hast du schon wieder deine Grammatik zu Hause vergessen!

B) Na, hast du heute deine Grammatik besser im Kopf als beim letzten Test?

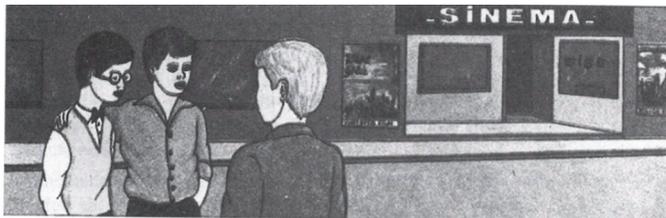
C) Die Grammatik in diesem Buch verstehe ich nicht!

D) Im nächsten Test geht es um die Grammatik von Lektion 4.

E) Ich benutze immer diese blaue Grammatik, wie heißt sie doch gleich?

F) Du sprichst schon ganz gut, aber deine Grammatik ist noch sehr fehlerhaft!

2. Lest den Dialog und erledigt die Aufgaben dafür. Überprüfen wir die Ergebnisse von Aufgaben in Gruppen.



II. Eine Verabredung.

- Turgut : Hüseyin und ich wollen ins Kino gehen. Wir wollen dich mitnehmen.
 Ahmet : Ich muss zuerst meine Aufgaben machen. Aber ich will meinen Vater fragen. Vielleicht darf ich mitgehen, — Wann beginnt das Kino?
 Turgut : Es beginnt um halb 5!
 Ahmet : Wie heisst der Film?
 Turgut : Er heisst "Die drei Brüder" und es gibt auch eine Wochenschau.
 Ahmet : Ich frage auch Tülin, vielleicht kann sie auch mitgehen.
 Turgut : Gut! Wann und wo treffen wir euch?
 Ahmet : Könnt ihr uns abholen?
 Hüseyin : Natürlich? Wir holen euch um 4 Uhr ab.
 Ahmet : Hoffentlich bekommen wir noch Karten!
 Turgut : Sicher! Um diese Zeit gehen nicht so viele Leute ins Kino.
 Hüseyin : Dann gehen wir jetzt nach Hause und machen unsere Aufgaben.

III. Übung 1 :

- | | | |
|-------------------|---|--------------------|
| Ich frage dich. | — | Wir fragen euch. |
| .. treffe | — | ... treffen |
| .. besuche | — | ... besuchen .. |
| .. hole ab. | — | ... holen .. ab. |
| .. nehme .. mit. | — | ... nehmen .. mit. |
| .. lade ein. | — | ... laden .. ein. |

Übung 2 :

- | | | | |
|----------------|-----|---|-----------------------|
| Reşat kommt um | 4. | — | Er will uns besuchen. |
| | 6. | — | Er abholen. |
| | 5. | — | Er mitnehmen. |
| | 2. | — | Er einladen. |
| | 10. | — | Er fragen. |

3. Überprüft den Unterrichtsplan. Nach welchen Grundsätzen ist der Unterricht aufgebaut?

17

KAUSALITÄT/KONNEKTOREN
"Begründung/Bedingung"

Haido Papadopoulou
Griechenland
Dezember 1986

Unterrichtsverlauf

00:00

Einstieg in das Thema

In Anknüpfung an die Hausarbeit "Warum man Krach mit den Eltern haben kann" gibt die L Karten mit Äußerungen deutscher Schüler zu "Konflikthanlässen" mit ihren Eltern aus. Die S sollen diese Karten lesen, die Äußerungen in eine Liste, die von der L zuvor ausgeteilt wurde, eintragen und den Konflikthanlässen zuordnen. (Siehe Anlagen 1 und 1a). Die S sollen feststellen, wie häufig deutsche Schüler welche Probleme mit ihren Eltern haben. Die S arbeiten in Gruppen.

01:50

Gruppenarbeit. Währenddessen geht die L umher und greift unterstützend und erläuternd ein.

05:51

Die L hängt vorbereitete Liste (in Großformat) zur späteren Auswertung der Gruppenarbeitsergebnisse an die Wand.

16:14

Auswertung

Jede Gruppe trägt im Plenum die Äußerungen deutscher Schüler vor: S aus den jeweils anderen, zuhörenden Gruppen ordnen diese Äußerungen den Konflikthanlässen in der Liste an der Tafel zu. Die S sollen zu den jeweiligen Konflikthanlässen weitere, passende Äußerungen deutscher Schüler vorlesen.

27:30

Jede Gruppe trägt ihre Arbeitsergebnisse in die große Liste an der Tafel ein.

4. Beschreibt das Bild. Verwendet die gelernten Wörter.



– Определите, какие общеметодические принципы реализуются при выполнении следующих упражнений и заданий.

5. Vor euch liegen Karten mit vorgegebenen Situationen. Baut das Thema weiter aus.



6. Erschließt die Bedeutung der deutschen Wörter anhand der englischen.

akzeptieren – to accept

die Läden – stores

die Festung – fortress

kurzsichtig sein – to be short-sighted

begreifen – to understand

7. Das letzte Mal, als Sie diese Übung gemacht haben, ist nicht ganz richtig. Machen wir diese Übung noch einmal.

Übung 7 Verbinden Sie die Sätze mit daß!

1. Ich kann nicht mit euch fahren. Das ist schade. 2. Wir haben heute Peter getroffen. Das war sehr nett. 3. Robert hat so lange nicht geschrieben. Das ist mir unbegreiflich. 4. Inge gibt Peter die Telefonnummer. Das gefällt Gisela nicht. 5. Der Autofahrer hat das Verkehrszeichen wirklich nicht gesehen. Das ist möglich. 6. Das Wetter wird morgen schön. Ich hoffe es. 7. Meine Schwester kommt morgen mittag. Meine Mutter hat es geschrieben. 8. Ihr Zug kommt um 14.32 an. Ich habe es im Fahrplan gelesen. 9. Ein PKW ist mit der Straßenbahn zusammengestoßen. Fritz hat das erzählt. 10. Eine Frau wollte über die Straße gehen. Der Fahrer sah es zu spät. 11. Ich habe Schokolade mitgebracht. Die Kinder haben sich darüber gefreut. 12. Er muß das Formular sofort zurückschicken. Hoffentlich denkt er auch daran. 13. Im Urlaub fahre ich zu meinen Eltern an die Nordsee. Sie freuen sich schon darauf. 14. Inge ist gestern allein ins Kino gegangen. Wir haben uns darüber gewundert. 15. Helfen Sie diesem armen Mann! Ich bitte Sie darum.

8. Lest euch den Text vor und füllt das Raster schriftlich aus.

Raster

Wie beginnt die Geschichte?	
Wie entwickeln sich Ereignisse?	
Wer könnte die Probleme lösen?	
Wie endet diese Geschichte?	

Der neue Feind

Wolfgang Ebert

Die Kriegserklärung der Bundesregierung an die Arbeitslosen erfolgt nicht von ungefähr. Soeben hat sie nämlich einen anderen Feldzug erfolgreich beendet: den gegen die Asylanten mit Geländegewinn an der Grundgesetzfront. Ihr Angriff wurde gestoppt, ja, der Gegner teilweise sogar zur Flucht gezwungen. Nun konnte sich Bonn, ohne einen Zweifrontenkrieg führen zu müssen, voll und ganz auf den neuen Feind stürzen.

Die Arbeitslosen haben sich die Feindschaft der Regierung selber zuzuschreiben und sie sich redlich verdient. Die Frage, was sie getan haben, erübrigt sich: Sie tun nichts. Das ist ihre Schuld. Und darum werden sie von der Regierung bei den Einsparmaßnahmen grausam zur Ader gelassen, denn Strafe muss sein.

Solange sich die Arbeitslosenzahlen im vertretbaren Rahmen hielten, drückte die Regierung großmütig ein Auge zu. Inzwischen haben sie sich aber derart vermehrt, dass sie zu einer unerträglichen Plage geworden sind. Damit schaden sie natürlich dem Ansehen der Regierung, die ihre Beseitigung, zumindest ihre Dezimierung versprochen hatte. Weil sie nichts, aber auch gar nichts tun, macht die Regierung sie für unsere dramatische Wirtschaftsmisere voll verantwortlich – und nicht etwa die viel besser beleumdeten Besserverdienenden und Beamten, die nur der Regierung nichts tun.

Die Arbeitslosen – als neues Feindbild sind sie eine Zufallsentdeckung Theo Waigels. Als er nämlich einmal von seinem Dienstwagen aus eine Schlange von Menschen bemerkte, die statt zu arbeiten nichts weiter taten, als um einen Teller Suppe anzustehen, machte ihn das sehr aggressiv. Er erklärte hinterher am Kabinettstisch: „Wer nicht arbeitet, der braucht auch nicht zu essen.“ Daraufhin kam Familienministerin Rönsch auf die geniale Idee, die Arbeitslosen mit Schneeschippen zu beschäftigen, um sie davon abzuhalten, ihr Arbeitslosenhilfsgeld an südlichen Stränden zu missbrauchen. Pech gehabt, das schneelose Wetter schlägt ihr ein Schnippchen. Zur Zeit fällt auf dreihundert Arbeitslose ein Kubikmeter Schnee. Damit ihr Vorschlag kein Schlag ins Wasser wird, erwägt die Ministerin, Alpenschnee zur Arbeitsbeschaffung in die Stadt zu befördern.

Immerhin hat der Krieg der Regierung gegen die Faulenzer auch eine positive Seite: Die Noch-Arbeitsplatzbesitzer suchen jeden Anschein zu vermeiden, als ob sie nicht im Schweiße ihres Angesichts schufteten, um nicht eines Tages als Arbeitslose Frau Rönsch vor die Füße geworfen und von ihr zum Schneeschippen verdonnert zu werden.

3.2. Тема «Учет возрастных особенностей при обучении второму иностранному языку»

– Wählen Sie aus den vorgeschlagenen die Materialien / Aufgaben / Übungen aus, die für die Anfangsstufe, für die Mittelstufe und für die Oberstufe geeignet sind. Begründen Sie Ihre Wahl.

A

Lisa und ihre Familie denken über das Programm nach. Was machen die Mädchen, wenn das Wetter gut ist, und was machen sie, wenn das Wetter schlecht ist? Formuliere die Sätze.

Wenn das Wetter gut ist, können wir durch die Stadt bummeln.

in das Freibad gehen • in das Museum gehen • zu Hause bleiben • in das Sportzentrum gehen • in den Wald fahren • mit dem Schiff auf dem Irtysh fahren • in das Kino gehen • in das Dostojewski-Museum gehen • in dem Garten grillen • an den See fahren

.....

.....

.....

B

2. Prinz Apfel macht allen Prinzessinnen Komplimente. Was sagt er?

Prinzessin Birne, du bist schön, süß, groß.

Prinzessin Pflaume, du bist... .

Prinzessin Kirsche, du bist... .



3. Nehmt einen Apfel, betrachtet ihn und beschreibt ihn.

C

Müller Schwarz Coppola Pawlowa	Petra Stefan Mario Mascha	Linz/Österreich Budapest/Ungarn Rom/Italien Tomsk/Russland	<i>Pimentel Petra Köln/Deutschland</i>
---	------------------------------------	---	--

10
CD 10

Was magst du! Что ты любишь делать!
Нѳр zu und lies laut.
Послушай диалог и прочитай его вслух.

- ▶ Hallo, wie geht's?
- ▶ Danke, gut, und dir?
- ▶ Auch gut. Was machst du jetzt?
- ▶ Ich spiele Tennis.
- ▶ Ich mag Tennis auch sehr.
- ▶ Und was magst du noch?
- ▶ Ich mag auch Karate und Judo.








11
CD 11

Sprechen üben
Учимся говорить
Нѳр zu und sprich nach.
Слушай и повторяй за диктором.

machst du? Tennis.	Was machst du? spiele Tennis.	Ich spiele Tennis.
magst du?	Was magst du?	Ich mag Musik.
Musik.	mag Musik.	Und was magst du noch?
noch?	magst du noch?	Ich mag Karate.
Karate.	mag Karate.	

12

Das mag ich Мне нравится ...

D

b Psychologische Erkenntnisse — Lesen Sie den Text. Welche Zusammenfassung passt zu welchem Abschnitt?

1. Wir können uns in Gedanken in die Situation anderer Menschen hineinversetzen. Wir leiden mit ihnen, wenn es ihnen schlecht geht. Wenn es ihnen besser geht, freuen wir uns mit ihnen und empfinden auch selbst ein Glücksgefühl.
2. Das körperliche Glücksgefühl und die positiven Empfindungen durch soziale Anerkennung können dazu führen, dass man immer wieder Situationen sucht, in denen man helfen kann.
3. Ein Forscher hat herausgefunden, dass man, wenn man anderen hilft, selbst ein Glücksgefühl empfindet. Dieses Glücksgefühl kann man auch körperlich feststellen.

Was bedeutet Helfen für die Seele?

Helfen tut gut, auch dem, der hilft. Wer anderen Gutes tut, lebt glücklicher und sogar gesünder. Das hat der Forscher Allan Luks bei Befragungen von freiwilligen Helfern herausgefunden. Unmittelbar nachdem sie anderen Menschen geholfen hatten, verspürten die Befragten eine Woge positiver Gefühle. In dieser Euphorie nimmt Stress radikal ab und der Körper schüttet Endomorphine aus, körpereigene Glückshormone mit schmerzstillender Wirkung. Nach dieser spontanen Reaktion berichteten die Helfer von einer länger andauernden Phase des Wohlbefindens, der inneren Ruhe und Gelöstheit. Viele der Ehrenamtlichen erzählten dem Forscher, dass die Erfahrung des Helfens einen Wendepunkt in ihrem Leben darstelle. Die

– Bestimmen Sie nach dem Inhalt die Niveaustufe, die für das Lehrbuch gilt.

Inhalt	
1	<p>Gemeinsam leben</p> <p>Das lernen Sie: Aussagen zu Wohnwünschen verstehen • Eine Grafik verstehen und interpretieren • Texte zum Thema „Beziehungen“ verstehen und Ratschläge formulieren • Über „soziale Netzwerke“ diskutieren • Einen argumentativen Text schreiben</p> <p>Grammatik: Präpositionen <i>trotz, wegen</i> • Formen des Konjunktivs II von unregelmäßigen Verben</p>
6	
2	<p>Kreativität</p> <p>Das lernen Sie: Über Kreativität sprechen • Ideen finden und bewerten • Einen Text über Kreativität in der Schule schreiben • Einen Text über kreative Verfahren verstehen</p> <p>Grammatik: Pronominaladverbien • Adjektive im Genitiv</p>
14	
1	<p>Prüfungsvorbereitung Vorlesetraining – Sinnheiten hören und sprechen; schwierige Wörter • Schwerpunkt: Sprechen – Kurzvortrag • Lesen – Zeitungsartikel „Zwei Drittel haben Angst um unser Deutsch“ • Hören – Interview zum Thema „Patriotismus“ • Schreiben – Leserbrief • Sprechen – Dialog • Lesen – Die Struktur des Textes wiederherstellen</p>
22	
3	<p>Forschungsland Deutschland</p> <p>Das lernen Sie: Über Erfindungen und Entdeckungen sprechen • Einen Text über Forschungsmethoden verstehen • Ratschläge/Empfehlungen entnehmen • Erwartungen formulieren • Ein Kurzreferat halten</p> <p>Grammatik: Nomen mit Präpositionen</p>
32	

B

Inhalt

1		Kennenlernen 4	5		Hobbys 40
2		Meine Klasse 12	6		Meine Familie 48
3		Tiere 20	7		Was kostet das? 56
		Kleine Pause 28			Große Pause 64
4		Mein Schultag 32			Grammatik im Überblick 72
					Lösungen zu „Einen Schritt weiter 1–7“ 78



Hören



Schreiben



Lesen



Sprechen



dein Portfolio



Herzlich willkommen!

C

4 24		<p>Das lernst du: Bilder beschreiben • Essen bestellen • sich beschweren • über den Geschmack von Essen sprechen</p> <p>Grammatik: <i>da(r)</i> + Präpositionen • Superlativ</p>
5		<p>Gute Besserung!</p> <p>Das lernst du: einen Termin vereinbaren • Gesundheitsprobleme beschreiben • Ratschläge formulieren • eine Gebrauchsanweisung verstehen • den Zweck/das Ziel nennen</p> <p>Grammatik: Reflexivpronomen im Dativ • Nebensätze mit <i>damit</i></p>
6		<p>Die Politik und ich</p> <p>Das lernst du: den Zweck von etwas nennen • Meinungen äußern und begründen • einen Vortrag halten</p> <p>Grammatik: Präteritum • Nebensätze mit <i>um ... zu</i></p>

3.3. Тема «Технологическая карта на уроках второго иностранного языка»

- Analysieren Sie die Struktur der technologischen Landkarte und ihre Funktionen (sich S. 31–33 dieses Lehrbuchs).
- Kann man diese Denotatkarten als technologisch bezeichnen? Welche Komponenten sind darin vorhanden? Was fehlt? Beschreiben Sie sie.

Название главы	Содержание	Характеристика учебной деятельности учащихся
<p>1. Знакомство (9 ч) Ученики научатся: приветствовать людей; представляться и говорить, где живут; заполнять анкету, прояснить имя по буквам; говорить, что они любят.</p>	<p>Личные местоимения: <i>ich, du, Sie</i>. Глаголы: <i>heißen, wollen, mögen, sein</i>. Вопросы с вопросительным словом (<i>Wie, was, wo, wie/le? и</i> ответы на них. Порядок слов; интонация простого предложения.</p>	<p>• Ведут этикетный диалог в ситуации богатого общения (приветствуют, прощаются, узнают, как дела, знакомятся, расспрашивают о возрасте). • Воспроизводят графически и каллиграфически корректно все буквы немецкого алфавита и основные буквосочетания. • Различают на слух и адекватно произносят все звуки немецкого языка. • Соблюдают правильное ударение в словах и фразах, интонацию в целом. • Употребляют глаголы <i>heißen, wollen, mögen, sein</i> в утвердительных и вопросительных предложениях в первом, втором лице и вековой форме. • Заполняют анкету. • Читают и пишут по образцу сообщения в чате. • Знакомятся с достопримечательностями и формулами приветствия немецкоязычных стран.</p>
<p>2. Мой класс (9 ч) Ученики научатся: называть числа от 0 до 1000; диктовать телефонные номера; говорить о людях и предметах; говорить, что они любят, а что нет.</p>	<p>Личные местоимения: <i>er / sie, wir, ihr, sie</i>. Глаголы: <i>kommen, heißen, mögen, sein</i>. Определённый и неопределённый артикли: <i>der, das, die, ein, eine</i>. Притяжательные местоимения: <i>mein, dein</i>. Предлоги: <i>in, auf</i> Числа, школьные принадлежности; названия некоторых школьных предметов.</p>	<p>• Ведут диалог-расспрос (о том, какие школьные предметы нравятся, какие нет). • Рассказывают о своём друге/своей подруге. • Опернируют активной лексикой в процессе общения. • Воспроизводят наизусть тексты рифмовок. • Понимают на слух речь учителя, одноклассников и небольшие доступные тексты в аудиозаписи, построенные на изученном языковом материале: краткие диалоги, рифмовки, песни. • Вербально или невербально реагируют на услышанное. • Понимают на слух и произносят цифры и группы цифр. • Называют телефонные номера. • Произносят имена и фамилии по буквам. • Выразительно читают вслух небольшие тексты, построенные на изученном языковом материале. • Пишут небольшой рассказ о себе, своём друге/своей подруге с опорой на образец. • Соблюдают правильное ударение в словах и фразах, интонацию в целом. • Употребляют спряжение известных глаголов в утвердительных и вопросительных предложениях, определённые и неопределённые артикли в ед. числе, притяжательные местоимения <i>mein, dein</i>, числительные (количественные от 1 до 1000).</p>
<p>3. Животные (8—9 ч) Ученики научатся: говорить о животных; проследить интервью в классе; понимать текст о животных; описывать животных; называть цвета.</p>	<p>Спряжение глаголов <i>heißen, sein</i>. Вопросы без вопросительного слова. Винительный падеж. Множественное число существительных. Названия животных, цветов, континентов и частей света. Словарное ударение, краткие и долгие гласные.</p>	<p>• Ведут диалог-расспрос (о животных). • Рассказывают (о своих животных). • Опернируют активной лексикой в процессе общения. • Понимают на слух речь учителя, одноклассников и небольшие доступные тексты в аудиозаписи, построенные на изученном языковом материале. • Выразительно читают вслух небольшие тексты, построенные на изученном языковом материале. • Пишут небольшой рассказ о себе, своих игрушках, о том, что они умеют делать, с опорой на образец. • Соблюдают правильное ударение в словах и предложениях, интонацию в целом. • Производят интервью о любимых животных и сообщения на основе собранного материала. • Употребляют винительный падеж и множественное число существительных, вопросы без вопросительного слова.</p>
<p>Маленькая перемена (1—2 ч) Повторение</p>		<p>• Делают учебные плакаты. • Составляют диалоги, опернируют активной лексикой в процессе общения. • Читают и воспроизводят стихотворение. • Играют в грамматические игры.</p>

В

	Учащиеся могут	Грамматика	Лексика/ речевые образцы
1 Kennlernen/ Знакомство	<ul style="list-style-type: none"> ■ приветствовать людей ■ представляться и говорить, где они живут ■ заполнять анкету ■ произносить имя по буквам ■ говорить, что они любят 	<ul style="list-style-type: none"> ■ личные местоимения <i>ich, du, Sie</i> ■ глаголы <i>heißen, wohnen, mögen, sein</i> ■ вопросы с вопросительным словом и ответы ■ порядок слов 	<p><i>Wie heißt du?</i> <i>Wie geht es dir/Ihnen?</i> <i>Woher kommst du?</i> <i>Wo wohnst du?</i> <i>Was magst du?</i></p>
2 Meine Klasse/ Мой класс	<ul style="list-style-type: none"> ■ называть числа от 0 до 1000 ■ диктовать телефонные номера ■ говорить о людях и предметах 	<ul style="list-style-type: none"> ■ личные местоимения <i>er/sie, wir, ihr</i> ■ глаголы <i>kommen, heißen, mögen, sein</i> ■ определённый и неопределённый артикли: <i>der, die, die, ein, eine</i> 	<p>Числа, школьные принадлежности, некоторые школьные предметы</p> <p><i>Wie ist deine Handynummer?</i> <i>Was ist das?</i></p>

3.4. Тема «Обучение аспектам речи немецкого языка»

– Welche Bildungsstufen läuft eine phonetische Fähigkeit durch? Beschreiben Sie die Abfolge der durchgeführten Schritte.

2
CD 4

Sprechen üben Учимся говорить

Hör zu und sprich nach. Слушай и повторяй за диктором.

heißt du?	Wie heißt du?	
wohnst du?	Wo wohnst du?	
kommst du?	Woher kommst du?	
Anne.	heiße Anne.	Ich heiße Anne.
in Köln.	wohne in Köln.	Ich wohne in Köln.
aus Deutschland.	komme aus Deutschland.	Ich komme aus Deutschland.

– Beschreiben Sie anhand des Textes die Phasen der Ausbildung rhythmischer Intonationsfähigkeiten.

2 Ausbildung und Beruf

a Lies die Texte A–D. Wer arbeitet schon, wer ist noch in der Schule?



A

Ich heiße **Isabel Antun**. In drei Jahren bin ich mit der Schule fertig und dann möchte ich Physik studieren. Eine Wissenschaftlerin, die ich kenne, hat mir von ihrem Beruf erzählt und seitdem möchte ich das auch werden. Ich weiß, dass es nicht einfach ist. Die meisten, die Physik studieren, hören auf oder werden Lehrer. Aber ich möchte Forscherin werden. Ich möchte an einem Institut arbeiten, das das Weltall ertorscht.

Ich heiße **Rachel Braun**. Ich mache in zwei Jahren Abitur, aber ich weiß schon, was ich werden will. Ich will eine Arbeit, die mir Spaß macht. Ich arbeite gerne mit den Händen. Landschaftsgärtnerin ist ein Beruf, der auch sehr kreativ ist. Man kann mit Blumen und Pflanzen „Bilder malen“. Die Ausbildung dauert drei Jahre. Vielleicht studiere ich danach noch Architektur und werde Landschaftsarchitektin.

B



– Demonstrieren Sie Techniken und Übungen zur Ausbildung rhythmischer Intonationsfähigkeiten auf der Oberstufe (die Arbeit mit Text in einem Podcast <https://slowgerman.com/2018/06/06/sg-dialog-8-hautstiere/>)

The screenshot shows the 'Slow German' website interface. At the top, there is a navigation bar with links for 'Start', 'Hilf Annik!', 'Premium', 'Audio', and 'How To / Hilfe'. Below the navigation bar is a podcast player with a progress bar showing 00:00 to 02:08. The main content area features a photo of a man and a woman sitting at a table with coffee. To the right of the photo is a text block describing the podcast. Below the photo is a text block with the heading 'Hey, schön Dich zu sehen. Sag mal, wie geht es Deinem Hund?' and the text 'Danke dass Du fragst. Schon viel besser.' On the right side of the page, there are several call-to-action buttons: 'Annik etwas spenden!', 'Spenden' (with logos for Visa, Mastercard, and PayPal), 'Patreon', 'Annik unterstützen', 'Newsletter bestellen', 'Hier klicken', and 'Wortschatz B1'.

– Formulieren Sie konsistente methodische Maßnahmen, die darauf abzielen, die Schüler mit neuem grammatikalischem Material vertraut zu machen.

Denk nach

Präposition + Nomen

Ich bin begeistert **von** Sofas.
Ich halte nichts **von** Pflanzen.
Wir müssen **an** die Farben denken.

Pronominaladverbien + Satz

Ich bin begeistert **davon**, Sofas zu kaufen.
Ich bin begeistert **davon**, dass wir Sofas kaufen.
Ich halte nichts **davon**, Pflanzen zu kaufen.
Ich halte nichts **davon**, wenn wir Pflanzen kaufen.
Wir müssen **daran** denken, Farbe zu kaufen.
Wir müssen **daran** denken, welche Farben wir kaufen wollen.

froh sein **über** • überzeugt sein **von** • zweifeln **an** • diskutieren **über** • sich bemühen **um** • verzichten **auf** • bereit sein **zu**

– Analysieren Sie die Übungen. Benennen Sie ihre Art und bestimmen Sie, auf welche Fähigkeiten sie abzielen.

c Ergänze **müssen** und **dürfen** in Gegenwart und Vergangenheit.

1. Er hatte einen Sportunfall und nicht weiterspielen, denn er hatte Kopfschmerzen und zum Arzt gehen.
2. Oskar hat jetzt mit Basketball angefangen. Er erst mindestens ein halbes Jahr trainieren, dann er bei Wettkämpfen mitspielen.
3. Beim letzten Test wir einen Aufsatz schreiben und das Wörterbuch nicht benutzen.
4. Tut mir leid, dass ich so spät gekommen bin, ich nicht weggehen, ich erst mein Zimmer aufräumen.

d Ergänze **müssen**, **dürfen**, **wollen** und **können** in Gegenwart und Vergangenheit.

1. du jonglieren? – Ich es früher mal, aber jetzt ich es nicht mehr.
2. Früher ich Pilot werden, aber jetzt nicht mehr. Jetzt ich Ingenieur werden.
3. Kommst du heute Abend nicht mit? – Nein, ich nicht. Ich habe keine Zeit.
4. Es ist schon spät, komm, wir uns beeilen, der Zug fährt in 20 Minuten.
5. Früher ich nur bis zehn Uhr weggehen, jetzt ich bis zwölf.



Unfälle

a Ergänze die Verben in Klammern: Gegenwart und Vergangenheit.

Eigentlich mache ich nicht gern Sport, ich bin kein Sportfanatiker, das *ist* (sein) mir alles zu anstrengend. Aber letzte Woche *wollte* (wollen) ich mal etwas tun. Und dann das! Wir *sind* in den Park (gehen). Erst (sein) wir gemütlich (gehen), das (haben) ja noch Spaß

– Welche Fähigkeiten können Schüler durch die folgenden Übungen entwickeln?

4 Besondere Berufe

12A Wähle einen Beruf aus und erfinde eine Erklärung. Die anderen raten.

Hochzeitsplaner /in	Klavierbauer /in
Glaser /in	Ernährungstechniker /in
Energieberater /in	Papiermacher /in
Buchbinder /in	Museumspädagoge /gin
Bibliothekar /in	Uhrmacher /in
Fußpfleger /in	Rettungsschwimmer /in
Spieleentwickler /in	Hausverwalter /in
Käser /in	Lebensmittelkontrolleur /in

*Das sind Leute, die Feste planen.
Jemand, der heiratet, kann diese
Leute engagieren.*

Hier gibt es Informationen zu den Berufen:
www.berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/berufe-beschreibungen.html

Ein Fragebogen

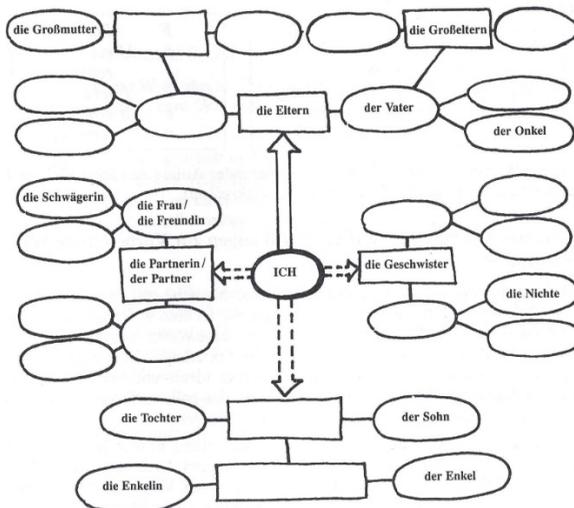
1. Ich gehe noch ... Jahre in die Schule bis zu meinem Schulabschluss.
2. Ich lerne gern / nicht gern.

3.5. Тема «Контроль на уроках немецкого языка»

– Benennen Sie die Form der Kontrolle. Besprechen Sie Ihre Lösung in Gruppen.

A. Schreibt einen Text «Meine Familie»

Die Familie



B

Leo schreibt einen Brief. Aber die Teile sind durcheinander geraten.

1. Findet die richtige Reihenfolge und nummeriert die Teile.
2. Schreibt dann den Brief noch einmal, aber richtig!



C

Hören Sie Hörszene 15, und führen Sie folgende Aufgabe durch.

Ein Bild im Bild ...

Hören Sie bitte! Zeichnen Sie bitte!

D

Bitte lösen Sie selbst diese Aufgabe.

Aufgabe 65

Textkonnektoren 3

Ergänze bitte die Konnektoren im folgenden Text!

KLAUS:

Mutter und Oma machen alles

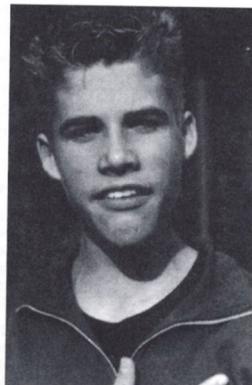
Ich muß im Haushalt eigentlich gar nichts machen. Meine Mutter arbeitet morgens von fünf bis neun bei der Post, und ist sie den ganzen Tag zu Hause. Dazu kommt, meine Oma ganz in der Nähe wohnt, die kommt dann und hilft meiner Mutter bei der Hausarbeit.

Das einzige, was ich mache, ist mein Zimmer aufräumen. So das übliche, jeden zweiten oder dritten Tag. auf meiner Bude

mal so richtig Staub gewischt oder Großputz gemacht werden muß, dann macht das auch meine Mutter.

Bügeln muß ich auch nicht, das macht meine Oma, und sie macht es gern, sagt sie immer. Manchmal trage ich halt den Müll runter, ich trockne mal freiwillig mit ab oder so. Zoff gibt's deswegen nie, meine Mutter gar nicht verlangt, daß ich was mithelfe. Nicht, ich ein Junge bin: Meine Schwester macht auch nicht mehr als ich. Meist ist sie sowieso bei ihrem Freund.

Klar: meine Mutter sagen würde, ich soll ihr mehr helfen, dann würde ich es schon einsehen. Das macht ja schließlich keiner gern."



3.6. Тема «Обучение видам речевой деятельности»

– Welche Schwierigkeiten können Schüler beim Lösen von Höraufgaben haben?

A



Lernziele

- ★ Den eigenen Lieblingsort beschreiben
- ★ Sprichwörter über Ordnung verstehen
- ★ Einen Leserbrief zum Thema „Aufräumen“ schreiben
- ★ Wohnungsanzeigen verstehen

1

Lieblingsorte

2

a Du „hörst“ fünf Lieblingsorte. Wo ist was?

3-6

b Hör vier Aussagen und mach eine Tabelle im Heft.

Wer?	Wann?/Wie oft?	Was machen sie?	Wo?
Vera			
Max			

B

8 Sie hören gleich das Interview. Lesen Sie jetzt die Aufgaben (1–8). Sie haben dafür zwei Minuten Zeit. Notieren Sie beim Hören bei jeder Aufgabe die richtige Lösung. Sie hören das Interview einmal.

- Die GFI möchte an deutschen Schulen ...
 - mehr Gefühl von Gemeinsamkeit.
 - mehr Unterricht.
 - mehr Kenntnisse.
- Die Einwanderungsländer USA und Kanada ...
 - haben keine Probleme mit Migranten.
 - haben viele nationale Symbole.
 - kennen kein Gemeinschaftsgefühl.
- Frau Assamoah meint, dass ...
 - Patriotismus nicht Nationalismus bedeutet.
 - die Großeltern wichtig sind.
 - die Deutschen mehr Chancengleichheit wollen.
- Laut dem Aktionsprogramm ...
 - gibt es zu viele unterschiedliche Kulturen.
 - soll die Vielfalt erhalten bleiben.
 - brauchen wir eine neue Kultur.
- Wenn man den deutschen Pass hat, dann ...
 - ist man für viele trotzdem kein Deutscher.
 - kann man perfekt Deutsch sprechen.
 - fühlt man sich in Deutschland zu Hause.
- Für eine gelungene Integration muss man ...
 - auch gemeinsame Gefühle entwickeln.
 - die Gesetze gut kennen.
 - eine deutsche Fahne zu Hause haben.
- Frau Assamoah sagt, dass ...

C

4 Hören üben – Verstehen, auch wenn man ein Wort nicht versteht

CD 9 Hör zu und rate. Was bedeutet wahrscheinlich „krzz“?

1. „krzz“ = 2. „krzz“ = 3. „krzz“ =

D

Lernziele

- ★ Über Erfindungen und Entdeckungen sprechen
- ★ Einen Text über Forschungsmethoden verstehen
- ★ Ratschläge/Empfehlungen
- ★ Erwartungen formulieren

© russian.rt.com • cejj-ac

Hören Sie drei weitere Texte. Zu welchen Bildern passen sie?

– Das Erlernen der dialogischen Äußerung umfasst drei Phasen: vorbereitende, reproduktive und produktive. Teilen Sie Übungen in drei Phasen ein.

A

Wo bist du denn?

Ergänze den Dialog und hör zur Kontrolle.

- ▶ Hallo.
 - ▶
 - ▶ Hi Simon, wie geht's?
 - ▶
 - ▶ Oh, sorry, Simon, wir hatten länger Training, du weißt doch, wir haben am Sonntag den Wettkampf.
 - ▶
 - ▶ Ja, tut mir wirklich leid. Sollen wir jetzt erst mal ein Eis essen gehen? Ich lade dich ein.
 - ▶
 - ▶ Klar, ich bin in zehn Minuten da.
1. Na gut, dann beeil dich aber.
 2. Und warum hast du nichts gesagt? Dein Handy funktioniert doch.
 3. Blöde Frage, ich warte seit einer halben Stunde, wo bist du denn?
 4. Hier ist Simon.

B

Guten Tag ... Auf Wiedersehen
Добрый день ... До свидания
 Spielt die Dialoge. Разыграйте диалоги.

Land und Leute
 О стране и людях

C

Im Hotel В гостинице

Hör zu und lies.
 Послушай и прочитай.

- ▶ Guten Tag.
- ▶ Guten Tag.
- ▶ Wie heißen Sie, bitte?
- ▶ Petra Neu.
- ▶ Und wo wohnen Sie?
- ▶ In Köln, Altstraße 2.
- ▶ Hier bitte! Nummer 5.
- ▶ Danke.
- ▶ Auf Wiedersehen.
- ▶ Auf Wiedersehen.

Denk nach A если подумать!

sie heißen *sie sind*
kommen
wohn...



D

Was magst du? Что ты любишь делать!

Hör zu und lies laut.

Послушай диалог и прочитай его вслух.

- ▶ Hallo, wie geht's?
- ▶ Danke, gut, und dir?
- ▶ Auch gut. Was machst du jetzt?
- ▶ Ich spiele Tennis.
- ▶ Ich mag Tennis auch sehr.
- ▶ Und was magst du noch?
- ▶ Ich mag auch Karate und Judo.



Karate



E



Lernziele

- ★ Über Kunstwerke sprechen
- ★ Meinungen zu Kunstwerken äußern
- ★ Einen Text über Kunst verstehen
- ★ Eine Diskussion führen

Marc Chagall gilt als einer der bedeutendsten Maler des 20. Jahrhunderts. Er hat zwar den größten Teil seines Lebens in Frankreich gelebt, hat sich aber auch als einen russischen Maler empfunden. Seine Bilder werden von Kritikern oft mit Poesie verglichen, denn Chagall hat seine eigene Symbolsprache entwickelt. Seine Bilder, deren Motive oft der Bibel oder der Zirkuswelt entstammen oder die sein Heimatort bei Vitebsk zeigen, sind immer allegorisch. Sein Gefühl für Licht und Farben hat bei vielen seiner Kollegen Bewunderung und Begeisterung hervorgerufen.

F

Lieblingstiere

Sammelt in der Klasse.

Mein Lieblingstier ist die Katze.

Mein Lieblingstier ist das Pferd.



Hast du ein Haustier?

a Lies die Sätze. Hör zu. Was ist richtig! Was ist falsch!

1. Drina und Milan haben Haustiere.
2. Milan fragt: Hast du auch eine Katze?
3. Milan hat keinen Hund.
4. Drina hat eine Katze.
5. Milan mag Hunde.
6. Drinas Katze ist 20 Jahre alt.
7. Milans Hund ist 3 Jahre alt.
8. Drina mag Spinnen.

Denk nach A если подумать! 😊

Verb: **haben**

ich	habe	wir h...
du	hast	ihr habt
er/es/sie	ha...	sie/Sie h...



- ▶ Hast du Haustiere, Drina?
- ▶ Ja, ich habe eine Katze.
- ▶ Hast du auch einen Hund?
- ▶ Nein, ich habe keinen Hund. Und du?
- ▶ Ich habe einen Hund und einen Papagei.
- ▶ Einen Papagei? Super. Ist der schon alt?
- ▶ Ja, er ist 20 Jahre alt.
- ▶ Und dein Hund?

G

Interviews in der Klasse

a Ja/Nein-Fragen sprechen — Hör zu und sprich nach.

Spielen Sie <u>Fußball</u> ?	Spielst du <u>Tennis</u> ?			
Mögen Sie <u>Mathe</u> ?	Magst du <u>Mathe</u> ?			
Heißen Sie <u>Majer</u> ?	Heißt du <u>Sabrina</u> ?			

b Frag in der Klasse.

Wohnst du in Paris?

Kommst du aus Österreich?

Spielst du Fußball?

Nein, ich schwimme gern.

c Frag deine Lehrer/in deinen Lehrer.

Sind Sie ...

Haben Sie ...

Herr/Frau ... mögen Sie Hip-Hop?

Mögen Sie ...?



– Beschreiben Sie die Monologrede (Geben Sie die Charakteristik jedes Monologtyps).

(1)

 **Über Unfälle sprechen – Ergänze die Sätze.** 

Mein ist
ge
und ich
einen Monat nicht
trainieren.



Trixi
sich im Mai beim
..... am
..... und
sie
zwei Monate nicht
spielen. Jetzt geht
es wieder.



Ich bin einmal vom
Fahrrad
und habe mich am Kopf
..... Mir
war drei Tage lang
.....
Ich musste eine Woche
im Bett



(2)

a Sprechen Sie über Ihre Schulstresserfahrungen. Gehen Sie dabei auf folgende Punkte ein:

- Was für ein Stressfaktor war es in Ihrem Fall?
- Wie haben Sie feststellen können, dass Sie unter Stress stehen?
- Was bzw. wer hat Ihnen aus der Stresssituation geholfen?

(3)

Forschungsland Deutschland

b Sind Sie mit der Meinung von Experten einverstanden? Was sind Ihre Erwartungen an die Wissenschaft für das Jahr 2050? Was würden Sie in diese Liste aufnehmen? Was würden Sie streichen? Begründen Sie Ihre Meinung. Benutzen Sie dabei folgende Strukturen.

- Ich würde es begrüßen, wenn ...
- Ich wäre froh, wenn ...
- Ich halte es für durchaus wahrscheinlich, dass ...
- Ich bin mir fast sicher, dass ...
- Mir kommt es denkbar vor, dass ...
- Wir könnten für das Jahr 2050 sicher davon ausgehen, dass ...

(4)

b Bereiten Sie eine Kurzpräsentation vor und halten Sie sie in der Klasse. Beachten Sie dabei folgende Punkte:

1. Welche besonderen Interessen Ihres Publikums müssen Sie berücksichtigen?
2. Was stellen Sie vor? Wer hat diese Erfindung/Entdeckung gemacht und wann?
3. Wie kam es zu der Erfindung/Entdeckung?
4. Beschreiben Sie die Erfindung/Entdeckung.
5. Welche Bedeutung hat die Erfindung/Entdeckung heute für unser Leben?

Beginn	Ich möchte Ihnen ... vorstellen. Meiner Meinung nach ist ... die wichtigste Erfindung der letzten 200 Jahre.
Präsentation	Im Jahre ... erfand ... Die Idee kam dem Erfinder in ... Ein besonderes Merkmal ist ... Diese Erfindung bildet weltweit die Grundlage für ... Ich finde diese Erfindung für die Menschheit sehr wichtig, weil ...
Ende	Zum Schluss möchte ich noch sagen, dass ... Für Fragen stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung. Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.

(5)

FÜR MEIN PORTFOLIO

Sprechen Sie nun über Ihren Berufs- und Lehr-/Studienwunsch. Gehen Sie dabei auf folgende Punkte ein:

- Wählen Sie zuerst einen Beruf, der für Sie am meisten infrage kommt.
- Sagen Sie, wo Sie die Ausbildung/Lehre zu diesem Beruf machen können und wie lange man ihn erlernen muss.
- Erklären Sie, was erforderlich ist, um den Studienplatz/die Lehrstelle zu bekommen.
- Sprechen Sie darüber, welche Eigenschaften man ins Erlernen dieses Berufs mitbringen muss.
- Erwähnen Sie auch mögliche Beschäftigungsbereiche und Arbeitsorte.
- Sagen Sie auch, was sie alles für diesen Beruf lernen müssen.
- Beschreiben Sie auch einen für diesen Beruf typischen Arbeitstag.

Gebrauchen Sie auch folgende Strukturen dabei:

Für meinen Wunschberuf ist ... vorgeschrieben.
Bei meinem Traumjob kommt es besonders auf ... an.
In meinem Traumberuf muss ich verschiedene Aufgaben erledigen, und zwar: ...
Ich bin als ... unter anderem für ... zuständig/verantwortlich.
Mein Arbeitstag fängt um ... an, Feierabend mache ich gewöhnlich erst um ...

– Formulieren Sie methodische Empfehlungen für die Arbeit mit Texten.

(1)

▶ Deine.
▶ Auf Wiedersehen.
▶ Auf Wiedersehen.

Ein Formular
Анкета

Lies und mach dann dein Formular im Heft.
Прочитай анкету и заполни свою в тетради.

JUGENDHOTEL Wannsee **BERLIN**

Vorname	<i>Petra</i>
Familienname	<i>Neu</i>
Adresse	
Straße	<i>Altstraße 2</i>
Wohnort	<i>Köln</i>
Postleitzahl (PLZ)	<i>50490</i>
Land	<i>Deutschland</i>



Information
Anmeldung

(2)

a Lies die Texte und ordne die Bilder zu.
Прочитай тексты и подбери картинку к каждому из них.

A  **B**  **C** 

D  **E**  **F** 

- 1 Hallo, ich heiße Stefanie Kohler und wohne in München. Ich mag Fußball, Tennis und auch Musik.
- 2 Grüß Gott, ich bin Matthias Schneider. Ich komme aus Österreich, aus Wien. Ich mag Kino und Partys und auch Internet-Chats.
- 3 Guten Tag, ich heiße Conny Schröder. Ich komme aus Berlin. Ich mag Radfahren und Schwimmen.
- 4 Hi! Wie geht's? Mein Name ist Paolo Lima. Ich komme aus Italien. Ich wohne in Köln. Ich mag Fußball und Schwimmen.
- 5 Grüezi! Ich bin Laura Zwingli. Ich komme aus der Schweiz. Ich wohne in Basel. Ich mag Volleyball und Internet-Chats.

Spitzname

(3)

c In welcher Reihenfolge werden die Tipps von Professor Meyer gegeben!

Vom Studi zum Forscher

(bearbeitet und gekürzt)

Der Wissenschaftsbetrieb ist so komplex wie die Wissenschaft selbst. Tipps für die ersten Gehversuche als Akademiker gibt der Biologieprofessor Axel Meyer.

Viele Studenten haben heute nur eine vage Vorstellung davon, was Wissenschaft bedeutet. Genauso wenig, wie ich damals über den Stand der Forschung in meinen *Was ist was?*-Bänden lesen konnte, finden sie ihn heute in ihren Lehrbüchern. Und so sind viele zum Anfang ihrer Masterarbeit immer noch ahnungslos — trotz eines soliden Lehrbuchwissens. Schon in meiner Anfängervorlesung versuche ich daher klarzumachen, dass

Lehrbuchwissen immer veraltet ist. Warum sollte man auch Forscher werden wollen, wenn schon alles bekannt wäre?

Wissenschaft ist nie fertig, sie ist etwas Lebendiges, und täglich werden neue Erkenntnisse gewonnen. Und weil Wissenschaft im Dialog entsteht, muss man sich bemühen, Teil dieses internationalen Austausches zu werden, und schon im Studium den kritischen Umgang mit der Primärliteratur zu üben. Mein zweiter Tipp: Gehen Sie als wissenschaftliche Hilfskraft so früh wie möglich in ein Labor. In welchem Ihre ersten Gehversuche als Wissenschaftler stattfinden, ist dabei keines-

(4)

15 Meine Freunde und meine Schule. Мои друзья и моя школа.
a Sieh die Fotos an und lies die Texte. Посмотри на фотографии и прочитай тексты.

Ich heiße Georg und wohne in Berlin. Ich jongliere gern.
Das ist meine Schule und meine Klasse. Ich mag Englisch und Biologie. Ich lerne auch Französisch.
Das sind meine Schul Sachen: mein Rucksack
mein Matheheft
mein Kuli
mein Englischbuch
mein Deutschbuch
Das ist mein Freund Vladimir. Er kommt aus Russland. Er mag Englisch und Deutsch. Sport mag er nicht, aber er jongliert gern. Wir lernen oft zusammen.
Das ist Christine, sie ist auch in Klasse 5. Sie spielt Flöte und lernt sehr gut. Sie mag Englisch, Deutsch, Bio, Mathe, Physik, Sport ... na alles. Aber sie jongliert nicht.

b Was ist richtig! Was ist falsch! Что правильно! Что неправильно!

	r	f		r	f
1. Georg kommt aus Russland.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8. Er mag Englisch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Er lernt Englisch und Deutsch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9. Er mag Sport nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Georg jongliert gern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10. Georg, Christine und Vladimir lernen Englisch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Christine lernt nicht Englisch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11. Die drei jonglieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Sie ist in Klasse 5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12. Die drei sind in Klasse 5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Sie jongliert nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
7. Vladimir spielt sehr gut Flöte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			

(5)

b Überfliegen Sie zwei Texte zum Thema „Schulstress“ und schlagen Sie für jeden Text einen passenden Titel vor.

Die Schüler Deutschlands leiden zunehmend unter Schulstress. Der immer stärker werdende Leistungsdruck lässt die Schüler nicht nur psychisch, sondern auch körperlich krank werden. Immer mehr Eltern sind der Meinung, dass unser Schulsystem ihren Kindern die Kindheit stiehlt. Vollgepackte Lehrpläne und immer mehr außerschulische Verpflichtungen belasten die Kinder und Jugendlichen sehr. Allerdings haben auch die Eltern hohe Anforderungen an ihre Kinder. Deutlich mehr Eltern legen Wert darauf, dass ihr Sohn oder ihre Tochter das Gymnasium besucht, ohne dass das Kind dafür geeignet ist oder dies möchte. Die Eltern wissen um die Realität, den Kampf um Arbeitsplätze und die Bedeutung einer guten Ausbildung für ihre Kinder.

Kinder, die unter Schulstress leiden, gehen in der Regel nicht gern in die Schule. Beinahe jeden Morgen ergeben sich dann Diskussionen und oft stellen sich bei den Kindern auch die verschiedensten Symptome ein. Diese sind keinesfalls eingebildet oder ein Vorwand, um nicht in den Unterricht zu müssen, sondern leider ganz real. Bauchschmerzen, Übelkeit und Kopfschmerzen gehören zu den häufigsten Ausprägungen von schulischem Stress. Auch Rückenschmerzen sind ein Indikator dafür. Schulstress muss nicht immer körperliche Auswirkungen haben, denn sehr oft ist auch die Psyche der Kinder betroffen. Diese psychischen Folgen von Stress sind meistens nur schwer zu diagnostizieren und bleiben lange unentdeckt. Eltern sollten deshalb auf mögliche Verände-

– Teilen Sie die Schreibübungen in drei Gruppen ein.

Reproduktive Übungen: _____

Reproduktiv-produktive Übungen: _____

Produktive Übungen: _____

A



c Wo macht man diese Sportarten meistens!

Dinnen in der Halle:

Draußen auf dem Sportplatz:

Dinnen und draußen:



d Was machst du! Schreib einen kurzen Text in dein Heft.

B

Fitness und Sport

4 Interviews

a Schreib Fragen zu den Antworten 1–10 in dein Heft.

- | | |
|-------------------|--|
| 1. Was ...? | Tanzen. |
| 2. Mit wem ...? | Mit meiner Freundin. |
| 3. Wie oft ...? | Jede Woche zweimal. |
| 4. Wann ...? | Am Dienstag und am Freitag. |
| 5. Wie viel ...? | Das ist nicht so teuer. Ein Kurs kostet 60 €. |
| 6. Bist du ...? | Na ja, meine Freundin findet, dass ich ein guter Tänzer bin. |
| 7. Kannst du ...? | Natürlich kann ich Walzer tanzen. |
| 8. Was ...? | Mein Lieblingstanz ist Rock'n'Roll. |
| 9. Müsst ihr ...? | Ja, wenn wir einen Wettkampf machen, müssen wir viel trainieren. |
| 10. Habt ihr ...? | Nein, leider noch nicht, aber wir waren schon einmal Zweite. |

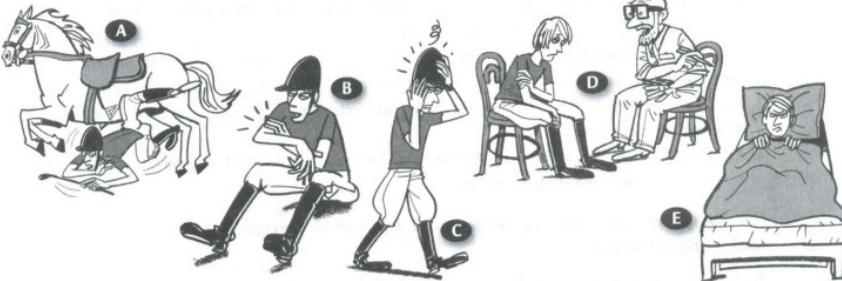


1. Was ist dein Hobby

C

Fitness und Sport

b Bildergeschichte: Schreib zu jedem Bild mindestens einen Satz in dein Heft.



D

Lerne lernen: Gehirnjogging – der etwas andere Sport a Was passt! Ordne und schreib die Lerntipps in dein Heft.

1. Mit den Wörtern ✓
 2. Wörter nach
 3. Wörter in Gegensatzpaaren
 4. Wörter laut
 5. Wörter mit Personen
 6. Wörter in
 7. Substantive immer
- a) lernen.
 - b) verbinden.
 - c) Thema sortieren.
 - d) Wortgruppen lernen.
 - e) mit Artikel und Plural lernen.
 - f) eine Geschichte machen. ✓
 - g) sprechen.

1+ f: Mi
eine Gesc

E

Deutschland und Russland

Lies den Text und schreib einen eigenen Text über einen typischen Wochentag in dein Heft.



Mein Freitag

Freitags muss ich immer früh aufstehen, weil ich schon zur ersten Stunde (um 7.45 Uhr) in der Schule sein muss. Ich habe sechs Stunden Unterricht und esse dann in der Schulkantine zu Mittag. Nachmittags habe ich Schwimmtraining. Hausaufgaben mache ich freitags normalerweise nicht, denn die kann ich auch am Samstag oder Sonntag machen. Am Freitagabend beginnt das Wochenende. Meistens treffe ich am Freitagabend meine Freunde, dann gehen wir manchmal ins Kino, manchmal ist auch eine Party. Wenn nichts Besonderes los ist, dann chillen wir einfach, hören Musik oder gehen in die Stadt. Ich mag den Freitagabend sehr, denn dann kann ich die Schule erst mal vergessen und habe Zeit für mich und meine Freunde.



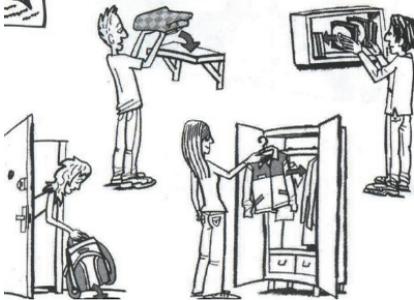
John aus England schreibt:

Mein Freitag
Ich stehe am Freitag, wie
jeden Tag, um sieben Uhr
auf. Meine Schule beginnt

F



Zimmereinrichtung beschreiben – Schreib die Sätze wie im Beispiel.



stellen • legen • hängen – in • hinter • auf

1. Ich/die DVDs/das Regal
Ich stelle meine DVDs ins Regal.....
2. Ich/meine Schultasche/die Tür
.....
3. Er/seinen Pullover/das Regal
.....
4. Sie/ihre Jacke/der Schrank
.....

G



e Schreib über ein Fest in Russland.

*Mein Lieblingsfest ist ... Es findet
immer im ... statt.*

H

- 8 **Auspacken – Wo oder wohin?**
Schreib Sätze zu den Zeichnungen in dein Heft wie im Beispiel.



Литература

1. Аверин, М.М. *Немецкий язык. Второй иностранный язык. 5 класс* / М.М. Аверин, Ф. Джин, Л. Рорман. – Москва : Просвещение : Cornlesen, 2019. – 104 с.
2. Аверин, М.М. *Немецкий язык. Второй иностранный язык. 9 класс* / М.М. Аверин, Ф. Джин, Л. Рорман. – Москва : Просвещение : Cornlesen, 2019. – 96 с.
3. Аверин, М.М. *Немецкий язык. Второй иностранный язык. 11 класс* / М.М. Аверин, Ф. Джин, Л. Рорман. – Москва : Просвещение : Cornlesen, 2019. – 184 с.
4. Funk, H. *Grammatik lehren und lernen* / H. Funk, M. Koenig. – Langenscheidt : Berlin, 1997. – 160 S.
5. Kast, B. *Fertigkeit Schreiben* / B. Kast. – Langenscheidt : Berlin, 1999. – 232 S.
6. Neuner, G. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts* / G. Neuner. – Langenscheidt : Berlin, 1997. – 184 S.
7. Westhoff, G. *Fertigkeit Lesen* / G. Westhoff. – Goethe-Institut München, 1997. – 167 S.

4. Проведение контроля: тестовые задания



Тест 1. Закончить предложения

1. Артикуляционная база – это ...
2. Основные характеристики артикуляционной базы немецкого языка: ...
3. Фонетика как научная дисциплина изучает ...
4. Деление гласных по ряду и подъему схематически представлено в универсальном треугольнике ...
5. Среди гласных принято различать ...
6. Основные классификационные признаки согласных: ...
7. Палатализация – это ...
8. Лабиализованные звуки – это ...
9. Части речи – это ...
10. Знаменательные слова обозначают ...
11. Служебные слова не обозначают и не называют отдельных понятий, а служат
12. Парадигма как совокупность словоформ, ...
13. Полная парадигма – это парадигма, имеющая полный набор форм ...
14. Неполная парадигма – это парадигма, содержащая ...
15. Артикль в немецком языке – это особая часть речи, ...
16. Все существительные в немецком языке пишутся ...
17. Под функцией генерализации артикля подразумевается ...

18. В словосочетаниях – ein Glas Tee – стакан чаю, ein Stück Brot – кусок хлеба – вид связи

19. ... – это особенность предложения, благодаря которой оно формируется и становится единицей общения.

Тест 2. Выбрать правильный вариант

1. В каком слове есть ротовые сонанты?
 - a) Atem
 - б) Ehe
 - в) tapfer
 - г) Vogtei
2. Нет дифтонга в слове
 - a) heute
 - б) Haus
 - в) Heimat
 - г) urkundlich
3. В предложении: Komm morgen abend! – сказуемое стоит в форме наклонения:
 - a) императив
 - б) индикатив
 - в) конъюнктив
4. Есть носовой сонант в слове
 - a) Acker
 - б) Vogtei
 - в) jung
 - г) Papier
5. Согласные [p t k b d g] являются:
 - a) глухими придыхательными
 - б) аспирированными
 - в) глухими

6. Для сильного склонения существительных характерно
- а) окончание -(e)n во всех падежах
 - б) окончание -(e)s в генитиве
 - в) окончание -n в дативе
 - г) окончание -es в аккузативе
7. Если перед прилагательным и существительным стоит неопределенный артикль, притяжательные местоимения или отрицание “kein”, то прилагательное:
- а) во всех падежах имеет именные (слабые) формы
 - б) становится неизменяемым
 - в) в одних падежах имеет местоименные (сильные), в других – именные (слабые) формы
 - г) во всех падежах имеет местоименные (сильные) формы
8. Лабиодентальными щелевыми согласными являются... .
- а) [k g ŋ]
 - б) [f v]
 - в) [p b m]
 - г) [t d n]
9. Есть дифтонг в слове
- а) Verlauf
 - б) mehr
 - в) Berliner
 - г) ruhig
10. Нет носовых сонантов в слове
- а) dunkel
 - б) jung
 - в) Gemälde
 - г) Acker
11. Билабиальными смычными согласными являются
- а) [f v]
 - б) [t d n]
 - в) [p b m]
 - г) [k g ŋ]

Тест 3. Закончить предложения

1. Знаменательные слова обозначают
2. К семантическому принципу относится деление слов на
3. Полная парадигма – это парадигма, имеющая полный набор форм... .
4. Части речи – это ...
5. Артикуляционная база – это ...
6. Палатализация – это ...
7. Лабиализованные звуки – это ...
8. Служебные слова не обозначают и не называют отдельных понятий, а служат ...
9. Морфологический принцип опирается на формальные признаки: ...
10. Парадигма как совокупность словоформ, ...
11. Неполная парадигма – это парадигма, содержащая...
12. Основные характеристики артикуляционной базы немецкого языка: ...
13. Фонетика как научная дисциплина изучает ...
14. Среди гласных принято различать ...
15. Основные классификационные признаки согласных: ...

Тест 4. Выбрать правильный вариант

1. При формировании лексического навыка применяются упражнения:
 - а) имитативные
 - б) подстановочные
 - в) репродуктивные
2. Какой тип упражнений позволяет осуществить тренировку языкового материала в условной коммуникации?

- а) подлинно-коммуникативный
- б) учебно-коммуникативный
- в) некоммуникативный

3. Расположите этапы формирования фонетического навыка в правильной последовательности:

- а) показ и объяснение учителем способа производства звука
- б) знакомство с транскрипционным значком звука
- в) слушание предъявления звука в словах или фразах
- г) элементы контроля произнесения звука
- д) воспроизведение звука вслед за учителем или диктором в сочетании с другим звуком, затем в слове, словосочетании, фразе
- е) знакомство с транскрипционным значком звука.

4. Интерференция это –

- а) положительное влияние одного языка на другой при овладении иностранным языком
- б) отрицательное влияние родного языка на иностранный при формировании иноязычных навыков
- в) положительное влияние иностранного языка на родной в учебном процессе

5. Укажите упражнения, которые следует отнести в разряд языковых:

- а) заполнение пропусков
- б) вопросно-ответные
- в) аргументированные высказывания.

6. Определите вариант с правильной последовательностью упражнений для формирования грамматического навыка:

- а) репродуктивные, подстановочные, трансформационные, имитативные
- б) имитативные, репродуктивные, подстановочные, трансформационные
- в) имитативные, подстановочные, трансформационные, репродуктивные

7. ... – результат внутренней потребности учителя. Он ему нужен для эффективной реализации многообразных и сложных задач.

- а) урок
- б) рабочий план
- в) УМКД

Тест 5. Тест по определениям

1. Один из способов устного речевого общения с реализацией информационно-коммуникативной, регуляционно-коммуникативной и аффективно-коммуникативной функций:

- а) диалог
- б) полилог
- в) говорение

2. Совокупность условий, речевых и неречевых, необходимых и достаточных для того, чтобы осуществить речевое действие по намеченному плану:

- а) ситуация общения
- б) тема общения
- в) цель общения

3. Данный вид компетенции трактуется в методике обучения иностранным языкам как совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка:

- а) компенсаторная
- б) социокультурная
- в) иноязычная

4. Они выступают эффективным способом сокращения разрыва между учебной ситуацией и реальной коммуникацией, который порождает многие трудности в использовании иностранного языка:

а) аутентичные упражнения

б) аутентичные задания

в) аутентичные тексты

5. Оно характеризуется автоматизмом перцептивной обработки печатного материала и адекватностью решения смысловых задач, которые возникают в ходе осуществления речевой деятельности:

а) зрелое чтение на родном языке

б) незрелое чтение на иностранном языке

в) незрелое чтение

6. Вид чтения, целью которого является получение общего представления о содержащейся в тексте информации:

а) поисковое

б) изучающее

в) просмотрное

г) ознакомительное

7. Вид чтения, где точность понимания связана со знанием грамматического материала, а полнота достигается за счет овладения лексических явлений:

а) чтение с полным и точным пониманием

б) беспереводное чтение

8. Продуктивная аналитико-синтетическая деятельность, связанная с порождением и фиксацией письменного текста:

а) письменная речь

б) говорение

в) письмо

9. Проговаривание во внутренней речи каждого слова, которое собирается написать школьник, с характерными для него артикуляционными движениями и интонационным оформлением:

а) механизм осмысления

б) механизм памяти

в) механизм упреждающего синтеза

10. Экспрессивный вид речевой деятельности, нацеленный на порождение речевого сообщения в письменной форме:

- а) коммуникативная письменная речь
- б) учебная письменная речь

11. Письменный пересказ текста литературного произведения, изучаемого в соответствии с программой:

- а) реферирование
- б) конспект
- в) изложение

12. Способность понимания иноязычной речи на слух во время ее прохождения:

- а) говорение
- б) аудирование
- в) письменная речь

13. Материалы, взятые из оригинальных источников, которые характеризуются естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств:

- а) учебные материалы
- б) учебно-аутентичные
- в) аутентичные

14. Применение дистанционных технологий и цифровых инструментов на основе системной методологии:

- а) экосистема
- б) комбинаторный подход
- в) проективный

15. Непосредственное взаимодействие преподавателя и обучающегося в конкретном месте в конкретное время:

- а) очное обучение в дистанционном формате
- б) аудиторное обучение
- в) дистанционное обучение

Тестовые задания

Вариант 1

1. Какой методист выделял такой вид чтения, как *«чтение с предварительно снятыми трудностями»*. Дайте полную характеристику данного вида чтения (в зависимости от организации работы, особенностей психических процессов, сопровождающих чтение, от условий, определяющих учебную деятельность, от установки чтения и т.д.).

2. Существует два взгляда на последовательность усвоения устной и письменной речи: устная речь – чтение – письмо; устная речь – письмо – чтение. Какой вариант является более эффективным? Обоснуйте научно свой ответ.

3. Объясните значение следующих трех терминов (*высказывания типа сообщения/доклад, подготовленное устное высказывание, реализация устного высказывания*) в рамках статьи.

Симакова С.В., Черепанова И.В. Обучение устной речи на примере сообщения/доклада на продвинутом этапе обучения. URL: https://www.gramota.net/articles/issn_1993-5552_2007_3-3_86.pdf

Вариант 2

1. Какой методист выделял такой вид чтения, как *«беспереvodное чтение»*. Дайте полную характеристику данного вида чтения (в зависимости от организации работы, особенностей психических процессов, сопровождающих чтение, от условий, определяющих учебную деятельность, от установки чтения и т.д.).

2. В чем заключается особенность обучения письму и письменной речи по сравнению с другими видами речевой деятельности? Приведите примеры трудностей обучения письму и письменной

речи. Объясните их с точки зрения психолого-физиологических особенностей письма и письменной речи.

3. Объясните значение следующих трех терминов (*средства музыкальной наглядности, вербальный иноязычный текст, формирование аспектных навыков*) в рамках статьи.

Качалов Н.А., Житкова Е.В. Особенности обучения иноязычному общению на основе использования средств музыкальной наглядности. URL: https://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/articles/kachalov_n_a_9_12_2_76_2008.pdf

Вариант 3

1. Какая классификация видов чтения по степени проникновения в текст получила наибольшее распространение в методике преподавания иностранных языков? Какой методист разработал эту классификацию? Выберите из этой классификации один вид чтения и дайте полную характеристику данного вида чтения (в зависимости от организации работы, особенностей психических процессов, сопровождающих чтение, от условий, определяющих учебную деятельность, от установки чтения и т.д.).

2. Перечислите компоненты устного общения. В чем заключается цель обучения говорению второму иностранному языку на средней ступени? Существует ли разница в целях обучения говорению (второго иностранного языка) разных тип школ?

3. Объясните значение следующих трех терминов (*подготовительные упражнения, компенсаторные умения, визуально-аудитивные опоры*) в рамках статьи:

Володарская О.В. Система упражнений для обучения учащихся основной школы устной речи на немецком языке как втором иностранном с использованием интерактивной доски. URL: https://www.gramota.net/articles/issn_1997-2911_2014_4-1_12.pdf

5. Проверь себя

Задание: прочитайте информацию на слайде и дайте ответ на вопрос. Узнайте свой уровень знаний второго иностранного языка.



Тест А

1. Сколько букв в немецком алфавите?

Das ABC					
Aa	Bb	Cc	Aa	Bb	Cc
Dd	Ee	Ff	Dd	Ee	Ff
Gg	Hh	Ii	Gg	Hh	Ii
Jj	Kk	Ll	Jj	Kk	Ll
Mm	Nn	Oo	Mm	Nn	Oo
Pp	Qq	Rr	Pp	Qq	Rr
Ss	Tt	Uu	Ss	Tt	Uu
Vv	Ww	Xx	Vv	Ww	Xx
Yy	Zz		Yy	Zz	

2. Какое определение «вокализма» является более полным?

ВОКАЛИЗМ

Толкование [Перевод](#) [Книги](#)

- ВОКАЛИЗМ** — (от лат. vocalis гласный). Совокупность гласных звуков, их свойства и взаимное отношение. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка. Чудинов А.Н., 1910. ВОКАЛИЗМ [← лат. vocalis гласный] лингв. система гласных звуков (фонем)æ ...
Словарь иностранных слов русского языка
- вокализм** — а, м. vocalisme m. 1. устаревающее. Мастерство исполнения музыкальных произведений для голоса. БАС 2. 2. Совокупность и свойства гласных звуков какого л. языка. БАС 2. Французский вокализм. Лекс. САН 1891: вокализм ...
Исторический словарь галлицизмов русского языка
- ВОКАЛИЗМ** — состав гласных фонем того или иного языка, диалекта или семьи, группы языков. Иногда говорят также о вокализме корня, слова и т. п ...
Большой Энциклопедический словарь
- ВОКАЛИЗМ** — ВОКАЛИЗМ, вокализма, муж. (от лат. vocalis гласный) (линг.). Система гласных звуков в языке. Толковый словарь Ушакова. Д.Н. Ушаков. 1935 1940 ...

3. Какие дифтонги есть в немецком языке? Дайте определение дифтонга.

Maus [maʊs] - *мышь*

aus [aʊs] - *из*

Baum [baʊm] - *дерево*

Saum [zaʊm] - *кайма*

Auge ['aʊgə] - *глаз*

neun [nɔʊn] - *девять*

heute ['høʊtə] - *сегодня*

Euro ['øʊro] - *евро*

Bäume ['bɔʊmə] -
деревья

Häuser ['hɔʊzɐ] - *дома*

Säule ['zɔʊlə] - *колонна*

• mein [maɪn] - *мой*

• dein [daɪn] - *твой*

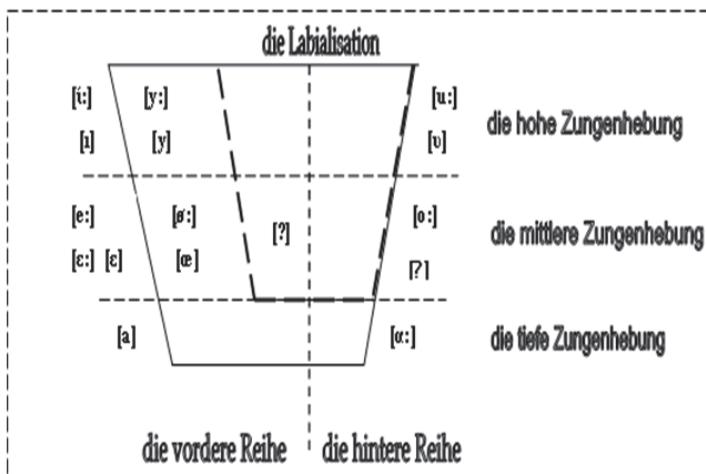
• sein [zaɪn] - *свой*

• fein [faɪn] -
изящный, тонкий

• eins [aɪns] - *один*

• Mai [mai] - *май*

4. Какую характеристику можно дать долгому звуку [a:]?



5. Какие формы немецкого языка соответствуют русскому деепричастию?

- Основа морфологического строя любого языка – части речи с их грамматическими категориями. Система частей речи в русском и немецком языках в основном совпадает, но есть и различия. Наиболее существенные из них:
- а) *В русском языке есть особая часть речи – глагольная форма – деепричастие.* В немецком языке такой формы нет. Следовательно, наблюдается частичная ассиметрия. Русское деепричастие многозначно и имеет много форм. Параллель между деепричастием русского языка и немецкой краткой формой Partizip I очень незначительна: такая эквивалентность возможно (и то не всегда) для деепричастия несовершенного вида, выражающего одновременность действия с действием сказуемого: Он читал сидя. – Er las sitzend. Деепричастия в русском настолько распространены, что немецкий язык не может во всех случаях употребить Partizip I. Отсюда следует несовпадение объёма значений русского деепричастия и немецкого Partizip I.

6. Что такое реликты? В каком языке они есть?

- в) *В немецком языке особая служебная часть речи – артикль. В русском его нет. В современном русском языке есть реликты.*
- *Погода-то изменилась.* – следы постпозитивного артикля.
- Таким образом, немецкий язык обладает ограниченной флективностью по сравнению с русским, характеризуется особым видом распределения флективности в морфологической системе, наличием нейтральной флексии, широким распространением морфологической омонимии и употребительностью специфичных флективно-аналитических форм.

7. Как классифицируют части речи в немецком языке?

- Словарный запас каждого языка можно рассматривать как систему, которая имеет сложное строение. Эта система состоит из тысячи разнородных элементов, которые связаны друг с другом с помощью разнообразных отношений. Поэтому это открытая система, которая способна обогащаться за счёт новых элементов. С разных точек зрения их можно группировать по-разному. Эти классы слов принято называть **частями речи**.
- **Части речи** - наиболее общие классы, их лексико-грамматические разряды, которые отличаются друг от друга грамматическим значением, морфологическими особенностями (инвентарем словоформ и парадигм, особенностями словообразования) и синтаксическими функциями.
- Разделение слов на части речи – это обязательный предварительный этап грамматического описания частей речи.
- Количество частей речи варьируется в немецком языке от 4 до 14, чаще всего упоминается 9 – 10 классов слов.
- Спорным является вопрос, о том как классифицировать части речи. Обсуждается число и вид применяемых критериев. Но ясно одно, что слово – это такой объект, который обладает значением, функцией и формой, его нужно рассматривать под разным углом.

8. Какими функциями обладает немецкий артикль? Поясните свой ответ.

Вопрос 2. Семантико-грамматические функции артикля

Функции артикля в составе именной формы подразделяются на **грамматические (I)** и **семантические, т.е. смысловые (II)**.

 (I) - грамматические категории рода, числа и падежа имени существительного, а также субстантивация



 Pedsovet.su

9. Что такое глагол как часть речи?

Вопрос 1. Общая характеристика

- Значение - действие, процесс, состояние.
-  Генетическое родство немецкого и русского языков - аналогичность структурно-семантических классов и грамматических категорий глаголов.
-  Признаки сходства не исключают различий.
- 

10. Приведите пример постпозитивного определения.

Постпозитивные определения (*nachgestellte Attribute*)

Постпозитивные определения выражаются существительными в родительном падеже, предложными группами, наречиями и инфинитивами с частицей *zu*.

Определение в родительном падеже (*das Genitivattribut*) связано с определяемым словом посредством управления.

Die Hütte stand am Rande der Stadt.

11. Какой строй характерен для простого предложения немецкого языка?

Два основных строя предложения а) «автономно-собранный», б) «напряженно-закрепленный» [Адмони 1963:22-25].

Русский язык, например, относят к языкам автономно-сбранного строя.

Моя любимая подруга приехала вчера в Петербург; Вчера в Петербург приехала моя любимая подруга; Моя любимая подруга приехала в Петербург вчера.

Учебное издание

Дакукина Татьяна Анатольевна

**Методика
обучения второму иностранному языку**

Текстовое электронное издание

Ответственный за выпуск: *Ю.Ю. Афанасьева*

Корректор: *Ю.П. Готфрид*

Технический редактор: *А.И. Лелоюр*

Подписано к использованию: 20.07.2023

Гарнитура Times. Объем издания: 13,6 Mb. Комплектация издания – 1 CD.

Тираж 100 CD. Заказ № 023/ЭУ.

Издательство Томского государственного педагогического университета

634061, г. Томск, ул. Киевская, 60

тел. 8(3822)311-484

E-mail: izdatel@tspu.edu.ru

Maus [maʊs] - *мышь*

aus [aʊs] - *из*

Baum [baʊm] - *дерево*

Saum [zaʊm] - *кайма*

Auge ['aʊgə] - *глаз*

neun [nɔʊn] - *девять*

heute ['høʊtə] - *сегодня*

Euro ['øʊrø] - *евро*

Bäume ['bøʊmə] -
деревья

Häuser ['høʊzə] - *дома*

Säule ['zøʊlə] - *колонна*

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Томский государственный педагогический университет»
(ТГПУ)

Т.А. Дакукина

**Методика
обучения второму
иностранному языку**

Учебно-методическое пособие

Электронное издание
локального распространения

Томск 2023

© Томский государственный педагогический университет, 2023
ISBN 978-5-89428-994-6

УДК 378.091.3:811.112.2'243
ББК 74.268.19-432.4я73
Д14

Рекомендовано к изданию
редакционно-издательским советом
Томского государственного
педагогического университета

Рецензент

доцент, кандидат педагогических наук, доцент Отделения иностранных языков
Школы базовой инженерной подготовки Томского политехнического университета
А.Л. Буран

Д14 **Дакукина Т.А.**
Методика обучения второму иностранному языку : учебно-методическое пособие [Электронный ресурс] / Т.А. Дакукина; Томский государственный педагогический университет. – Электрон. текстовые дан. (13,6 Мб). – Томск : Издательство Томского государственного педагогического университета, 2023. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Загл. с титул. экрана.

ISBN 978-5-89428-994-6

Учебно-методическое пособие разработано для курса «Методика обучения второму иностранному языку». Содержание пособия раскрыто посредством пяти разделов. Представлен теоретический материал по ключевым вопросам дисциплины. Практический блок содержит задания для самостоятельной работы студентов и методические указания по выполнению этих заданий. Каждый параграф сопровождается вопросами для самоконтроля.

Предназначено для студентов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки).

УДК 378.091.3:811.112.2'243
ББК 74.268.19-432.4я73

Системные требования:

ПК не ниже класса Pentium II; RAM 512 Mb; Windows XP/7–10 (32-разрядная или 64-разрядная версии); разрешение экрана 1 024 × 768 (768 × 1 024); CD-ROM-дисковод, мышь; Adobe Acrobat Reader DC (либо другое, открывающее PDF-файлы).

Содержание

Предисловие	5
1. Введение в дисциплину: почему важно и как нужно изучать второй иностранный язык	7
2. Методические особенности обучения второму иностранному языку (основные положения)	11
2.1. Организация и содержание обучения второму иностранному языку (немецкому языку) в системе школьного образования	11
2.1.1. Принципы обучения второму иностранному языку	11
2.1.2. Учет возрастных особенностей при обучении второму иностранному языку	25
2.1.3. Технологическая карта на уроках второго иностранного языка	29
<i>Вопросы для самоконтроля</i>	35
<i>Литература</i>	36
2.2. Обучение аспектам речи немецкого языка	38
2.2.1. Этапы формирования языковых навыков и речевых умений	38
2.2.2. Формирование фонетического навыка	41
2.2.3. Формирование грамматического навыка	47
2.2.4. Формирование лексического навыка	52
<i>Вопросы для самоконтроля</i>	59
<i>Литература</i>	59
2.3. Контроль на уроках немецкого языка	60
<i>Вопросы для самоконтроля</i>	65
<i>Литература</i>	66
2.4. Обучение видам речевой деятельности	67
2.4.1. Обучение аудированию	67
2.4.2. Обучение говорению	72
2.4.3. Обучение чтению	76
2.4.4. Обучение письменной речи	86
<i>Вопросы для самоконтроля</i>	96
<i>Литература</i>	97

3. Практические задания	99
3.1. Тема «Принципы обучения второму иностранному языку» ...	99
3.2. Тема «Учет возрастных особенностей при обучении второму иностранному языку»	104
3.3. Тема «Технологическая карта на уроках второго иностранного языка»	109
3.4. Тема «Обучение аспектам речи немецкого языка»	111
3.5. Тема «Контроль на уроках немецкого языка»	114
3.6. Тема «Обучение видам речевой деятельности»	116
<i>Литература</i>	129
4. Проведение контроля: тестовые задания	130
5. Проверь себя	140

Предисловие

Учебно-методическое пособие предназначено для студентов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) и изучающих дисциплину «Методика обучения второму иностранному языку».

Предлагаемое пособие преследует теоретические и практические цели: закрепить и расширить имеющиеся базовые теоретические знания по второму иностранному языку, представить методический материал по наиболее общим и сложным вопросам дисциплины. Каждый параграф сопровождается вопросами для самоконтроля.

Пособие включает обобщенный теоретический и методический материал, контрольные вопросы и тестовые задания по пяти разделам:

- введение в дисциплину: почему важно и как нужно изучать второй иностранный язык;
- методические особенности обучения второму иностранному языку (основные положения);
- практические задания;
- проведение контроля: тестовые задания;
- проверь себя.

В конце каждого параграфа представлен список литературы, который поможет акцентировать внимание обучающихся на работах и трудах исследователей, занимающихся изучением рассматриваемой проблемы. Итоговый контроль изученного материала по методике обучения второму иностранному языку предлагается провести в формате тестирования.

Материал учебно-методического пособия был успешно апробирован в Институте иностранных языков и международного сотрудничества Томского государственного педагогического университета.

Автор пособия выражает благодарность рецензенту за ценные предложения и конструктивную критику в процессе подготовки пособия.

1. Введение в дисциплину: почему важно и как нужно изучать второй иностранный язык

Человек изучает иностранные языки с тех пор, как встречает людей, говорящих на других языках. Будь то английский, французский или древнескандинавский: мы быстрее усваиваем иностранные слова, когда преследуем четкую цель. В противном случае изучение языка часто становится пыткой.

Катрин Эверт

Современные дети знакомятся со своим первым иностранным языком через игру уже в детском саду. Самое позднее – в начальной школе обучающиеся начинают изучать первый иностранный язык. В средней школе дети обычно выбирают второй иностранный язык.

Исторически такое организованное изучение иностранных языков было привилегией. В Германии преподавание языков утвердилось только в XX в. Первые учебники по грамматике и языку были доступны в этой стране уже в Средние века. Однако долгое время изучение языка было уделом лишь ограниченного круга лиц. Ученые осваивали латынь и древнегреческий язык. Некоторые купцы учили иностранные языки, чтобы вести переговоры с иностранцами.

Дети могли выучить иностранный язык только в том случае, если их родители могли позволить себе репетитора. Только в середине XIX в. лингвисты разработали концепции обучения масс иностранному языку (изначально французскому и английскому языкам).

Желание понять другого человека и выразить себя – эта четкая цель является ключом к успеху в изучении языка. В то же время это и причина, по которой студентам или взрослым бывает трудно выучить новый язык. Хороших оценок или языкового сертификата часто недостаточно в качестве мотивации. Нам легче выучить новый язык, когда есть студенческий обмен или новая работа за границей.

Возможности пребывания за границей значительно расширились за последние десятилетия. Многие люди изучают иностранные языки, чтобы получить знания в зарубежных университетах, приобрести практический опыт в компаниях или путешествовать и знакомиться с зарубежными странами. Владение иностранными языками и опыт работы за границей в настоящее время считаются важными ключевыми квалификациями для многих компаний.

Изучать язык легче всего в детстве, потому что мозг еще податлив. Однако с нейробиологической точки зрения взрослые и пожилые люди также могут в совершенстве выучить и первый и второй иностранные языки. Человеческий мозг устроен так, что способен собирать слова по определенным правилам, осваивать сложную структуру предложений и грамматику. И такая способность есть только у нас, людей. Язык – это когнитивная высокая производительность нашего мозга.

Чтобы выучить второй иностранный язык, мозг использует структуры, которые он уже создал для родного языка и первого иностранного. Нейробиологи смогли определить две языковые области, с которыми мы рождаемся: область Брока в левой лобной доле, с помощью которой мы можем строить предложения в соответствии с определенными правилами (синтаксисом), и зона Вернике в левой височной доле, позволяющая обрабатывать значения слов и предложений (семантика).

Чтобы понять грамматически сложные предложения, две языковые области сначала должны соединиться друг с другом. У взрослых толстые пучки нервных волокон соединяют зоны Вернике и Брока, что позволяет понимать и выражать сложный язык.

Когда школьник изучает иностранный язык, мозговые процессы аналогичны процессам, происходящим у ребенка, изучающего родной язык. Здесь также изначально активна зона Вернике. Прежде всего, мы пытаемся понять значение слов по мимике и жестам и сохранить новую лексику.

Изучение второго иностранного языка также тренирует мозг. На протяжении десятилетий учителя и родители считали, что двуязычие мешает детям учиться. Поэтому вплоть до 1960-х гг. эксперты предполагали, что двуязычные люди менее умны. Сегодня ясно одно: многоязычие способствует развитию детей.

Большинство изучающих второй иностранный язык имеют большое преимущество, поскольку у них уже есть опыт изучения иностранных языков. Это упрощает процесс обучения: обучающиеся опираются на существующий опыт изучения языка и расширяют его, что ведет к облегчению изучения второго иностранного языка. Для педагогов данный факт имеет большое преимущество, они могут использовать существующие знания и опыт своих обучающихся в классе.

Обычно мы учим второй язык не у костра с незнакомцами, а в школе или на языковых курсах. Обучающиеся изучают иностранные языки по установленным правилам и методам. Когда молодые люди начинают изучать второй иностранный язык, у них уже сформирована способность к пониманию иностранных языков, приобретен лингвистический опыт посредством изучения первого иностранного языка, и поэтому они могут быстрее и эффективнее ориентироваться в новом языке. Например, обучающиеся уже знают из своего предыдущего опыта изучения иностранного языка, что языки могут иметь другую структуру предложения, чем их родной язык. Они также столкнулись с тем, что отдельные слова или фразы на их родном языке не имеют прямого эквивалента в иностранном языке или что культурные особенности играют важную роль в использовании языка. Обучающиеся уже опробовали разные стратегии для изучения

словарного запаса и в итоге нашли ту, которая подходит им больше всего. Они, как правило, более уверены в себе при изучении второго иностранного языка, чем при изучении первого.

Изучение второго иностранного языка является актуальным и по причине того, что дети могут познакомиться с другой иноязычной культурой. Обучающиеся получают доступ к новой культуре, а значит, к новым знаниям. Конечно, данный факт молодежь мотивирует.

Осознание единства человечества и многообразия человеческих культур, их равноправности и равнозначности отвечает требованиям XXI в. Второй иностранный язык является компонентом поликультурного образования, которое направлено на воспитание нравственных качеств, гражданской позиции, планетарного сознания, приобщение к культурам других народов. Коммуникабельность, полнота жизни, успешность – вот качества, формируемые при изучении второго иностранного языка.

2. Методические особенности обучения второму иностранному языку (основные положения)

2.1. Организация и содержание обучения второму иностранному языку (немецкому языку) в системе школьного образования

Вопросы для обсуждения:

- ✓ Принципы обучения второму иностранному языку.
- ✓ Учет возрастных особенностей при обучении второму иностранному языку.
- ✓ Технологическая карта на уроках второго иностранного языка.

2.1.1. Принципы обучения второму иностранному языку



Любое обучение как организованная деятельность опирается на объективные закономерности, которые определяют действия учителя и ученика. Данные закономерности называются *принципами обучения*.

Обучение второму иностранному языку во многом зависит от знания методических основ со стороны учителя-педагога, умения выбирать эффективные методы, приемы и формы обучения. Настоящий процесс происходит с учетом целей, содержания, конкретных условий обучения, реальных интересов и потребностей обучающихся.

Владение принципами обучения необходимо для эффективного освоения языка. В отечественной методике обучения иностранным языкам выделяют *дидактические* и собственно *методические* (или

специфические) принципы. По мнению А.А. Миролюбова, *принципы* – основополагающие методологические положения, определяющие процесс обучения и воспитания [12, с. 34]. Н.А. Жукова под *принципами обучения* понимает реальные или предполагаемые закономерности, сформированные как нормативные положения, которыми следует руководствоваться в учебном процессе [8].

Дидактические принципы обучения – категория дидактики, определяющая правила использования законов обучения в соответствии с целями воспитания и образования. Дидактические принципы реализуются в обучении всем школьным предметам. *Методические принципы обучения* – закономерности, отражающие специфику процесса обучения данному предмету и составляющие основу методов обучения [8, с. 19].

Рассмотрим общедидактические и специфические принципы, основываясь на положениях С.Н. Татарницевой: принципы, определяющие не только закономерности обучения разным предметам, но и закономерности обучения в рамках разных методов обучения иностранному языку (табл. 1, 2).

Таблица 1

**Общедидактические принципы (классификация С.Н. Татарницевой)
[14, с. 66]**

Общедидактические принципы	Характеристика
1. Принцип научности	Процесс обучения строится на сугубо научной основе; учитываются данные смежных наук и самой методики
2. Принцип активности	Интенсификация деятельности каждого учащегося; мотивированная речевая деятельность каждого ученика; наличие личностного смысла для каждого ученика; проблемные задания
3. Принцип сознательности	Осознанное изучение языковых явлений; формулирование собственных мыслей средствами иностранного языка; направленность содержания обучения на развитие познавательных способностей учеников; творческая переработка изученного языкового материала

Общедидактические принципы	Характеристика
4. Принцип наглядности	Применение слуховой и зрительной наглядности (звуки, шумы); моделирование ситуаций общения как стимул к речевой деятельности школьников
5. Принцип доступности и посильности	Учет уровня возможностей детей; создание посильных трудностей; преодоление трудностей с чувством удовлетворения и продвижения в изучении иностранного языка; планирование процесса обучения, выбор учебного материала в соответствии с возможностями учеников; учет «зоны ближайшего развития» (термин Л.С. Выготского)
6. Принцип прочности знаний	Накопление языковых и речевых единиц в памяти учеников; изучение сложных языковых единиц с предварительной тренировкой ранее изученных более простых единиц; яркое преподнесение материала, тренировка в его восприятии и воспроизведении; систематический контроль
7. Принцип индивидуализации обучения	Учет личностных свойств каждого учащегося, его языковых и интеллектуальных возможностей; знание психологической характеристики каждого ученика (экстра- и интровертированность; дедуктивный и индуктивный способы мышления; уровень развития самоконтроля)
8. Принцип воспитывающего обучения	Направленность обучения на воспитание личности; развитие интеллектуальной и эмоциональной сферы учащегося; познание окружающего мира и собственного совершенствования

Таблица 2

**Специфические принципы обучения иностранным языкам
(классификация С.Н. Татарницевой) [14, с. 68]**

Специфические принципы	Характеристика
1. Принцип коммуникативной направленности обучения	Изучение иностранного языка в активной речевой деятельности; вовлечение учащихся в устную и письменную коммуникацию; общение на иностранном языке в течение всего курса изучения; отбор и организация учебного материала – тематика, сферы общения, ситуации общения – направлены на развитие речевого поведения собеседников
2. Принцип учета родного языка	Учет родного языка; прогнозирование трудностей при обучении различным сторонам иноязычной речи; определение структуры речевых действий, направленных на развитие речевых умений; минимизация перевода в обучении; анализ речевого опыта учащихся
3. Принцип дифференцированного и интегрированного обучения	Для каждого вида речевой деятельности свой набор действий и свое лексико-грамматическое оформление; разграничение в обучении аудированию, говорению, чтению и письму; применение адекватных упражнений; связь между видами речевой деятельности; интеграция фонетических и лексических навыков с грамматическими навыками

А.А. Миролюбов различает дидактические и собственно методические принципы (табл. 3, 4).

Таблица 3

**Общедидактические принципы (классификация А.А. Миролюбова)
[12, с. 34–39]**

Общедидактические принципы	Характеристика
1. Принцип сознательности	Осознание особенностей культуры страны изучаемого языка в сравнении с культурой родной страны; развитие коммуникативной компетенции

Общедидактические принципы	Характеристика
	при усвоении языкового материала, используемого в процессе иноязычного общения; понимание особенностей культуры народа, язык которого изучается
2. Принцип доступности	Подбор доступных обучаемым текстов в плане языкового материала и культуроведческих данных; объяснение новой грамматики на базе изученной лексики и новой лексики на материале изученного грамматического материала
3. Принцип научности	Использование современных приемов обучения; применение достижений педагогики; отказ от устаревших взглядов в язык
4. Принцип активности	Создание естественных условий для активизации речевой активности; применение творческих заданий
5. Принцип личностно ориентированной направленности обучения	Обучаемый – субъект учебного процесса; обучение строится с учетом развития личности обучаемого, его интересов и склонностей; самостоятельная работа учеников; применение метода проектов
6. Принцип деятельностной основы обучения	Усиление внутренней и внешней активности учащихся; увеличение речевой деятельности учащихся; групповые и коллективные формы обучения; решение мыслительных и условно-коммуникативных задач

Таблица 4

**Общеметодические принципы (классификация А.А. Миролюбова)
[12, с. 34–39]**

Принципы	Характеристика
1. Принцип коммуникативности	Направленность учебного процесса на формирование умений общения на изучаемом языке; овладение языком связано с овладением культуры

Принципы	Характеристика
2. Принцип опоры на родной язык	Учет трудностей при обучении лексике, грамматике, фонетике, обусловленных различиями в родном и изучаемом языке; построение процесса обучения с учетом этих трудностей; ориентация на родной язык и культуру; сопоставительное изучение языка и культура страны изучаемого языка с культурой, отраженной в родном языке
3. Принцип, разработанный академиком Щербой, – принцип дифференцированного обучения языковому материалу в зависимости от цели его усвоения	Продуктивное или рецептивное усвоение языкового материала; овладение языковым материалом с целью его употребления в устном высказывании; понимание изученного языкового материала при восприятии звучащего или письменного текста; наличие разных знаний и умений требуют и разной отработки, т.е. специфических упражнений; деятельность отправителя информации различается с деятельностью получателя информации
4. Принцип взаимосвязанного и параллельного обучения разным видам речевой деятельности (устной речи, чтению и письму)	Разные виды речевой деятельности выступают как цель и как средство обучения другим; усвоение языкового материала происходит интенсивнее при использовании всех видов ощущений: кинестетических (проговаривания), звуковых, зрительных и рукодвигательных; взаимосвязанное обучение устной речи и чтению
5. Учет отрицательного языкового опыта, предложенный академиком Щербой	Коррекция ошибок содействует развитию правильного употребления материала; в сознании человека сохраняется знание не только того, как употреблять, например, языковой материал, но и как этого делать нельзя

В зависимости от возраста обучающихся, состава группы или класса принципы, как общедидактические, так и методические, могут меняться. Пригодных во всех случаях универсальных принципов нет. Состав принципов зависит от условий преподавания.

Психолингвистические особенности обучения второму иностранному языку также находят свое отражение в принципах. Обучающиеся овладевают вторым иностранным языком не совсем так,

как они изучали первый иностранный, хотя в этом процессе больше общего, чем различий. Определяющую роль играют одни и те же дидактические и общеметодические принципы, хотя и с определенными особенностями.

Выдающийся ученый А.В. Щепилова выделяет ряд общих принципов при обучении второму иностранному языку (табл. 5).

Таблица 5

**Общие принципы обучения второму иностранному языку
(классификация А.В. Щепиловой) [15, с. 299–304]**

Принципы	Характеристика
1. Принцип коммуникативной направленности	Перенос коммуникативных умений на новый лингвистический материал; направленность освоения языкового материала на развитие иноязычных коммуникативных умений
2. Принцип комплексности учебного процесса	Взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности; взаимосвязь всех структурных компонентов урока
3. Принцип концентрической прогрессии в подаче и усвоении материала	Овладение лингвистическим явлением и формирование общего представления о нем; развитие простейших умений его употребления в речи; доступность учебного материала, т.е. посильность операций с ним для учащегося, и его повторяемость
4. Принцип интеркультурной/социокультурной/межкультурной направленности обучения	Развитие и самоопределение личности; подготовка личности к межкультурному общению на иностранном языке; сопоставительное изучение нескольких культур в сравнении с родной культурой
5. Принцип когнитивной направленности	Процесс концептуализации знаний: определенная последовательность ментальных действий; наблюдение нового, припоминание знаний в данной проблемной области; выдвижение гипотезы о значении, функции лингвистического явления; формирование первичного представления о нем; экспериментальная проверка

Принципы	Характеристика
6. Сопоставительный принцип	Постоянный процесс сопоставления языков; межязыковые сравнения при обучении второму иностранному языку; опора на лингвистический и речевой опыт ученика; достижение практических целей обучения и развитие металингвистического сознания учащегося
7. Принцип аутентичности	Использование в процессе обучения аутентичных материалов. Аутентичными считаются тексты, сохраняющие характеристики естественного речевого произведения, даже если они методически обработаны, подготовлены к педагогическому процессу
8. Принцип самостоятельности	Добывание знаний; самостоятельное выполнение заданий; применение эффективных способов; развитие умения оценивать самостоятельно результаты своего труда
9. Принцип интенсификации	Формирование коммуникативной компетенции в новом языке за ограниченное количество часов

Деятельность обучающегося при овладении вторым иностранным языком характеризуется большей интенсивностью, активностью и самостоятельностью.

Процесс формирования знаний и овладения обучающимися речевыми умениями имеет некоторые отличия от аналогичного процесса при изучении первого иностранного языка. Лингвистическое понимание многих вещей, касающихся иностранного языка как системы, у обучающегося уже есть: он понимает функции грамматических категорий, имеет представление о системности словаря. Задачей учителя является обеспечение прохождения учеником естественных стадий познания. Работа педагога в данном случае протекает следующим образом: учитель демонстрирует обучающимся образцы иностранного языка, предлагает провести сравнение, сделать выводы, обобщить, догадаться по контексту и т.д. Процесс

овладения вторым иностранным языком является процессом исследования и открытия языка.

Оптимизация обучения второму иностранному языку связана с осуществлением принципа когнитивной направленности. Необходимо тренировать обучающихся в использовании адекватных стратегий с опорой на свои учебные умения и металингвистические знания. Такой подход развивает способности обучающихся, ускоряет его, повышает эффективность учебного процесса и готовит к автономному обучению.

Невозможно не подчеркнуть важность сопоставительного принципа. Например, проведение открытых сопоставлений при обучении *грамматической стороне* речи. Необходимость данных объясняется тем, что грамматические категории европейских языков относительно сходны, и поэтому обучающиеся перенесут в область второго иностранного языка свои знания о коррелирующих явлениях первого иностранного или родного языков. Например, будут употреблять грамматические формы по правилам уже известных языков.

В области *лексики* роль сопоставлений значительна на начальном этапе обучения и снижается с увеличением продолжительности обучения. Благодаря сопоставлениям в словарной области, определению сходств у обучающихся быстро увеличивается потенциальный словарный запас. Данный факт имеет большое мотивирующее значение.

В области *фонетики* открытые сопоставления звуков в процессе выработки произносительных навыков целесообразны, но только:

1. При наличии сильной фонетической интерференции.
2. При низком уровне фонетической чувствительности у обучающегося; он не может самостоятельно дифференцировать звуки-корреляты в уже известном и в новом языке.

Обучающимся следует помочь выработать произношение. Педагогу нужно объяснить особенности артикуляции фонемы, опираясь

при этом на артикуляцию интерферирующего звука. Затем следует закрепление навыка в ряде тренировочных упражнений. На старшем этапе происходит снижение влияния ранее изученных языков на второй иностранный и необходимость в использовании сопоставительного принципа уменьшается.

На этапе презентации языкового материала сопоставительный принцип имеет большое значение, но контрастирующие упражнения на этапе отработки материала замедляют формирование умений и навыков на новом языке. Тренировка обучающихся в употреблении нового языкового материала должна проходить в реальных коммуникативных ситуациях. На данном этапе, например, полезно осуществить погружение в аутентичную языковую среду. Это формирует у обучающегося навык переключения на новую языковую систему.

Аутентичные тексты как часть аутентичного учебного материала играют чрезвычайно важную роль в коммуникативных уроках. Не только потому, что они служат для общения, но и потому, что они дают начало речи. Такой коммуникативный урок с аутентичной направленностью должен подготовить изучающих иностранный язык к знакомству со вторым языком в естественном контексте использования.

При обучении второму иностранному языку можно сразу предъявлять ученику аутентичные материалы большей сложности. Они подготавливают его к реальным жизненным ситуациям и дают ему возможность общаться на соответствующем языке. Работая с аутентичными материалами, обучающийся получает возможность развивать способность к пониманию с точки зрения их языковой сложности и содержания. Для этого обучающемуся необходимо выработать собственные стратегии декодирования неизвестного в понятиях и знаках.

Сложность или простота предъявляемого для овладения лингвистического материала напрямую связана с прогрессом в обучении.

В соответствии с учением о необходимости ориентации на зону ближайшего развития обучающегося, уровень предъявляемого для изучения материала должен быть несколько выше, чем стадия развития самого обучающегося. Аутентичные материалы отвечают этому требованию.

При обучении второму иностранному языку также возрастают требования к самостоятельности обучающихся в учебном процессе. Небольшое количество учебного времени, которое, как правило, отводится на изучение второго иностранного языка, предполагает, что обучающиеся должны после окончания школьного курса уметь продолжить совершенствоваться в языке самостоятельно. Педагогам следует развивать у них метакогнитивные стратегии обучения – синтетические умения, позволяющие обучающемуся выполнять сложные, многокомпонентные задачи, например планирование своих действий для выполнения учебного задания, постановку промежуточных целей, рефлексию, самооценку и т.д.

Отечественные исследователи подчеркивают увеличение доли самостоятельной работы при обучении второму иностранному языку [2, 15], которая является действенным средством интенсификации учебного процесса. Далее предлагают возможности интенсификации процесса овладения вторым иностранным языком:

1. Перенос развитых умений обучающихся при изучении первого иностранного языка в образовательный контекст второго иностранного языка. Например, умения поискового чтения, умения работать с учебной тетрадью, умения пользоваться словарем и т.п. Таким образом экономится время на установки при обучении, аналогичные при изучении первого иностранного языка.

2. Перенос *когнитивных, метакогнитивных и социальных* стратегий. Стратегии предполагают правильный, оптимальный выбор формы учебной активности при выполнении конкретного задания.

Метакогнитивные стратегии направляют и контролируют приобретение когнитивных стратегий. Например, метакогнитивные

стратегии: выбор обучающегося в процессе выполнения домашнего задания осуществляется в пользу чтения материала вслух, а не про себя; он использует прием контекстуальной догадки перед использованием словаря.

Когнитивные стратегии связаны с запоминанием по ассоциациям со словами из родного языка, использованием словарной тематической тетради и др. Комбинированное обучение когнитивным и метакогнитивным стратегиям на самом деле приводит к тому, что обучающиеся осваивают стратегию и содержательные знания более успешно, в отличие от обучения только когнитивным стратегиям. Обучающиеся, усвоившие когнитивное содержание в связи с метакогнитивными стратегиями, могут применить их в новых учебных ситуациях.

Социальные стратегии направлены на обсуждение с преподавателем личных трудностей в овладении языком; стремлением практиковать новый язык в общении с окружающими. *Компенсаторные стратегии* связаны с рациональным использованием иностранного языка. Сокращение, упрощение высказывания, использование жестов делают процесс изучения языка для обучающегося более легким и доступным.

3. Создание ситуации успеха и повышение внутренней мотивации к учению через формирование у обучающихся металингвистического сознания посредством выполнения сложных аналитических операций при изучении второго иностранного языка.

4. Перенос лингвистических и социокультурных знаний – эффективный инструмент интенсификации образовательного процесса.

5. Дозированная подача нового грамматического и лексического материала, текстового. При обучении второму иностранному языку к тому же важна его регулярная повторяемость.

6. Совмещенная активизация элементов грамматического материала второго иностранного языка, совпадающих с первым ино-

странным языком. Новые явления второго иностранного языка отрабатываются совместно с другими языковыми единицами. В тексте упражнений помимо отрабатываемого явления должно встречаться с достаточной степенью регулярности другое явление.

7. Применение разных форм работы/сотрудничества на занятиях. Социальные формы упорядочивают отношения урока, регулируя структуру общения и взаимодействия. На уроках применяются четыре основные социальные формы:

7.1. Фронтальное обучение – наиболее часто используемая социальная форма, учитель контролирует ход урока, обучающиеся – под руководством учителей. Из недостатков – опасность пассивности и зависимости со стороны обучающихся. Фронтальную форму работы удобно применять при презентации аудио- и видеоматериалов, выполнении ролевых игр, обсуждении истории, проведении презентаций и написании диктантов.

7.2. Работа в группах требует реального сотрудничества, доминирование учителя уменьшается. Поощрение самостоятельности, самодеятельности, инициативы и индивидуальности. Развитие навыков социального взаимодействия, разговорных навыков. Общая ответственность за то, что обучающиеся делают вместе. Групповая работа особенно подходит для проведения дискуссии, проектной работы, ролевых игр, сценических представлений.

7.3. Партнерская работа – это особая форма групповой работы со специфическими характеристиками. Особенно подходит для совместной подготовки или отработки диалога, для диалогических речевых упражнений, совместного решения задач при отработке грамматических закономерностей, в стратегиях понимания прочитанного, при обработке ошибок и совместном производстве письменных текстов.

7.4. Индивидуальная работа традиционно обычно сочетается с фронтальным обучением. Обучающийся может работать в своем темпе, выбрать из различных возможностей обучения: читать

молча, подготавливать личные заявления, выполнять задания на аудирование.

7.5. Применение приемов рационализации упражнений: уменьшение их количества за счет положительного переноса, более быстрого усвоения материала; отбор более эффективных, интересных упражнений, интегративных, решающих задачи развития и лингвистических, коммуникативных умений учеников.

7.6. Устное опережение допустимо, но не более чем на одно занятие.

7.7. Рациональное распределение классных и домашних видов работы. Задание по второму языку не может быть, как правило, простым повторительным упражнением. Оно должно решать задачу достижения очередной ступени в прогрессии знаний и умений обучающихся. Хорошо, если домашние упражнения носят достаточно часто творческий характер. Классное упражнение должно обеспечивать возможность смены видов деятельности и взаимопроникновения этапов урока, но оно не должно требовать больших временных затрат. Проверка должна быть экономичной; контролировать только те домашние упражнения, которые обеспечивают преемственность между уже усвоенным и новым. Все остальные домашние задания учитель может проконтролировать индивидуально.

Таким образом, при обучении второму иностранному языку многие принципы совпадают с принципами обучения первому иностранному языку, но они реализуются совершенно особым образом и увеличивают свою значимость по сравнению со сферой первого иностранного языка.

2.1.2. Учет возрастных особенностей при обучении второму иностранному языку



Изучение второго иностранного языка должно как можно более полно учитывать специфические особенности контингента обучающихся – опираться на те из них, которые благотворно влияют на овладение вторым иностранным языком, и принимать меры для нейтрализации тех, которые могут оказывать отрицательное влияние [9, с. 29–35; 10, с. 12–34]. Учет особенностей контингента положительно влияет на активизацию языкового материала, на первичное запоминание новых слов, отработку лексических и грамматических элементов и т.д.

Курс второго иностранного языка должен предусматривать сравнительно высокую степень самостоятельности и творчества обучающихся, что проявляется в организации парной работы. Она может проходить без непосредственного контроля со стороны учителя. Удельный вес заданий с самоконтролем дает возможность увеличить в целом ряде случаев мыслительную нагрузку обучающихся, связанную с выполнением упражнений.

О значимости учета психологических особенностей подросткового и юношеского возраста при обучении второму иностранному языку говорит Н.В. Барышников [1, с. 67–85]. Психолог отмечает следующие важные моменты:

- наличие к этому возрасту общих умственных способностей;
- совершенствование общих умственных способностей, отсутствие быстрого роста (например, как в детском возрасте);
- интерес школьников 14–15 лет к самостоятельному обдумыванию, анализу;
- склонность к обобщениям, поиску принципов и законов, стоящих за частными фактами.

Имитативно-интуитивные приемы в обучении второму иностранному языку уступают место аналитическим формам работы, обобщениям, систематизации, сравнению языковых фактов первого и второго иностранного языка. Неревалентными в данном случае оказываются такие методические приемы, как занимательность, игровые упражнения. Более эффективными и отвечающими особенностям возраста подростков выступают приемы обучения, основанные на лингвистических открытиях. Богатый материал для открытий дает сопоставительный анализ изучаемых языков на фонетическом, лексическом, грамматическом уровнях.

Особое место творческому этапу при обучении второму иностранному языку отводит Г.В. Давыденко. Учащимся, по ее мнению, нужно предлагать участвовать в разных формах практикумов: ролевых играх, конференциях, дискуссиях [5, с. 15–23].

В таблице 6 в сравнении представлена возрастная характеристика подростков, сформулированная исследователями Г.В. Давыденко, Л.С. Выготским и А.Н. Леонтьевым.

Таблица 6

Возрастная характеристика подростков [4; 5; 11]

Исследователь	Возрастная характеристика подростков
Г.В. Давыденко	Увеличение объема чтения; интерес к творчеству. Основная форма творческого этапа – обсуждение той или иной проблемы и дискуссии; умение прогнозировать; коллективные формы общения; участие на внеклассных мероприятиях с целью развития устной речи, закрепления пройденного материала, расширения лексического запаса, приобретенного во время учебного процесса; формирование эстетического вкуса, разучивание стихотворений, песен, постановки небольших пьес на иностранном языке
Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев	Подростковый возраст – сенситивный период для изучения второго иностранного языка; равновесие

Исследователь	Возрастная характеристика подростков
	между реальными образовательными возможностями личности и способностями, находящимися в зоне ее ближайшего развития; не реализованные, но потенциально уже доступные возможности личности в зоне ее ближайшего развития

Определение зоны ближайшего развития позволяет выделить некоторые модели изучения второго иностранного языка в средней общеобразовательной школе.

Модель 1 – изучение второго иностранного языка в средней общеобразовательной школе с 8-го по 11-й классы – включает три этапа обучения [11, с. 17]. Первый приходится на 8-й год обучения, второй, или основной, составляет два учебных года (9–10-й классы); третий, или заключительный, соответствует последнему году обучения (11-й класс).

На современном этапе наиболее распространенными моделями обучения второму иностранному языку в российских школах считаются следующие:

- начало обучения – в 5-м классе (10 лет) или
- в 7-м классе (13 лет).

Период от 10 до 14 лет – это пик учебной активности человека: у подростков высока пластичность коры больших полушарий. Но в течение подросткового периода процессы психического и личностного развития протекают с различной степенью интенсивности [4, с. 35]. В возрасте 10 лет существует большая вероятность успешной постановки фонетики, поскольку фонетические навыки наиболее связаны с биологической, нейрофизиологической сферой человека. У 10-летнего подростка гибкость в образовании навыков сохраняется, особенно при условии раннего обучения первому иностранному языку, хотя его мозг уже не кодирует языковые системы независимо друг от друга и имеет место интерференция.

Что касается грамматики, более высокую скорость в овладении лингвистическими явлениями показывают 13-летние обучающиеся. У старших подростков уже сформированы интеллектуальные психические функции, которые образуют основу абстрактного мышления, и их аналитические способности развились в процессе школьного обучения. Для овладения грамматикой данные способности позволяют контролировать процесс обучения. В возрасте 10 лет развитие абстрактного мышления еще не закончено, а завершается в целом после 12 лет. Лингвистическая память 10-летнего человека еще конкретна и контекстуальна, он не может опираться на абстракцию, не способен в полной мере к осознанному овладению языком на том уровне обобщения, который доступен старшему подростку. Это не означает, что при обучении младших подростков языковые сопоставления и обобщения превосходят их психические возможности и данные приемы не следует использовать. В этом возрасте они особенно важны.

В подростковом возрасте благоприятные условия обучения могут формировать у ученика определенный уровень абстрактности мышления. Сопоставительные приемы обучения, направленное внимание на развитие познавательных стратегий являются благоприятными факторами для развития мышления 10-летних детей. Сопоставления языков и когнитивные приемы обучения вызывают к жизни психические процессы из их зоны ближайшего развития.

В области освоения лексики между двумя возрастными группами также существуют различия. Вследствие относительно небольшого опыта, младшие подростки еще не нуждаются в большом словарном запасе. Старший же подросток испытывает потребность сказать на втором иностранном языке практически то же самое, что и на родном. Эта возрастная особенность предполагает более последовательное применение принципа расширения речевой экспозиции на старшем этапе.

Таким образом, мы видим, что некая этапизация процесса обучения второму иностранному языку имеет существенное значение, поскольку каждая возрастная группа, коррелирующая с тем или иным этапом, имеет свою специфику. Данная специфика обусловлена возрастными и психологическими особенностями обучающихся. Старшие подростки в силу сформированного понятийного мышления более способны к семантическим аналогиям, тематическому подбору лексики и другим подобным операциям. В старшем подростковом возрасте появляется дополнительный фактор интеллектуального развития – задача войти в культурную и профессиональную жизнь взрослых, что является реальным стимулом, направляющим сознательные усилия обучающегося.

Анализируя возрастные особенности той или иной целевой группы, специалисты сосредоточивают свое внимание не на возрасте обучающихся, а на целях, задачах, объектах усвоения. Обучение второму иностранному языку в любом возрасте может быть благотворным для развития личности обучающегося, если оно организовано в соответствии с его особенностями.

2.1.3. Технологическая карта на уроках второго иностранного языка



Планирование учебного занятия очень удобно, практично и эффективно сказывается на процессе обучения. Планирование помогает педагогу ориентироваться в картине урока. Одной из инновационных форм структурирования учебного занятия по указанным параметрам может выступить сегодня *технологическая карта*. А правильное ее составление и умение с ней работать приведет в дальнейшем к повышению эффективности урока.

Компонентами «технологической карты» являются денотатная карта и конспект. Технологическая карта по структуре тождественна с денотатной. Она может быть представлена в виде таблицы, схемы либо другой графической формы. В ней также отражаются основной предмет, т.е. тема урока, имплицитно заложенные подтемы, поскольку они объединены определенными предметными отношениями, сформированными в прошлом опыте обучающихся. При необходимости подтема может быть далее тематически развернута. Данная структура придает технологической карте иерархический характер [7, с. 92–99].

Функции технологической карты:

- детализация содержания практического занятия, поэтапное его деление;
- отражение деятельности всех участников учебного процесса;
- возможность оценки на этапе подготовки к занятию выбранного содержания, форм работы, потенциальной эффективности упражнений, отводимого времени на их выполнение;
- применение современных образовательных технологий, соотношение с традиционными, их рациональность;
- формулировка планируемых результатов;
- возможность составления данной карты не к одному уроку, а к модулю, циклу тематических занятий.

Вопрос обязательных требований к разработке, структуре и форме технологической карты урока, конечно же, не имеет законодательного урегулирования. В качестве примера приведем образец технологической карты учебного занятия на тему «*Времена года. Осень*» (*Jahreszeiten. Herbst*), представленный в табл. 7.

Таблица 7

Технологическая карта практического занятия

Этап	Содержание этапа	Время выполнения задания	Форма работа	Планируемый результат	Технология
1. Организационный	Wie geht es Ihnen? Der wieviele ist heute? Welcher Wochentag ist heute? Welche Wochentage kennen Sie? Wie heißt der Tag vor dem Mittwoch? Usw.	5–7 мин	Фронтальная	Подготовить студентов к речевой деятельности, обозначить тему занятия.	Традиционная
2. Мотивационно-целевой	Sprechgymnastik (речевая зарядка)	7 мин	Фронтально-индивидуальная	Активизировать артикуляционный аппарат студентов, подготовить их к выполнению последующих фонетических упражнений	Игровая

Этап	Содержание этапа	Время выполнения задания	Форма работа	Планируемый результат	Технология
3. Актуализация имеющихся знаний, усвоение новых знаний. Проведение анализа	Введение новой лексики, отработка изученного фонетического материала на новом текстовом контенте. Раздаточный дидактический материал с упражнениями	30 мин	Фронтальная, парная индивидуальная,	Закрепить знание артикуляционных особенностей немецких гласных [a:], [a] и согласных [p], [b], [t], [d], [k], [g], интонационного рисунка проного повествовательного предложения; умение понимать на слух аутентичной иноязычной (немецкой) речи, проводить лексико-грамматический анализ разных частей речи немецкого языка	Информационно-коммуникационные технологии (подкасты), технология модульного обучения (элементы)
4. Ruhepause / "Relaxpause" (релакспауза)	Композиция Г. В. Свиридова об одном из времен года	5–6 мин	Фронтальная	Обеспечить кратковременный отдых организму в процессе учебного процесса	Здоровьесберегающая
5. Систематизация знаний по изученному и новому	Применение знаний и умений в новых ситуациях	30 мин	Фронтальная, групповая	Овладение тематическим лексико-грамматическим материалом	Игровая, традиционная

Этап	Содержание этапа	Время выполнения задания	Форма работы	Планируемый результат	Технология
лексико-грамматическому материалу				для построения высказываний в диалогической речи; передача содержания услышанного (прочитанного) текста на элементарном уровне	
6. Домашнее задание, инструктаж по его выполнению	Теоретический материал по фонетике, знать новый лексикограмматический материал; интонационно правильное чтение фонетического текста "Der Herbst"	5-7 мин	Фронтальная, индивидуальная	Частичное снятие трудностей выполнения домашних упражнений	
7. Рефлексия	Schlußfolgerungen machen	1-2 мин	Фронтальная	Подведение итогов занятия	

Технологическую карту также можно дополнить другими столбцами: «Способ проверки уровня освоения материала», «Примечания» и т.д., и, наоборот, она может быть существенно уменьшена до трех основных составляющих. Это зависит от объема изучаемого материала. После технологической карты можно разместить необходимые схемы, тексты, тестовые задания и другой раздаточный материал.

Методические рекомендации при составлении технологической карты. Прежде всего, требуется продумать ее «шапку» и составляющие. В образце таких компонентов *шесть*: этап, содержание этапа, время выполнения, форма работы, планируемый результат и технология. Затем следует выделить этапы деятельности. В вышеприведенной таблице их семь. Содержание каждого этапа связано с целью и задачами урока, которые не входят в технологическую карту, а формулируются отдельно к каждому занятию. Далее – подбор языкового и речевого материала, определение методов и средств обучения. Для каждого вида деятельности определена форма работа и отводимое на нее время.

На каждом этапе работы проводится контроль усвоения, обсуждение допущенных ошибок и их коррекция. Творческие задания проходят в игровой форме. На выполнение каждого задания отводится определенное время. Ответы выносятся учителем на интерактивную доску. За каждое задание команда получает баллы. Здесь можно предложить упражнения на соответствие (Ordnen Sie, bitte, zu), заполнение пропусков (Setzen Sie die Wörter in die richtige Lücke), выборку правильного варианта (Welche Aussagen sind richtig?), грамматические (Schreiben Sie die passenden Wörter in die Lücke in der richtigen grammatischen Form / Wählen Sie die Sätze mit gerader / invertierter Wortfolge).

Для снятия утомления организма, повышения качества выполняемой работы проводится «Релакспауза» (технология ЗОТ): напри-

мер, прослушивание композиции об одном из времен года. Элементы модульного обучения прослеживаются при выполнении задания на активизацию речевой и мыслительной деятельности школьников.

Таким образом, технологическая карта представляет собой динамическую модель урока, описывающую не только ход и содержание каждого его этапа, но и форму проведения, планируемые результаты и применяемые образовательные технологии [6, с. 59–65]. Такое составление технологической карты практического занятия, как правило, дисциплинирует педагога, организует обучающихся, определяет логичность и связность предлагаемых на уроке заданий и упражнений, обеспечивает контроль и самоконтроль за учебной деятельностью.

Вопросы для самоконтроля



1. Что понимается под принципами обучения иностранным языкам? Какие разновидности принципов вы знаете?
2. Какие принципы называются дидактическими, методическими?
3. Дайте характеристику одному из общедидактических принципов. Как реализуется данный принцип?
4. Дайте характеристику одному из специфических принципов. Как реализуется данный принцип?
5. Сравните общедидактические принципы С.Н. Татарницевой и А.А. Миролубова. В чем сходства? Различия?
6. Возможно ли изменение принципов обучения второму иностранному языку и от чего это зависит?
7. Что важно при реализации принципов, выдвинутых А.В. Щепиловой, при обучении второму иностранному языку?
8. Какими способами или приемами можно интенсифицировать процесс овладения вторым иностранным языком?

9. Приведите примеры когнитивных, метакогнитивных и социальных стратегий.

10. Какие модели изучения второго иностранного языка в общеобразовательной школе существуют на данный момент?

11. Дайте психологическую характеристику подростков. Как учет психологических особенностей школьников влияет на обучение второму иностранному языку?

12. Что такое структурирование учебного занятия? Цель структурирования?

13. Чем обусловлен процесс структурирования по второму иностранному языку?

14. Применение каких современных образовательных технологий приоритетно при обучении второму иностранному языку?

15. Приведите примеры образовательных, воспитательных, развивающих задач.

16. С усвоением каких знаний связан этап актуализации?

17. Что сегодня заменяет на уроках иностранного языка технологическая карта?

18. Какую функцию выполняет технологическая карта на уроке иностранного языка?

19. Какие требования к разработке технологической карты урока являются обязательными?

Литература

1. Барышников, Н.В. Методика обучения второму иностранному языку в школе / Н.В. Барышников. – Москва : Просвещение, 2003. – 153 с.

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

3. Вайнер, Э.Н. Формирование здоровьесберегающей среды в системе общего образования / Э.Н. Вайнер // Валеология. – 2004. – № 1. – С. 21–26.

4. Выготский, Л.С. Детская психология / Л.С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. – Т. 4. – Москва : Педагогика, 1984. – 432 с.

5. Давыденко, Г.В. Обучение второму иностранному языку в условиях лингвистической гимназии / Г.В. Давыденко // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 6. – С. 15–23.

6. Дакукина, Т.А. Технологическая карта на занятиях по иностранному языку в высшем учебном заведении / Т.А. Дакукина // Развитие педагогического образования в России : материалы II Всероссийской научно-методической конференции с международным участием, Томск, 21–26 января 2019 года. – Томск : Томский государственный педагогический университет, 2019. – С. 59–65.

7. Дакукина, Т.А. К вопросу о структурировании занятия по второму иностранному языку с применением современных образовательных технологий в высшем учебном заведении / Т.А. Дакукина // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2020. – Вып. 2 (30). – С. 92–99. – DOI: 10.23951/2307-6127-2020-2-92-99

8. Жукова, Н.А. Практический курс методики обучения иностранному языку : учебное пособие / Н.А. Жукова. – Барнаул : АлтГПУ, 2020. – 108 с. – URL: <https://e.lanbook.com/book/156053> (дата обращения: 26.01.2023). – Режим доступа: для авториз. пользователей.

9. Иванова, Т.В. Теория и методика обучения иностранному языку: базовый курс лекций : учебное пособие / Т.В. Иванова, И.А. Сухова. – Уфа : БГПУ имени М. Акмуллы, 2006. – Часть 3. – 84 с. – URL: <https://e.lanbook.com/book/42351> (дата обращения: 10.05.2023). – Режим доступа: для авториз. пользователей.

10. Коренева, М.Р. Основы методики обучения второму иностранному языку : учебное пособие / М.Р. Коренева, Е.М. Каурова, Д.В. Эрдынеева. – Улан-Удэ : БГУ, 2020. – 116 с. – ISBN 978-5-9793-1462-4. – URL: <https://e.lanbook.com/book/154260> (дата обращения: 31.10.2022). – Режим доступа: для авториз. пользователей.

11. Леонтьев, А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения : [сборник] / А.Н. Леонтьев ; под ред. Д.А. Леонтьева, А.А. Леонтьева. – Москва : Смысл, 2009. – 422 с. – ISBN 978-5-89357-278-0

12. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск : Титул, 2010. – 464 с. – ISBN 978-5-86866-524-0

13. Мухина, Т.Г. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе / Т.Г. Мухина. – Нижний Новгород : ННГАСУ, 2013. – 97 с.

14. Татарничева, С.Н. Методика обучения иностранным языкам: теория и практика : учебное пособие / С.Н. Татарничева. – Тольятти : ТГУ, 2021. – 328 с. – ISBN 978-5-8259-1552-4. – URL: <https://e.lanbook.com/book/172625> (дата обращения: 31.10.2022). – Режим доступа: для авториз. пользователей.

15. Щепилова, А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному : учебное пособие для студентов вузов / А.В. Щепилова. – Москва : ВЛАДОС, 2005. – 245 с.

2.2. Обучение аспектам речи немецкого языка

Вопросы для обсуждения:

- ✓ Этапы формирования языковых навыков и речевых умений.
- ✓ Формирование фонетического навыка.
- ✓ Формирование грамматического навыка.
- ✓ Формирование лексического навыка.

2.2.1. Этапы формирования языковых навыков и речевых умений



Методические принципы обучения иностранному языку реализуются через обучающие приемы, совокупность которых образует методику обучения второму иностранному языку.

Единицей обучения при обучении иностранному языку является речевое действие. Условие возникновения речевого действия – коммуникативная ситуация. Предпосылками реализации речевого действия выступают три психических механизма: *знания, умения и навыки*.

Знания, умения и навыки формируются поэтапно: последовательное выполнение действий на основе знания и актуализация фонетических, грамматических и лексических навыков. Приобретение обучающимися знаний, умений и навыков в сфере второго иностранного языка происходит согласно общедидактическим и методическим принципам, но они приобретают некоторые особенности по сравнению с аналогичными принципами обучения первому иностранному языку.

Знания, умения и навыки проходят следующие этапы своего становления:

1-й этап – *подготовительный* – учитель предьявляет явления языка или речи, а ученик формирует представления о них;

2-й этап – *репродуктивный* – этап формирования языкового навыка, первичных умений;

3-й этап – *продуктивный* – тренировка учащихся в применении речевых умений. Умения развиваются, превращаются во вторичные умения.

В методике также выделяют *комбинированные* навыки и умения [5, S. 103–113]. Объединение навыков означает, что одновременно даются задания по двум или трем навыкам, при этом навыки могут выступать в разных сочетаниях. Такие комбинированные навыки соответствуют реальному использованию языка в естественных коммуникативных ситуациях. Например, умение слушать часто сочетается с умением говорить и наоборот, но есть много других, более сложных комбинаций. Во время телефонного звонка ты что-то записываешь, смотришь фильм с друзьями и потом обсуждаешь его,

а может, отсылаешь письмо своему другу, где ты рассказываешь о новых событиях.

О комбинированных навыках и умениях, таким образом, мы говорим в том случае, если обучаем письму через чтение, чтению – на основе прослушанного текста, а говорению – через аудирование. В этом контексте первый вид речевой деятельности является не целевым умением (например, говорение в ситуациях общения), а промежуточным умением (говорение о тексте).

Развитие умений письменной речи на основе аудирования является трудоемким процессом. Сложность заключается в том, что на занятиях по второму иностранному языку недостаточно аутентичных ситуаций для аудирования и письма, пригодных для обучения. Тексты для аудирования выступают хорошей отправной точкой для письменных заданий. Важно, чтобы в качестве основы использовалась естественная (либо приближенная к естественной) ситуация прослушивания и письма. Вы записываете то, что слышите, и то, что вы написали, кому-то действительно нужно. Например, вы есть студент, слушаете лекцию лектора и делаете заметки.

Обучение говорению на основе прочитанного также требует применения аутентичного материала. Высказывания обучающихся не могут быть постоянно предметом контроля. Речь должна быть непринужденной и естественной. Текст в этом случае выступает опорой для дальнейшего его обсуждения. Рекомендуется применять рекламные тексты или тексты-объявления. Они являются хорошим триггером для ведения беседы.

Отправной точкой для говорения на основе прослушанного текста выступает естественный текст. Аудирование рекомендуется проводить в начале занятия. Например, телефонный разговор с кем-либо, который затем можно обсудить.

Аутентичный текст также лежит в основе новой комбинированной последовательности упражнений: прослушать текст и затем

приступить к его чтению либо, наоборот, прочитать текст с заданием понять общий смысл, аудирование проводится на уже знакомом текстовом материале. Все зависит от заданной цели обучения второму иностранному языку.

При обучении комбинированным навыкам на втором иностранном языке все задания должны соответствовать реальным коммуникативным потребностям обучающихся, поэтому рекомендуется применять такие аутентичные типы текстов (резюме, рекламный текст), которые широко используются в коммуникативной практике носителя языка.

2.2.2. Формирование фонетического навыка



Овладение произношением второго иностранного языка является трудным, кропотливым процессом, который не всегда заканчивается успешно. Фонетика не рассматривается как самостоятельная коммуникативно-функциональная единица, а лишь как компонент учебных материалов.

Изучение артикуляции звуков, постановка ударения, соблюдение аутентичного ритма, темпа речи и ее мелодики находятся в центре внимания при изучении фонетики любого языка. Какой-то особой методики обучения фонетике второго иностранного языка быть не должно. Фонетика – это область речевых навыков, наиболее зависимая от индивидуальных, генетически определенных способностей человека. Для овладения фонетической стороной речи на втором иностранном языке требуются тренинг, повторения, имитация.

Из-за значительного несовпадения фонологических систем русского и немецкого языков очень малы возможности положительного переноса фонетического навыка [4, с. 55]. Поэтому обучение произношению второго иностранного языка вначале характеризу-

ется существенной интерференцией. Причем фонетической интерференции избежать практически невозможно, необходимо вывести ее причины на уровень сознания, тогда ее можно будет уменьшать, преодолевать, сравнивая системы двух языков [2, с. 56].

Методика формирования фонетического навыка на втором иностранном языке включает в себя: 1) перцепцию – восприятие; 2) формирование образа; 3) сличение образа с эталоном, в результате чего происходит узнавание [2, с. 55].

Немецкому языку, как и любому языку, свойственны определенные артикуляционные и интонационные закономерности, отличные от закономерностей другого языка [3, с. 45]. При обучении немецкому произношению следует понимать специфику ее звуковой системы, понимать тип движения активных частей речевого аппарата, характерный для звуковых эффектов изучаемого языка. Усвоить артикуляционную основу иностранного языка, как правило, сложно, иностранца часто узнают по его произношению, даже с отличными языковыми навыками и относительно хорошей артикуляцией. Каждый язык имеет определенные фонематические и интонационные особенности в способе артикуляции, несоблюдение которых может привести к нарушению коммуникации.

Значение отдельных фонетических явлений и их пропорциональное взаимодействие очень различны. При обучении второму иностранному языку педагогам необходимо обращать внимание обучающихся на качество артикуляции слов, словосочетаний, интонацию предложений. Формирование произносительных навыков происходит на аппроксимированном уровне, но навык должен быть в результате автоматизированным.

Повторить пройденный фонетический материал можно предложить обучающимся при помощи *подкаста*. Подкаст, с одной стороны, помогает сделать обучение фонетике разнообразным и интересным, с другой – доступным в течение продолжительного периода времени. С подкастами можно работать как на уроках, так и самостоятельно

дома. При обучении практической фонетике второго иностранного языка подкаст является более чем приемлемым по ряду причин:

- возможность прослушивать/просматривать аудио-, видеофайлы в любое для пользователя время;
- разная длительность подкаста;
- аутентичный характер подкаста;
- наличие аудио- и видеоматериалов различной тематики;
- возможность записывать свое выступление;
- подкаст дает основу для формирования слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков обучаемых [1, с. 150–156].

Перечисленные ключевые положения делают процесс обучения практической фонетике на основе подкастов эффективным.

Установление сходства и различий в произнесении звуков в родном и иностранном языках, перестройка привычной артикуляции, совершенствование фонематического слуха, овладение техникой произнесения иноязычных звуков в слове, словосочетании, предложении ведут к формированию у обучаемого *слухо-произносительного навыка*. Навык восприятия интонационного рисунка и его адекватного воспроизведения в процессе иноязычной речевой деятельности называется *ритмико-интонационным*.

Организационная работа с подкастами начинается, прежде всего, с его выбора в зависимости от уровня подготовки обучающихся. Подкасты сети Интернет отличаются лексико-грамматической сложностью (табл. 8).

Формирование слухо-произносительного и ритмико-интонационных навыков возможно на любом из представленных уровней в зависимости от цели урока. Важно соблюдать правильную поэтапность работы. Продемонстрируем приемы и упражнения, направленные на формирование слухо-произносительного и ритмико-интонационных навыков на основе подкаста с сайта www.slowgerman.com.

Подкасты по уровням сложности [1, с. 150–156]

Интернет-сайт	Уровень	Описание
www.slowgerman.com	Начальный	Текстовые эпизоды подкаста созданы специально для людей, не знающих немецкого языка. Эти эпизоды для начинающих записаны на немецком языке и призваны помочь им справиться с типичными ситуациями повседневной жизни в Германии, от похода к врачу до путешествия
http://www.de-online.ru/video_deutsch	Средний	На этом сайте представлены видеоматериалы для совершенствования навыков при дальнейшем изучении немецкого языка. Можно выбрать тексты согласно возрастной категории учеников
http://www.de-online.ru/nemeckoe_radio_online http://www.br-online.de/podcast http://www.youtube.com/deutschewelle	Продвинутый	Прослушивание новостных блоков, интересных бесед приведет к совершенствованию аудитивных навыков у обучающихся, развитию умений в разных видах речевой деятельности

В качестве примера можно взять немецкоязычный текст *Mein Kind ist krank*. Текст является культурно-страноведческим, аутентичным по наполнению, содержащим культурно-маркированную лексику. При выборе текста учитывалось наличие целостной аутентичной ситуации, запускаемой текстом. Здесь очень важна ориентация на обучающегося, т.е. коммуникативные действия должны быть связаны с его потребностями, знаниями, опытом и возможностями.

Таблица 9

Этапы работы

Название этапа	Цель этапа	Содержание этапа	Задания	Примеры
<i>До прослушивания текста</i> (подготовительный)	Активизировать речевой аппарат учеников и подготовить его к выполнению последующих упражнений		Демонстрация звука (его произношение); объяснение артикуляции отдельного звука; активизация звуков в слове, словосочетании, предложении	Откройте рот, нижняя челюсть остается неподвижной, попеременно упирайте кончик языка в альвеолы верхних и нижних зубов; максимально выдвиньте губы вперед; плотно сожмите губы; сделайте краткий выдох и произнесите звуки [p], [t], [k], отработаем придыхание
			Обработка произношения изученных звуков на материале тематических пословиц, поговорок, загадок. Изучение интонационного рисунка предложений	Найти и прочитайте слова со звуком [a]; повторить хором за учителем и др.
<i>Первичное прослушивание текста</i>	Первичное знакомство учеников с содержанием текста	Опрос домашнего задания	Выбор тематических слов разных классов; нахождение культурно-	Заполнить таблицу, выбирая тематические слова разных классов;

Название этапа	Цель этапа	Содержание этапа	Задания	Примеры
			маркированных слов; характеристика звука и др.	определить количество слогов в словах, определить, является ли он открытым или закрытым; записать последнее слово каждого предложения, дать характеристику лабиализованных звуков и др.
<i>Вторичное прослушивание текста</i>	Отработка интонационного рисунка и формирование интонационного слуха	Повторное прослушивание текста, повтор за диктором предложений в паузах	Определение пауз; интонационная разметка предложений; нахождение слов со смысловым ударением и др.	Определить паузы в чаще речевом потоке; указать вид каждого предложения, поставить соответствующий знак; сделать интонационную разметку текста; отметить все ударные слова
<i>После прослушивания</i>	Автоматизация сформированного фонетического навыка в речевой деятельности	Разные формы работы: индивидуальная, групповая, коллективная	Задания креативного характера	Прочитать отрывок из текста, представив, например, что вы оратор, футбольный комментатор; даны отрывки предложений, их нужно закончить, игра «Снежный ком» и др.

Аутентичность в обучении иностранному языку означает, что обучающийся может представить себе ситуацию, что он в чужой стране, и предположить, как имеющийся под рукой текст может быть использован в такой форме носителем языка. Текст *Mein Kind ist krank* соответствует возрастным особенностям и интересам обучающихся, содержит разные виды предложений по цели высказывания, что важно при обучении слухо-произносительным и ритмико-интонационным навыкам (см. табл. 9).

Перечисленные выше упражнения направлены на формирование слухо-произносительного и ритмико-интонационного навыков. Разные формы работы – индивидуальная, групповая, коллективная – помогают оптимизировать процесс изучения фонетического материала второго иностранного языка.

Как результат применения подкастов в обучении практической фонетике второго иностранного языка выступает повышение качества сформированного фонетического навыка, отсутствие языкового барьера у большинства обучающихся, значительное повышение интереса и мотивации к изучаемой дисциплине, поскольку такая форма работы приносит большое разнообразие в учебную деятельность.

2.2.3. Формирование грамматического навыка



Формирование грамматического навыка – процесс длительный. Для сохранения структуры в долговременной памяти необходим процесс автоматизации навыка. Автоматизация требует многочисленных упражнений и применения изученного материала в коммуникативной деятельности.

Обучение грамматическому аспекту второго иностранного языка происходит согласно принципам обучения второму иностранному языку и имеет свои особенности по сравнению с первым

иностранном языке. Особенностью методики обучения второму иностранному языку является применение *проблемно-поисковой технологии* [4, с. 307].

Проблемно-поисковая технология – это набор познавательных действий, соответствующих последовательным когнитивным операциям, применяемых человеком в естественном процессе познания. Он доступен обучающимся, изучающим второй иностранный язык, и значительно увеличивает эффективность обучения. Обучающийся наблюдает за образцами речи на иностранном языке и размышляет над их функционированием. Далее он самостоятельно формирует первичное представление о лингвистическом явлении, используя известные ему когнитивные приемы (сравнения, перенос).

Приведем примеры функционирования проблемно-поисковой технологии при обучении грамматической стороне речи второго иностранного языка.

Предъявление грамматического материала:

- в контексте;
- на материале текста.

В процессе чтения текста про себя обучающиеся отмечают неизвестные им грамматические формы. Учитель как организатор обучения целенаправленно стимулирует положительный перенос, часто путем сопоставлений с уже известными явлениями других языков. Обучающиеся самостоятельно делают выводы о значении, функции и правилах образования грамматического явления, формулируют правила. Учитель корректирует ответы и подводит итог с привлечением инструкций, схем, таблиц.

Узнавание и распознавание грамматического явления. При выделении грамматического признака и обосновании принимаемого решения эффективным является заполнение таблиц (табл. 10).

Таблицы наглядно демонстрируют связь форм или элементов форм в предложении.

Грамматическая таблица

Грамматическое явление	Основные признаки	Примеры

Для создания ориентировочной основы при формировании грамматических действий подходящими выступают правила-инструкции. Иметь какой-то смысл они будут только в том случае, если:

- сформулированы ясно и четко;
- построены на известном языковом материале;
- предъявляются своевременно;
- имеют разные возможности (способы) формулировки правил;
- сопровождаются примерами, образцами предложений;
- не требуют заучивания, а только умения их применять.

Зачем нужно правило-инструкция?

- для понимания сути изучаемого явления;
- для напоминания обучающимся о его структуре;
- для повторения особенностей языкового явления;
- для проверки знания грамматического явления.

Правило является итогом процесса познания, позднее обучающиеся сами в состоянии составлять его и использовать. Оно должно быть кратким, четким, целенаправленным, ориентировать учащегося на узнавание грамматического явления.

Дифференцировочные упражнения, направленные на формирование механизма распознавания, учат различать омонимические признаки. Стабилизация навыка узнавания грамматического явления происходит благодаря продолжительному поддерживанию ориентировочной реакции.

Отличительная особенность дифференцировочных упражнений заключается в том, что одновременно с усвоением способа действия

с языковыми объектами усваиваются обучающимися и сами языковые единицы и явления.

На формирование определенных умственных действий направлено применение алгоритмов. Алгоритм – это средство для преодоления грамматических трудностей. Успешность его применения в значительной мере будет зависеть от степени усвоения обучающимися операций [5, с. 24–31]:

- выделять признаки грамматического явления;
- изучать структуру алгоритма;
- последовательно выполнять операции с материалом по сличению грамматического явления с алгоритмом;
- выделять данное явление в предложении.

По мере накопления опыта работы с алгоритмом, обучающиеся будут выполнять соответствующие операции автоматизировано.

Выполнение репродуктивных упражнений. Роль репродуктивных упражнений, формирующих механизмы структурирования и синтеза, существенна при закреплении материала.

Особое место при выполнении этих упражнений занимает синтагматическое членение. Задания звучат следующим образом:

- определите границу между группами подлежащего и сказуемого (между главным и придаточным предложением, определив при этом вид придаточного);
- выделите средства связи и объединения слов, словосочетаний в предложении.

К этой группе упражнений относятся также реконструктивные упражнения, развивающие умения прогнозировать грамматические структуры, например заполните текст с пропусками, обращая внимание при этом на грамматические конструкции.

При выполнении репродуктивных упражнений обучающимся предлагается самостоятельно воспроизводить язык, используя уже известные им средства.

Автоматизированное восприятие грамматического явления. Операции целесообразно производить на некотором количестве структурно однотипных фраз, представляющих собой смысловое единство. Примерами заданий, сопровождающих операции анализа, могут быть следующие:

– найдите в главном предложении определяющее слово, к которому относится придаточное;

– расставьте знаки препинания.

Выполнение продуктивных упражнений. Упражнения ориентированы на коммуникативное применение изучаемого грамматического явления. Знание важных коннекторов, структурных маркеров предложения достигается при выполнении когнитивных грамматических упражнений, когда познавательная грамматика используется для общения на иностранном языке. Грамматические упражнения, ориентированные на сообщение, должны играть центральную роль. При отработке и закреплении грамматики следует руководствоваться принципом посильности заданий: от легких (простых) к более сложным упражнениям или от когнитивного к ориентированному общению.

Практикуя грамматику в контексте коммуникативной ситуации, рекомендуется пользоваться рабочими листами. Отработка грамматического явления должна быть как в устной, так и в письменной форме. Например, в качестве домашнего задания обучающимся можно предложить написать о «проблемах поколений», используя прошедшее время. Также аудиовизуальные тексты, такие как телепередачи, телесериалы или фильмы, позволяют закрепить новую грамматику. Обучающиеся могут посмотреть эпизод телесериала и обобщить его, где им следует использовать соответствующее грамматическое явление.

При обучении синтаксису второго иностранного языка проблемно-поисковая технология применима частично, возрастает роль вербальной инструкции и языковой среды для тренировки обучающихся в употреблении синтаксических моделей.

Применение проблемно-поисковой технологии не является абсолютным правилом и зависит как от этапа обучения, так и от возраста обучающихся, от конкретной стороны речи, которой мы обучаем.

На старшем и среднем этапах обучения второму иностранному языку применение технологии немного разнится. На среднем этапе обучения учитель может использовать правило-инструкцию сразу после того, как обучающимся был предъявлен образец речи на иностранном языке.

На старшем этапе обучающиеся самостоятельно применяют оптимальные познавательные стратегии и приемы, снижается необходимость сопоставлений лингвистических систем. Учитель при предъявлении языковых или речевых явлений чаще использует вербальное правило-инструкцию, которое поддерживает процесс выработки «внутреннего знания» у обучающихся.

2.2.4. Формирование лексического навыка



При овладении лексической системой второго иностранного языка акцент должен быть сделан на процессе образования представлений, системной организации новой информации [4, с. 308]. Развитие умения применять новую лексику проходит три этапа.

Подготовительный этап. На подготовительном этапе формируется языковой лексический навык в процессе выполнения упражнений в разных видах речевой деятельности.

Решение коммуникативных задач. Отличительным признаком упражнений второго этапа является наличие коммуникативной задачи и ситуации. При их выполнении обучающийся должен понимать, что отрабатываемый навык обеспечит ему возможность коммуникации в определенных ситуациях, в которых ему придется оказаться в ближайшее время.

Применение новой лексики при решении проблемных задач. Третий этап заключается в постепенном развитии умения употреблять новую лексику, ее запоминании, переводе на уровень долговременной памяти.

На выбор упражнений влияет возраст учеников и трудность осваиваемого материала. Так, для младших подростков предпочтительны игровые способы деятельности. В дальнейшем – выполнение проблемных задач с целью создания речевых произведений творческого характера, моделирование ситуаций реального общения. Для старших школьников для развития речевых умений предусмотрены компьютерные и мультимедийные технологии.

На первом этапе ученики получают большой спектр информации об изучаемой лексической единице: от качественной характеристики слова, его принадлежности к активному или пассивному минимуму до словообразовательной структуры слова.

Применение языковой догадки при изучении лексических единиц создает опору для запоминания слов. Новый словарь следует вводить и развивать в контексте. Это облегчает понимание, способствует формированию ассоциативных связей.

Связи внутри словарного запаса являются важной предпосылкой для закрепления новых слов в памяти. По этой причине введение и понимание новой лексики нельзя рассматривать независимо от текстовой работы. Все этапы выполняются для того, чтобы практиковать словарный запас сначала на рецептивном и, наконец, на репродуктивном и продуктивном уровнях. В рамках этих фаз семантизация играет особо важную роль, так как ключевые слова должны быть сначала объяснены и развиты, прежде чем начнется репродуктивная и продуктивная словарная работа.

Обучающиеся должны активно взаимодействовать с новой лексикой, пытаясь вывести значение неизвестных слов из контекста.

Для объяснения смысла слова можно использовать невербальные способы:

– демонстрация объекта, предмета окружающей среды, свойств вещей;

– действия и ситуации могут быть воспроизведены (открыть, помахать, включить);

– эмоциональные состояния можно демонстрировать с помощью жестов и мимики (радость, грусть, раздражение, шок);

– с помощью картинок многие незнакомые слова могут быть ясно объяснены.

Неизвестные слова можно объяснить с помощью вербальной семантики. Например:

– встраивание слова в известный контекст: Hauptstadt: Berlin ist die Hauptstadt Deutschlands;

– спецификация придаточных слов: Fruchtarten: Banane, Orange, Ananas, Apfel, Kiwi;

– указание синонимов: Spaß haben – sich amüsieren;

– указание антонимов: schwarz – weiß;

– реконструкция соединений: Wartezimmer – ein Zimmer, in dem man wartet.

Семантика должна быть четкой и понятной, вот почему несколько семантических приемов часто используются параллельно.

1. Применение родного языка. Если во время грамматического упражнения необходимо разъяснить незнакомое слово, уместна семантика родного языка. При работе над текстом или аудировании, где понимание прочитанного играет важную роль, уместна иноязычная семантика, поскольку внимание обучающихся сосредоточено на смысловом декодировании.

В дидактике иностранного языка также различают *национально-маркированные лексические единицы*, понимание смысла которых заключено, прежде всего, в семантизации их лексического фона. Лексические фоны двух эквивалентных слов различных языков содержат в своем составе межъязыковые и национально-культурные

семантические доли. При отождествлении в сознании слова родного языка со словом иностранного языка происходит отождествление и лексических фонов обоих слов. При сопоставлении обучающимися лексических фонов двух языков может иметь место лингвострановедческая интерференция. Преодолеть ее возможно при введении национально-маркированного словаря через контекст. Это облегчает понимание, способствует формированию ассоциативных связей внутри словарного запаса и является важной предпосылкой для закрепления новых слов в памяти. По этой причине введение и понимание новой лексики нельзя рассматривать независимо от текстовой работы [6, с. 58]. Словарная работа – это работа с текстами, и изучение лексики всегда должна начинаться с текстов.

Следовательно, для словарной работы актуальны все этапы: вводный, презентационный, семантический и практический. Этапы выделяются условно, исключительно для того, чтобы практиковать словарный запас сначала на рецептивном и, наконец, на репродуктивном и продуктивном уровнях. Семантизация культурно-маркированных слов должна проходить до репродуктивной и продуктивной словарной работы.

Обучающиеся должны активно взаимодействовать с новой лексикой, пытаясь понять значение слова. Понимание незнакомых слов из контекста, активное обращение с новым учебным материалом помогают обучающимся поддерживать их память. Важны также комментарии преподавателя. При работе с культурно-маркированными словами можно использовать следующие приемы объяснения смысла:

1. Простые игровые упражнения для активизации культурно-маркированного словарного запаса. Упражнения в первую очередь предназначены для преодоления трудностей, связанных с пониманием культурно-маркированной лексики: изобразить на бумаге то, как обучающиеся понимают значение слова, показать жестами, мимикой, высказать предположения, где это можно увидеть, применить и т.д.

2. Собрать комбинации слов. Можно работать в группах, подобрать подходящие понятия к указанному явлению. Таким образом, обучающийся прослеживает ассоциативно-смысловые связи нового слова.

3. Далее более сложная работа, связанная с предыдущей: выделить из списка понятия, которые несут главное понятие, затем понятия с второстепенным значением.

4. Применение несложных ассоциогамм. Ассоциации, т.е. спонтанные идеи и мысли, провоцирующие употребление слова, собираются с помощью ассоциогамм [6, с. 45–56]. Вместо слова можно использовать фотографию, изображение, звук, объект в качестве триггера. На элементарном уровне можно довольствоваться использованием связанных слов как набора слов по определенной теме. На более сложном уровне ассоциогаммы могут и должны расширяться: слова подчиняются друг другу в соответствии с их содержанием. Возникают связи, дальнейшие цепочки ассоциаций. Тематическая структура намечает действие, которое затем постепенно формулируется.

Работу с ассоциогаммами рекомендуется проводить в группах либо вместе со всем классом коллективно [7, с. 79–90]. Когда обучающиеся разрабатывают собственную ассоциогамму, то получают широкий спектр различных результатов, поскольку все люди ассоциируют по-разному, основываясь на своем личном опыте, своих предварительных знаниях, склонностях и т.д.

Все слова и выражения записываются на доску. В случае необходимости педагог помогает с переводом.

– «Мозговой штурм» и майндмэп (ментальная карта) тесно связаны, их также можно применять в качестве приемов семантизации национально-маркированных слов. Но они сложнее, поэтому рекомендуется применять в классах, где имеются обучающиеся с более высоким уровнем знаний, например при подготовке к проектам, коллективной дискуссии.

В то время как ассоциативную диаграмму и майндмэп можно создавать индивидуально или в группе, «мозговой штурм» предназначен исключительно для использования в группах. Сначала происходит сбор идей, затем группа пытается структурировать собранные ассоциации, связать их с общими понятиями. Ментальная карта изображает все, что имеется в структуре, и, таким образом, определяет внутреннюю структуру текста.

Таким образом, возможность применения ассоциограмм, ментальных карт доказывает, что информация в нашей памяти накапливается не беспорядочно, а сортируется, образуя связи.

Следующий этап связан с закреплением национально-маркированной лексики. Обучающийся вырабатывает собственную программу действий для решения коммуникативной задачи. Он выполняет упражнения по трансформации, модификации образца, т.е. выполняет действия по аналогии.

При изучении второго иностранного языка многие слова могут забываться. Они не сохраняются в долговременной памяти, потому что заблокированы другими словами или недостаточно объединены в сеть в ментальном лексиконе и, следовательно, имеют слишком низкую стабильность. По этой причине новый словарный запас требует тренировки на практике разными способами.

Во время практики новые слова должны быть представлены и усвоены по различным каналам, чтобы они как можно глубже и многомернее закрепились в различных подсистемах памяти. Такие объяснения нам дает когнитивная психология [5, с. 78–90]. Сначала мы слово слышим, потом произносим и применяем. Соответственно, упражнения должны быть многоканальными, целостными, игровыми, аффективными, творческими и коммуникативными [6, с. 334]. При обучении второму иностранному языку необходимо учитывать следующие результаты исследования когнитивной психологии:

1. В памяти хранятся не отдельные фрагменты информации, а контексты (фразы, синтагмы, идиоматические выражения).

2. Запоминание формул и рамочных формулировок (Здравствуйте, я хотел бы получить...) легче, чем запоминание отдельных слов [6, с. 118].

3. Долговременное удержание слова может зависеть от других факторов, а именно открытости к чужой культуре, предшествующих знаний и стратегий обучения, положительных эмоций и мотивации.

Словарный запас второго иностранного языка должен быть максимально глубоким и храниться в ассоциативной сети семантической памяти. Достичь этого помогает выполнение когнитивных упражнений. Объем слов должен быть ограничен, чтобы их можно было использовать в устном и письменном общении надлежащим образом (коммуникативный аспект).

Активизировать мыслительную деятельность обучающихся далее возможно при выполнении упражнений, в которых слова классифицируются в соответствии с коннотативными критериями: задания на заполнение пробелов, завершение предложений. Национально-маркированная лексика отрабатывается на уровне предложения и текста. Более сложными являются упражнения, ориентированные на сообщение и применение слов в коммуникативной ситуации.

На третьем этапе обучающийся применяет выработанную программу в коммуникативных ситуациях. Задания на применение национально-маркированных лексических единиц более обширны, чем просто упражнения на закрепления. Они целостны, ориентированы на общение и встроены в коммуникативную ситуацию. Обучающиеся рассказывают о собственном опыте по теме, ведут диалоги и дискуссии, т.е. это применение изученных лексических единиц на репродуктивном и продуктивном уровнях.

Следует сказать, словарная работа не является каким-то дополнительным звеном, а скорее всего интегративным, особенно, если мы имеем в виду обучение разным видам речевой деятельности.

Вопросы для самоконтроля



1. Как реализуется проблемно-поисковая технология при формировании грамматического навыка? Приведите примеры упражнений, направленных на формирование механизмов узнавания и распознавания грамматического явления.

2. В чем заключается эффективность применения алгоритма при формировании грамматического навыка?

3. В чем отличие репродуктивного этапа от продуктивного?

4. Какие этапы формирования языковых навыков и речевых умений при обучении второму иностранному языку выделяют методисты?

5. Что такое фонетическая интерференция?

6. Какова последовательность формирования фонетического навыка на втором иностранном языке?

7. Какой поэтапности необходимо придерживаться при работе над фонетическим материалом на основе подкастов?

8. Какие навыки формируются на подготовительном этапе? Приведите примеры упражнений, направленных на формирование этого вида навыка.

9. Какие отличительные особенности характерны для упражнений второго этапа? На формирование какого навыка или умения они направлены?

10. Какие способы семантизации можно применить при раскрытии семантики лексических единиц, связанных с особенностями культуры народа-носителя изучаемого иностранного языка?

11. Что такое коллаж? Для чего используется составление ассоциограмм?

12. Что такое комплексный комментарий?

Литература

1. Дакукина, Т.А. Обучение практической фонетике студентов языковых специальностей на основе подкастов / Т.А. Дакукина // Немец-

кий язык в современном мире: исследования статуса и корпуса и вопросы методики преподавания : материалы II Международного научного форума, Томск, 18–19 сентября 2019 года. – Томск : Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2019. – С. 150–156. – DOI: 10.17223/9785946218740/19

2. Коренева, М.Р. Основы методики обучения второму иностранному языку : учебное пособие / М.Р. Коренева, Е.М. Каурова, Д.В. Эрдынеева. – Улан-Удэ : БГУ, 2020. – 116 с. – ISBN 978-5-9793-1462-4. – URL: <https://e.lanbook.com/book/154260> (дата обращения: 31.10.2022). – Режим доступа: для авториз. пользователей.

3. Шишкова, Л.В. Вводный фонетический курс немецкого языка / Л.В. Шишкова, А. Детинина. – Ленинград : Просвещение, 1964. – 160 с.

4. Щепилова, А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному : учебное пособие для студентов вузов / А.В. Щепилова. – Москва : ВЛАДОС, 2005. – 245 с.

5. Bolton, S. Probleme der Leistungsmessung / S. Bolton. – Berlin : Langenscheidt, 1996. – 200 S.

6. Janikova, V. Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung / V. Janikova. – 1. Aufl. – Brno : Masaryková univerzita, 2010. – ISBN 978-80-210-5035-8.

7. Müller, B.D. Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung / B.D. Müller. – Berlin: Langenscheidt, 1994. – 120 S.

2.3. Контроль на уроках немецкого языка

Вопросы для обсуждения:

✓ Понятие и функция контроля в методике преподавания иностранным языкам.

✓ Формы контроля.



Понятие и функция контроля в методике преподавания иностранным языкам

В процессе обучения второму иностранному языку важное место занимает контроль. *Контроль* позволяет устанавливать обратную связь, т.е. контролировать ход усвоения обучающимися учебного материала, развития навыков и умений и обоснованно оценивать их успехи. Важное место занимают задания, связанные с проведением контроля. Результат контроля – наглядное свидетельство понимания / непонимания учениками того или иного материала.

Формы контроля

Для обеспечения постоянной обратной связи, помогающей управлять учебным процессом [4, 9], контроль должен приобрести непрерывный характер и осуществляться на разных уровнях. Так, на каждом занятии учителю важно осуществлять *неформальный (текущий)* контроль. Более тщательный *формальный* контроль следует осуществлять не только в конце всего курса (*итоговый контроль*), но и по каждому разделу (*промежуточный контроль*), обеспечивая обратной связью и обучающегося, и учителя. При этом контроль должен быть интегрирован в курс обучения, т.е. осуществлять также и *обучающую функцию*. В то же время необходим периодический *самоконтроль*. Обучаемые должны осознавать, как продвигается их учение и каковы их проблемы. Окончательное решение по поводу их достижений следует принимать на основе данных всех трех видов контроля.

Контроль является, как правило, обязанностью учителя. Ему также приходится осуществлять неформальный контроль работ обучающихся. Это может быть и на занятии, и при выполнении домашних заданий. Очень важно, как проводить контроль и какие задания использовать. Со стороны обучающихся отношение к контролю чаще всего негативное. Отсутствие обратной связи между

контролем и процессом обучения, однообразные формы проведения контроля, то, как они оцениваются, является тому объяснением. Отсюда возникает ряд проблем, которые требуют решения.

Контроль является *конструктивным* тогда, когда он сосредоточен не на недостатках, а на достижениях. Он должен быть таким, чтобы обучающиеся могли продемонстрировать то, что они знают и умеют [7, с. 280].

Представляется целесообразным рекомендовать педагогам в качестве контрольных использовать задания на *смысловую компрессию текста*. Как один из способов «сжатия» информации смысловая компрессия связана с различными видами информационно-учебной деятельности, в частности с реферированием, аннотированием, рецензией.

Составление реферата требует его структурно-вербального понимания, аннотация – знание темы оригинала, в которой указан также адресат информации и предельно кратко излагается главный смысл текста. Таким образом, от обучающихся требуется общее понимание без проникновения в детали. Рецензирование свидетельствует о глубоком понимании предмета содержания. Рецензия выражает оценку читателем произведения, где приводятся конкретные факты из первичного текста для доказательства своего мнения.

Функция контроля всех видов компрессии заключается в том, что у обучающихся проверяются навыки и умения в разных языковых аспектах и видах речевой деятельности.

Общими умениями для всех видов компрессии являются следующие:

- умение ориентироваться в структуре текста;
- умение делать выводы и обобщения в связи с прочитанным;
- умение аргументировать отношение к прочитанному;
- умение выделять основные идеи первичного текста;
- умение отбирать нужные факты исходного текста;

- умение письменного «свертывания», «сжатия» текста;
- умение трансформировать различные лексические и грамматические средства языка для более краткой передачи смысла.

Рассмотрим группы умений, развиваемые у обучающихся при выполнении реферирования, аннотирования и рецензирования.

Под *реферированием* обычно понимают сокращенное изложение содержания первичного документа с основными фактическими сведениями и выводами [2, с. 103–121]. В психологическом плане реферирование основано на выделении в тексте опорных точек и реконструкции (перестройке) его содержания. Содержательная реконструкция на уровне крупного смыслового отрезка проявляется в операциях сжатия, замены, перемещения, расширения. Ведущая роль принадлежит сжатию, которое выступает в формах исключения, обобщения, объединения и стяжения. В качестве инструмента замены выступает перефразирование материала. Перемещение является следствием опущения отрезков текста, изменения плана изложения и реорганизации текстового массива. Расширение реализуется в форме умозаключений, которые имплицитно содержатся в исходном тексте.

Важным этапом в работе по реферированию служит составление плана. План дает определенную систему ориентиров для развертывания смыслового содержания и является одной из форм упреждения текста. Следующей фазой является развертывание плана в тезисы. Каждый пункт плана развертывается в ряде тезисов, которые строятся на базе смысловых отрезков низших рангов с использованием ключевых фрагментов на уровне абзаца и связки абзацев. Логический план строится на основе чтения и осмысления оригинала и выделения опорных пунктов или ключевых фрагментов. Главный вывод текста, выраженный в заключительном абзаце, может либо остаться в конце текста, либо «возглавить» реферат. Заключительная фаза работы над рефератом – это редактирование. Она заключается в стилистической «шлифовке» составленного текста и приведении его в соответствие с определенным стандартом.

В группу умений, связанных со смысловой компрессией текста (в данном случае реферированием), входят следующие:

- умения проникать в смысловую структуру и выделять ключевые фрагменты в исходном тексте;
- умения перефразировать имеющиеся в тексте формулировки, обобщать материал в укрупненные смысловые узлы;
- умения перегруппировывать материал и строить логический план текста;
- умения составлять текст реферата;
- умения редактировать написанный текст реферата.

Следующий вид компрессии – *аннотация*. В аннотации предельно кратко передается только тематика оригинала.

Содержание исходного текста в аннотации должно излагаться своими словами, что позволит в большинстве случаев высокую степень абстрагирования, обобщения смысла оригинала. Написание оригинала требует использования специальных клише, которые часто носят оценочный характер, а также использование плана составления аннотации.

При написании аннотации педагог ставит цель проконтролировать развитие следующих групп умений: нахождение опорных слов в исходном тексте; использование основных типов сжатия текста: операции обобщения, объединения, стяжения; использование принципов дескрипторной конденсации; последовательное абстрагирование главного смысла; оформление обобщения с помощью клише, формулирование суммирующего предложения и редактирование текста аннотации.

Значительную учебную ценность для работы в старших классах школ с углубленным изучением иностранного языка, лингвистических гимназий и лицеев представляет *рецензия* – вид реферативного изложения содержания текста, в котором освещается содержание рецензируемого документа и дается критическая оценка как отдельным положениям, высказываниям, так и документу в целом [5, с. 23–25].

Владение данным жанром (термин Н.И. Лагвешкиной) требует от обучающихся глубокого осмысления материала, его критической оценки, доказательности, логичности, способствует развитию чтения, повышению речевой культуры обучающихся и их интеллектуальному развитию [5, с. 23–25].

При проведении рецензирования в качестве контроля педагог проверяет у обучающихся следующую группу умений: определять главную идею текста; критично оценивать описание эпохи, природы, места действия; умение определять точку зрения, взгляды, позицию автора, оценивать события; аргументировать свое мнение, отношение к прочитанному.

Применение форм компрессии текста в качестве контроля чрезвычайно полезно. Сам процесс сжатия текста, перебор и отбор фактов и идей исходного текста и их материальной языковой оболочки является активным мыслительным процессом, при котором происходит глубокое проникновение в смысл.

Занятие различными формами компрессии при обучении второму иностранному языку соответствует растущему интеллекту обучающихся на всех ступенях обучения. Если их проводить регулярно, с постепенным нарастанием трудностей, то обучающиеся будут заметно прогрессировать, что, в свою очередь, повысит мотивацию к изучению второго иностранного языка.

Вопросы для самоконтроля

1. Что такое контроль? Какие формы контроля отмечены в методике преподавания иностранных языков?

2. С какой целью проводится контроль и что является его объектом?

3. В чем целесообразность применения в качестве контрольных заданий на смысловую компрессию текста?

4. Какие умения контролируются в процессе написания реферата, аннотации, рецензии?



Литература

1. Бухбиндер, В.А. Основы методики преподавания иностранного языка / В.А. Бухбиндер. – Киев, 1986. – 201 с.
2. Корельский, Е.С. Виды реферативного изложения текста в языковом вузе / Е.С. Корельский // Сборник научных трудов. – Москва, 1981. – С. 103–121.
3. Креленштейн, Н.С. Обучение пассивной лексике иностранного языка / Н.С. Креленштейн. – Москва : Наука, 1979. – 217 с.
4. Леонтьев, А.А. Управление усвоением иностранного языка / А.А. Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 1975. – № 2. – С. 83–87.
5. Лагвешкина, Г.В. Рецензия как объект обучения в старших классах школ с углубленным изучением иностранного языка / Г.В. Лагвешкина, Е.Л. Товма // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 5. – С. 23–25.
6. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск : Титул, 2010. – 464 с.
7. Поляков, О.Г. Самоконтроль в обучении английскому языку / О.Г. Поляков // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 7. – С. 48–52.
8. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – Москва : Просвещение, 1991. – 287 с.
9. Талызина, Н.Ф. Теоретические основы контроля в учебном процессе / Н.Ф. Талызина. – Москва : Знание, 1983. – С. 3–37.
10. Франк, Л.Д. Мыслительные задачи в преподавании иностранных языков / Л.Д. Франк. – Душанбе, 1967. – 79 с.

2.4. Обучение видам речевой деятельности

Вопросы для обсуждения:

- ✓ Обучение аудированию.
- ✓ Обучение говорению.
- ✓ Обучение чтению.
- ✓ Обучение письменной речи.



Обучение второму иностранному языку в любом возрасте может быть благотворным для развития личности ребенка, если оно организовано в соответствии с его особенностями [8, с. 316]. В отношении видов речевой деятельности не существует строгой зависимости успешности обучения от возраста школьника. Ранний старт в обучении важен для умений *аудирования*, которые зависят от фонологической чувствительности «человека. Во всех остальных видах речевой деятельности физиологическая обусловленность успехов не так важна, как правильно организованное обучение.

2.4.1. Обучение аудированию

Точно так же, как при обучении первому иностранному языку, на втором иностранном языке существуют разные цели аудирования и, как следствие, разные способы его подачи и понимания, например задания на аудирование с общим, выборочным и детальным пониманием.

Обучающиеся должны научиться понимать различные стили аудирования, которые они знают на своем родном языке, и совершенно автоматически использовать их на иностранном языке. Это означает, например, соотносить свою установку с поставленной задачей. Обучающиеся должны научиться не «спотыкаться» о каждое незнакомое слово, отрывок, который они не понимают при прослушивании в целом или выборочно, нужно научиться слушать дальше и сосредоточиться на том, что они понимают.

При использовании аудиотекстов на коммуникативных уроках немецкого языка существует и другая параллель. Помимо требования аутентичности к заданиям, существует требование аутентичности аудиотекстов. Как правило, аудиотексты создаются авторами книг, и от этого зависит, насколько реально звучат разговорные тексты, удалось ли автору симитировать разговорный язык и насколько хороши записи. При этом имеется в виду не только хорошее техническое качество текста. Тексты должны соответствовать практике носителя языка, учитывать разнообразие голосов в аудиотекстах. Фоновые шумы придают аудиотексту больше оригинальности.

При прослушивании диалогических текстов очень важен контекст: выясняются обстановка, в которой происходят беседы, время и причина беседы, собеседники и отношения между собеседниками. Снять некоторые трудности перед прослушиванием могут помочь вводные слова преподавателя о ситуации, демонстрация иллюстрации, пояснение причины возникновения шумов в записи.

Круг тем, охватываемых аудиотекстами, разнообразен. Они должны учитывать языковую подготовку целевой группы. Для подростков поднимаются следующие темы: хобби и досуг, студенческие обмены, проблемы в школе, конфликты между молодежью и взрослыми, курение среди молодежи и т.д. Для младших школьников – здоровый образ жизни, путешествия, интернет-зависимость и др.

Аудиотекст можно прослушивать несколько раз. Это зависит от сложности самого текста, уровня подготовки обучающихся и цели обучения.

Для обучающихся любого возраста является важной правильной процедура предъявления лингвистического знания.

Аудирование – это рецептивная устная речь, может выступать и как цель, и как средство обучения второму иностранному языку. Оно дает возможность овладевать звуковой стороной изучаемого языка, его фонемным составом и интонацией; ритмом, ударением,

мелодикой. Через аудирование идет усвоение лексического состава языка и его грамматической структуры.

Аудирование облегчает овладение другими видами речевой деятельности: говорением, чтением и письмом, что является одной из главных причин использования аудирования в качестве вспомогательного, а иногда и основного средства обучения данным видам речевой деятельности.

Методика обучения аудированию на втором иностранном языке не отличается от аналогичной методики в первом языке и базируется на основных механизмах: речевом слухе, памяти (кратковременной и долговременной), оперативной памяти и вероятностном прогнозировании, артикулировании [10, с. 130–133].

Для успешного обучения аудированию необходима методическая система, учитывающая языковые и речевые трудности и обеспечивающая их преодоление. Условно трудности можно разделить на группы. Первая группа связана с пониманием речи носителя языка. Любая индивидуальная особенность произношения, тембр голоса, достаточно быстрый темп будут затруднять понимание речи носителей языка. Для преодоления этой трудности у обучающихся нужно развивать речевой слух на материале аутентичных текстов. Вместо учебных аудиотекстов необходимо применять подлинно аутентичные записи.

Вторая группа трудностей связана с пониманием грамматических форм, не свойственных русскому языку. Воспринимая текст, обучающийся, анализируя интонацию, паузы и логическое ударение, должен выделить в нем отдельные элементы.

Наличие незнакомых слов в сообщении также может являться причиной его непонимания. Отсюда третья группа трудностей связана с восприятием лексических единиц в процессе аудирования. Школьников необходимо обучать правильному восприятию слов, словосочетаний, фраз. Это возможно, например, благодаря дей-

ствию вероятностного прогнозирования: нужно добиваться прогнозирования смысла высказывания, когда форма и содержание образуют полное единство.

Последовательность заданий на прослушивание обычно выглядит так: слушатель получает установку и задание, за которым следует перерыв для его чтения, после чего дается аудиотекст. Если вы хотите воспроизвести аудиотексты несколько раз на этапе обучения, нужно снова прослушать вступление, а затем дождаться перерыва для чтения, прежде чем вы сможете снова прослушать текст.

Задания на аудирование во многом идентичны заданиям на чтение. В качестве заданий на аудирование можно использовать следующие типы заданий:

1. *Offenen Aufgaben* (задания открытого типа).
2. *Geschlossene Aufgaben* (задания закрытого типа):
 - *Multiple-Choice-Aufgaben* (задания на множественный выбор);
 - *Alternativ-Antwort-Aufgaben* (альтернативные вопросы);
 - *Zuordnungsaufgaben* (задания на соотнесение).
3. *Grafische Umsetzung* (графическое исполнение).

При выполнении заданий открытого типа обучающимся предлагается сначала прочитать вопросы, на которые они должны ответить после прослушивания. Цели прослушивания четко определены, и обучающиеся знают, на что обращать внимание.

Для заданий закрытого типа с несколькими вариантами ответов также можно использовать картинки и рисунки. Применение картинок или рисунков в задании дает преимущество снизить трудность понимания аудиотекста. Это действительно преимущество, риск того, что правильное понимание прочитанного не удастся, должен быть сведен к минимуму. Поэтому соотнесение заданий с несколькими вариантами ответов с картинками или рисунками особенно рекомендуется для тестов на понимание на слух в первой половине начального уровня.

Задания на множественный выбор обычно требуют довольно глубокого понимания текста, альтернативные вопросные задания должны быть сформулированы таким образом, чтобы охватывать только самую важную информацию. Одна из форм альтернативного задания включает обрывок предложения либо пропуск его части. Обучающиеся должны дополнить это предложение, выбрав при этом правильный тестовый вариант из предложенных.

Wie muss der letzte Satz enden?

A ...will auch einen Hund haben.

B ...fällt auf den Boden.

Задание на соотнесение может состоять из нескольких кратких частей. Рекомендуется использовать наглядный материал, что облегчает выполнение задания. Например, заполнить заданный raster информацией либо отметить соответствующие категории.

Графическое исполнение предназначено для извлечения информации из прослушанного аудиотекста. Другая форма графического исполнения – визуальный диктант. В этой форме задание на аудирование состоит в описании картинки, а задание на аудирование заключается в том, чтобы свободно описать наглядность после прослушивания текста. Содержанием изображения может быть, например, ландшафтный дизайн, обстановка помещения, описание человека или описание нескольких людей, которые существенно отличаются друг от друга, а также образ действий. В то время как эти задания для тренировки восприятия на слух могут содержать очень образные и забавные элементы, шаблон для контроля должен очень точно и недвусмысленно описывать ясный факт, который может быть графически реализован.

Ein Bild im Bild ...

Hören Sie bitte! Und zeichnen Sie bitte!

Эффективным способом обучения аудированию на втором иностранном языке выступают *подкасты*, где аутентичные материалы представлены в большом количестве и на разные темы. Прежде

всего, рекомендуется найти необходимый подкаст, для этого обратиться к директории подкастов, выбрать интересующую категорию и просмотреть список подкастов. Для изучающих немецкий язык директория подкастов размещена по адресу www.podcast.de.

Для развития аудитивных умений на основе подкастов достаточно использовать известную трехфазовую модель обучения: (1) до прослушивания, (2) во время прослушивания, (3) после прослушивания. Данная модель известна большинству учителей и достаточно подробно описана в статье П.В. Сысоева [11, с. 8–11]. Основных отличий методики использования подкаста от методики использования традиционных носителей аудио- и видеоматериалов нет. При использовании подкаста рекомендуется выбрать интересующий аудио- или видеоматериал, просмотреть (прослушать) и выполнить задания преподавателя.

Использование подкастов в процессе обучения аудированию значительно повышает мотивацию обучающихся и привносит разнообразие в процесс обучения второму иностранному языку.

2.4.2. Обучение говорению

Говорение – один из способов устного речевого общения. Акт устного общения может состояться при наличии мотивов, целей, коммуникативной ситуации. В учебном процессе необходимо создавать условия общения и мотивировать высказывания обучающихся. Обучение устной речи на втором иностранном языке происходит с опорой на текст-образец. Это характерно для обучения и диалогической, и монологической речи.

Обучение говорению в его *диалогической форме* осуществляется в направлении от прослушивания (чтения) готового диалога-образца к его воспроизведению и составлению диалога по аналогии.



Например, отрабатывается умение вести диалоги этикетного характера, диалог-расспрос, диалог-побуждение к действию, диалог-обмен мнениями. Объем диалога от 3 реплик (5–7-е классы) до 4–5 реплик (8–9-е классы) со стороны каждого обучающегося. Продолжительность диалога 1,5–2 минуты. Обучение диалогическому высказыванию включает три этапа: подготовительный, репродуктивный и продуктивный. На первом этапе происходит определение ситуации общения и работа с диалогом-образцом. На втором этапе обучающиеся выполняют упражнения, связанные с отработкой языкового и речевого материала, подбором реплик. Третий этап – создание и воспроизведение учениками собственного диалога.

Обратимся к типологии диалогической речи. И.Л. Бим выделяет следующие виды диалога: диалог-расспрос типа интервью; диалог-обмен сообщениями, мнениями; побудительный диалог (просьба, совет); ритуализированный диалог [1, с. 15–27].

Диалогический текст состоит из диалогических единств, представляющих собой пары или группы реплик, среди которых различают инициальные (начинающие разговор) и реактивные. Побуждением к первой реплике обычно выступает ситуация или внутреннее состояние участника диалога, вторая реплика, кроме указанных факторов, определяется также содержанием, стилистикой, интонацией первой реплики.

Взаимосвязанные по смыслу реплики вступают в структурно-семантические связи, образуя диалогические единства. Диалогические единства могут быть двух-, трех-, четырехчленными, но наиболее простыми являются единства, состоящие из двух реплик. По величине диалогического текста, его объему и структуре можно различить диалогическое единство (2 реплики); микродиалог (3–5 реплик); средний диалог (6–15 реплик); макродиалог (свыше 15 реплик).

Особый вид диалога – полилог – коллективный речевой продукт общения.

В полилоге наблюдается большее разнообразие стилей, манер разговора, способов выражения эмоциональных и других реакций. Для полилога характерны сочетание в рамках одного речевого акта рецепции и продукции, смена коммуникативных ролей.

Полилог диалогичен, однако в качестве партнера в этом случае выступает не один человек, а целая группа, поэтому прогнозирование хода разговора более затруднено.

При изучении второго иностранного языка, как и первого, обучающиеся учатся готовить и представлять проекты, которые должны создавать условия для их реального общения на немецком языке (переписка, возможные встречи с носителями языка) или имитировать общение средствами ролевой игры. В подготовке и презентации этих проектов должны участвовать все обучающиеся. Степень и характер участия могут быть разными: к работе над проектом может быть добавлена работа в качестве оформителя (класса, школы), члена жюри, репортера и др.

При обучении диалогической речи на втором иностранном языке возможны два пути: *индуктивный* (снизу вверх) и *дедуктивный* (сверху вниз). Но предпочтительным является второй, когда обучение говорению в его диалогической форме может осуществляться в обратном направлении: *от прослушивания (чтения) готового диалога-образца к его воспроизведению и составлению диалога по аналогии* [6, с. 81–83].

Создание *монологического высказывания* предполагает знание «правил построения» нескольких типов текстов и умение строить связные высказывания о фактах и событиях с опорой и без опоры на прочитанный или услышанный текст, заданную вербальную ситуацию или зрительную наглядность. Объем монологического высказывания от 7–10 фраз (5–7-е классы) до 10–12 фраз (8–9-е классы). Продолжительность монолога 1–1,5 минуты (9-й класс). При создании собственного монологического высказывания обучающиеся опираются на текст-прототип [8, с. 314].

Предметом монолога является мысль говорящего. Из психологических механизмов наиболее важными являются предвосхищение, умение слышать и правильно оценивать свою речь. Продуктом является текст, результатом – его воздействие на слушающих. Монологическая речь отличается также индивидуальным композиционным построением и относительной смысловой завершенностью. По жанровой принадлежности это могут быть бытовой рассказ, отчет о проделанной работе, научный доклад, художественный монолог и т.д.). Способы развертывания текста: повествование, описание, рассуждение, убеждение и др.

Обучение монологическому высказыванию проходит, как и обучение диалогу, в три этапа. На подготовительном этапе школьники выполняют анализ коммуникативного намерения и структуры текста. Второй этап включает репродуктивные упражнения на сравнение, объяснение, опровержение, описание данных. Продуктивный (третий) этап обучения монологической речи строится в рамках предлагаемых учителем ситуаций общения или проблем, на основе прочитанного, прослушанного, наглядных средств [8, с. 314–315].

Активизировать речевую деятельность на втором иностранном языке рекомендуется через решение проблемных задач: сравнение полученной информации и формулировку выводов, опрос с обработкой данных и т.п.

Если руководствоваться сформулированными выше закономерностями обучения второму иностранному языку, то совершенно очевидно, что сегодня, обучая говорению, мы должны стремиться выйти на уровень *аутентичного общения*. Для обучения диалогической речи в качестве репродуктивных и репродуктивно-продуктивных упражнений могут быть рекомендованы упражнения в воспроизведении диалогов-образцов, подстановке реплик диалога, конструировании диалогов из заданных реплик (ключевых слов), в вопросах или ответных репликах, инсценировании диалогов, завершении диалога и т.д.

Развитие умений в монологической речи на репродуктивном и репродуктивно-продуктивном уровнях осуществляется в процессе построения учащимися монологических высказываний с опорой на ключевые слова, план, логическую схему, предложения, ассоциативную схему и т.д. Выполнять большинство репродуктивных упражнений можно сначала письменно, затем устно с тем, чтобы обучающиеся лучше усваивали необходимый материал. Данным упражнениям можно также придать творческий, неформальный характер.

Что касается продуктивных упражнений, то их цель – научить обучающихся связному высказыванию без опоры на образец, без вербальных опор. В данном случае речь идет о переносе обсуждаемых проблем на собственный опыт обучающегося и на его жизненные знания.

2.4.3. Обучение чтению

При обучении второму иностранному языку чтение выступает и как цель, и как средство обучения умениям в других видах речевой деятельности. В данном случае значимость взаимосвязанного обучения возрастает. Например, на основе прочитанного текста обучающиеся можно обучать письменной интерпретации и говорению. Происходит это вследствие того, что при изучении второго иностранного языка обучающиеся обладают значительным учебным опытом, они быстрее овладевают коммуникативными умениями, элементы которых могут быть объектами переноса. Переносятся и учитываются некоторые знания (схожий алфавит), навыки (звукобуквенный анализ) и все основные умения чтения (антиципация, выделение смысловых вех, компрессия и интерпретация). Обучение каждому виду речевой деятельности на втором иностранном языке совершается в перспективе обеспечения возможностей для такого переноса.



В отечественной психологической и методической литературе *чтение* определяется как сложная перцептивно-мыслительная мнемическая деятельность, процессуальная сторона которой носит аналитико-синтетический характер. Данная деятельность варьируется в зависимости от ее цели. Чтение представляет собой процесс восприятия и переработки графически зафиксированного текста, в ходе которого получаемая из текста содержательная информация соотносится с личностным отношением к ней реципиента, что субъективно переживается как обнаружение смысла читаемого [2, с. 240].

В зарубежных источниках *чтение* характеризуется по-разному. С одной стороны, чтение – это прием графически зафиксированных языковых знаков с целью постижения смысла изложенного [17, с. 162], с другой – конструктивный процесс, взаимодействие сигналов и ссылок текста и знаний чтеца [19]. Отметим, что в процессе чтения знания читающего играют важную роль. Чем конкретнее, правильнее предположения (знания в определенной области), тем точнее понимание содержания текста.

Процесс обучения *технике чтения* на втором иностранном языке ускоряется. Природа и характер умственных действий, которые мы выполняем при чтении, кажутся, на первый взгляд, довольно простыми и ясными. Сначала буквы идентифицируются, эти буквы объединяются в слова, выводится их значение, затем слова объединяются в предложения. Обучающиеся уже знают латинский алфавит из курса первого иностранного языка, поэтому провести звуко-буквенный анализ и синтез слов второго иностранного языка в целом для них трудности уже не составляет. Трудности могут вызывать буквы, буквосочетания и звуки, отсутствующие в первом иностранном языке и в родном. Такие явления требуют должной отработки.

Для понимания текста при чтении идентификации отдельных букв или отдельных слов недостаточно. Чтение – это интерактивное взаимодействие между сигналами и репликами из текста, с одной

стороны, и знаниями, которыми человек уже обладает – с другой. Чем больше фоновых знаний у чтеца, тем быстрее он достигнет понимания содержания текста. Чтение, таким образом, является конструктивным процессом, в котором наши знания играют важную роль. Чем правильнее наши предположения, тем лучше будет качество чтения. Поэтому формирование правильных ожиданий должно быть важной частью обучения чтению на втором иностранном языке.

Чтение всегда реализуется в одном из своих конкретных проявлений, представляющим (у опытного чтеца) наиболее рациональное сочетание операций смысловой и перцептивной переработки материала, воспринимаемого зрительно, т.е. в виде чтения.

Виды чтения. Что касается основных видов или стратегий чтения, то они остаются теми же самыми, что и при обучении первому иностранному языку.

В зависимости от организации работы, особенностей психических процессов, сопровождающих чтение, от условий, определяющих учебную деятельность, от установки чтения и так далее отечественные и зарубежные методисты выделяют разные виды чтения. По форме процесса (В.А. Бухбиндер – по характеру реализации технической стороны) – чтение вслух (В.А. Бухбиндер – «громкое чтение») и чтение про себя (В.А. Бухбиндер – «тихое чтение»). По линии восприятия текста – синтетическое и аналитическое (Н.И. Гез, В.А. Бухбиндер); по способу понимания содержания текста Н.И. Гез выделяет беспереводное и переводное чтение [1, 13]. С.Ф. Шатилов добавляет еще беспереводно-переводной вид чтения. По характеру и степени помощи учащимся выделяют чтение со словарем / без словаря; чтение с предварительно снятыми / с неснятыми трудностями [14]. С.Ф. Шатилов, И.А. Гиннатулин говорят также о чтении с частично снятыми трудностями [14]. По степени проникновения в содержание получаем следующие виды чтения: изучающее, ознакомительное, поисковое (в работах М. Лешманн –

totales, kursorisches, orientierendes Lesen) [19]. По форме организации выделяют чтение классное и домашнее; фронтальное и индивидуальное; учебное и реальное (или самостоятельное). С.Ф. Шатилов выделяет шесть видов чтения (для старшей ступени обучения), подразделяя их на целевые и учебные [14].

Целью обучения чтению в школе является формирование и развитие умений чтения как вида речевой деятельности, а не обучение видам чтения, которые являются лишь средством для достижения общей цели.

Последовательность выделения видов чтения существенна для развития умений чтения на втором иностранном языке независимо от типа школы и специфики курса обучения.

Начальный этап обучения в средней школе является подготовительным, в ходе которого обучающиеся приобретают комплекс основополагающих навыков и умений чтения. Отталкиваясь от известных звуков, обучающиеся овладевают начертанием букв, техникой чтения вслух и про себя с полным пониманием текста. К концу этого этапа чтение приобретает относительно самостоятельное значение как способ иноязычного общения.

Для *среднего этапа* обучения характерно чтение с полным пониманием основного содержания, предполагающее использование в комплексе всех умений чтения: умений добиваться понимания, преодолевая помехи всеми доступными способами, а также умения добиваться игнорировать помехи, извлекая из текста только существенную информацию, умений читать про себя впервые предъявляемые тексты с целью полного понимания информации и извлечения основной и частичной информации.

На *старшем этапе* производится совершенствование навыков, умений, приобретенных ранее. Чтение на данном этапе направлено на обучение чтению с полным и точным пониманием. Обучение умению чтения дискутируется практической необходимостью: вы-

пускник средней школы должен понимать оригинальные и незначительно адаптированные тексты из общественно-политической и научно-популярной литературы, которые могут встретиться ему в его профессиональной деятельности, в дальнейшем занятии языком или в самообразовательных целях.

Особо значимым на данном этапе обучения является развитие следующих умений:

- определять характер читаемого текста (научно-популярный, общественно-политический, художественный);
- извлекать из текста нужную информацию;
- составлять и записывать тезисы, аннотацию прочитанного текста.

Содержание текстов должно соответствовать возрастным особенностям и интересам обучающихся, иметь образовательную и воспитательную ценность, воздействовать на эмоциональную сферу школьников. Типы текстов: аутентичные статьи, интервью, рассказ, объявление, рецепт, меню, проспект, реклама, песня и др.

На сегодняшний день существует множество методик для обучения чтению. Выбор нужной методики будет зависеть от вида чтения и типа текста.

Методика *И.Л. Бим* базируется на поэтапной организации обучения чтению: от ориентировки в отдельных действиях на разных уровнях организации материала (слово, словосочетание, отдельное предложение, связанный текст) к исполнению этих действий и осуществления чтения в целом [1].

И.Л. Бим выделяет четыре типа упражнений:

1. Ориентировочные упражнения.
2. Исполнительные упражнения первого уровня.
3. Исполнительные упражнения второго уровня.
4. Контрольные упражнения (табл. 11).

Типы упражнений (классификация И.Л. Бим) [1]

Тип упражнений	Описание
I тип	Направлен на отдельные стороны техники чтения вслух и на развитие отдельных механизмов чтения; чтение на уровне слова, на уровне словосочетания, на уровне предложения, на уровне связанного текста; направлен на тренировку в технике чтения про себя (на уровне предложения и связанного текста)
II тип	Тренировка в чтении как опосредованном общении (на связанном тексте); обучение способам снятия помех при чтении (с опорой на догадку или с использованием словаря); применение изобразительных, вербальных опор
III тип	Контролирующие упражнения для определения сформированности умения читать; тестовые задания на множественный выбор, восстановление пропущенных слов и другие; контролирующие упражнения в качестве итогового контроля

Методика *Е.А. Маслыко* и *П.К. Бабинской* основана на поэтапной работе с текстом [7, с. 12]. Они выделяют три этапа работы над текстом:

1. Предтекстовый – этап пробуждения и стимулирования мотивации к работе с текстом; актуализации личного опыта обучающихся путем привлечения знаний из других образовательных областей школьных предметов; прогнозирования содержания текста с опорой на знания обучающихся, их жизненный опыт, на заголовки и рисунки и т.д. (формирование прогностических умений). Здесь необходимо соблюдать одно важное правило: вся предварительная работа над текстом не должна касаться его содержания, иначе реципиенту будет неинтересно его читать, поскольку ничего нового для себя он в этом тексте уже не найдет.

2. Текстовый – этап чтения текста (отдельных его частей) с целью решения конкретной коммуникативной задачи, сформулированной в задании к тексту и поставленной обучающимся перед чтением самого текста. Объектом контроля чтения должно быть его понимание (результата деятельности). При этом контроль понимания прочитанного текста должен быть связан как с коммуникативными задачами, которые ставятся перед обучающимися, так и с видом чтения.

3. Послетекстовый – этап использования содержания текста для развития умений обучающихся выражать свои мысли в устной и письменной речи. Предлагаемые на этом этапе упражнения направлены на развитие умений репродуктивного плана, репродуктивно-продуктивного и продуктивного.

Для формирования навыков чтения и организации работы с текстами на разных этапах Е.А. Маслыко и П.К. Бабинская предлагают разработанную систему упражнений [7].

Первая группа упражнений связана с воспроизведением материала текста с опорой на его ключевые слова, опорные предложения, его сокращенный или упрощенный вариант. Обучающимся предлагаются задания в творческой обработке текста. Вторая группа упражнений связана с развитием умений репродуктивно-продуктивного характера, т.е. умений воспроизводить и интерпретировать содержание текста в контексте затронутых в нем проблем. Цель третьей группы упражнений – развить умения продуктивного характера, позволяющие обучающимся использовать полученную информацию в ситуациях, моделирующих аутентичное общение, и в ситуациях естественного общения, когда ученик действует «от своего собственного лица».

С.Ф. Шатилов дает рекомендации по работе с текстом. Он предлагает работать с текстом через его форму [14].

Для обучения чтению более сложных текстов с полным пониманием, проводимому в старших классах, необходимо формировать у

обучающихся умение самостоятельно преодолевать трудности при извлечении информации с помощью аналитических действий, что делает необходимым анализ непонятных мест.

Трудности понимания немецких текстов часто связаны с флективно-аналитической особенностью немецкого языка. Это связано с явлением грамматической омонимии, особо опасной при чисто формальном подходе к анализу.

С.Ф. Шатилов в своем подходе предлагает два вида аналитических упражнений на распознавание сходных элементов:

1. Частичное семантически-формальное аналитическое действие, целью которого является уточнение не совсем понятных грамматических явлений при понимании контекста в целом. Обучающийся идет от смысла контекста к анализу грамматической формы.

2. Формально-смысловое аналитическое действие – преследует цель выяснить значение непонятных грамматических явлений при непонимании микротекста. В этом случае обучающийся вынужден исходить из формальных признаков грамматического явления и выявлять его функцию (значение) в данном контексте [14].

При работе над лексической стороной чтения С.Ф. Шатилов уделяет особое внимание упражнениям, развивающим у обучающихся контекстуальную догадку с опорой на структуру слов [14].

Г.В. Рогова считает, что необходимо обучать чтению в два этапа:
– обучение чтению вслух;
– обучение чтению про себя [9].

При обучении чтению вслух используются следующие режимы:
Первый режим – чтение вслух на основе эталона.

Эталон исходит от учителя либо в записи. Чтению вслух предшествует аналитическая стадия звуко-буквенного анализа трудных явлений и в делении текста. Воспроизведение эталона дважды: выразительно, сплошным текстом, затем с паузами, во время которых обучающиеся читают, стараясь подражать эталону. В завершении – сплошное чтение текста обучающимися, сначала шепотом, затем –

вслух. Показателем правильности выступает интонация и решение элементарных смысловых задач.

Однако злоупотреблять чтением вслух на основе эталона не следует. Удельный вес имитации может привести к пассивности восприятия, что замедлит обучение чтению. Поэтому данный режим необходимо сочетать с самостоятельным чтением без эталона.

Второй режим – чтение вслух без эталона, но с подготовкой во времени.

Этот режим активизирует восприятие графической материи обучающимися. Последовательность работы при этом такая:

1. Чтение про себя с последующим выделением частей текста. Чтение – также средство нахождения интонации с последующей стадией чтения вслух.

2. Парное чтение. В ходе парной работы обучающиеся сначала проверяют графикацию текста друг у друга, затем по очереди читают друг другу текст. Взаимное чтение усиливает общую его выразительность.

Третий режим – чтение без эталона и предварительной подготовки.

Две последовательные стадии – чтение без эталонов и предварительной подготовки проработанных ранее текстов и новых – направлено на развитие беглости и выразительности чтения. Его следует проводить периодически в конце работы над темой, когда накапливается 3–4 текста.

Чтение новых текстов также производится без подготовки во времени, максимально приближено к естественным условиям чтения на иностранном языке. Учащиеся выделяют незнакомый языковой материал, распознают потенциальный словарь, в целом приобщаются к восприятию и пониманию незнакомых частей текста. Этот режим чтения вслух предполагает активизацию мыслительных процессов.

Все названные режимы обучения чтению вслух должны использоваться в совокупности.

Подкасты при обучении чтению.

Социальный сервис подкастов позволяет просматривать размещенные на нем материалы, в том числе и тексты, неограниченное количество раз, поэтому данный сервис может быть использован в обучении иностранному языку для развития умений чтения. Тексты являются аутентичными, различной тематики.

Дидактические свойства и методические функции сервиса подкастов, которые должны учитываться при разработке методики обучения чтению на иностранном языке посредством подкастов, подробно представлены в работах П.В. Сысоева, М.Н. Евстигнеева [11, с. 8–11]. Сервис подкастов обладает следующими дидактическими свойствами: возможность размещения в Интернете на сервисе подкастов личных подкастов пользователей; создание на сервисе подкастов личной зоны пользователя; размещение комментариев при организации сетевого обсуждения подкаста; доступность подкаста для просмотра всем зарегистрированным пользователям сервиса и др. [11, с. 8–11].

Методические функции подкаста осуществляются поэтапно и направлены на развитие умений в определенном виде речевой деятельности, в частности чтения.

При обучении чтению на основе подкаста педагогу рекомендуется использовать имеющиеся задания и разработать дополнительные, направленные, например, на обучение или контроль общего содержания текста и его деталей. Задания при этом должны быть аутентичными. Под «аутентичностью заданий» Л. Бахман и А. Палмер понимают степень соответствия задания реальной жизненной коммуникативной ситуации. При выполнении аутентичного задания обучающиеся должны выполнять те же коммуникативно-когнитивные функции, которые бы они выполняли в аналогичной ситуации в реальной жизни [16].

Использование подкастов в развитии умений чтения значительно повышает мотивацию обучающихся и привносит разнообразие в процесс обучения языку в школе. Этапы при этом могут быть следующие:

Первый этап – организационный: знакомство обучающихся с платформой подкаста, заданием, которое им нужно будет выполнить, алгоритм его выполнения. На этом же этапе педагог отвечает на вопросы обучающихся.

Второй этап – исполнительный: выполнение задания обучающимися на сервисе подкаста. Упражнения направлены на развитие умений в определенном виде чтения (определяется педагогом).

Третий этап – контрольный: контроль педагога (выборочно); самоконтроль со стороны обучающегося, поскольку большая часть деятельности осуществляется им самостоятельно.

Четвертый этап – рефлексия. Обучающиеся оценивают свою работу, ее эффективность, трудности, с которыми они столкнулись при работе с подкастом, возможности их преодоления. Рефлексия – важный компонент любой деятельности. Она позволяет обучающимся осознать успехи и неудачи.

В процессе систематической работы на подкастах при обучении чтению у обучающихся формируются технический навык и коммуникативные умения. Работу с подкастами можно использовать в качестве домашнего задания, но сначала необходимо сформировать у обучающихся алгоритм действий с ними.

2.4.4. Обучение письменной речи

С чтением тесно связана письменная речь, поскольку в психофизиологическом механизме есть общие элементы: зрительно-графические и слухоречевые образы языковых явлений. Написание есть кодирование мысли графическими знаками, чтение – перекодирование этих



графических знаков в слухоречемоторный код внутренней речи [15, с. 96–97].

При обучении второму иностранному языку необходимо формировать навыки и умения письма, в основном, в области орфографии и синтаксиса предложения. Этот процесс является более *интенсивным*, чем при первом иностранном языке, поскольку обучение технике письма идет с опорой на уже существующие умения. Вторая особенность обучения письму на втором иностранном языке – его *комплексность*. Например, развитие умений чтения и письма. Обучающиеся при изучении второго иностранного языка быстрее переходят от восприятия отдельных слов к предложениям и небольшим текстам. Автоматизация звукобуквенных соответствий, закрепление с помощью письменных упражнений материала разных уровней языка совершенствуют технику чтения и способствуют успешному развитию умений извлекать и фиксировать информацию из печатного текста.

При обучении письму на уроках второго иностранного языка значительное внимание уделяется сравнению языковых феноменов в изучаемых обучающимся языках, в первую очередь сравниваются гласные, согласные звуки, части речи, члены предложения и т.п. Типичными упражнениями с заданиями в данном случае являются:

- спишите текст, вставляя буквы (слова), раскрывая скобки и расставляя недостающие знаки препинания;
- выпишите из текста слова (предложения);
- составьте и запишите предложения со словами [12].

К упражнениям, направленным на формирование графических навыков, следует отнести:

- упражнения на написание отдельных простых, затем сложных букв, полностью или частично совпадающих в немецком и русском языках (например: Aa, Mm, Oo, Ee, Kk); отличающихся, но имеющих отдельные сходные элементы (Dd, Pp, Uu, Ii, Tt); несовпадающих по написанию (Ss, Ff, Ch, ch, Rr и др.);

– упражнения на написание буквосочетаний, изображающих один простой звук: [k] – ch, ck; [i:] – ie, ih;

– упражнения на списывание отдельных слов, предложений текста;

– упражнения на звуко-буквенный анализ отдельных буквосочетаний;

– составление тематических словарей.

К упражнениям, направленным на обучение орфографии, относятся упражнения на поэлементный анализ слов, на группировку слов по разным словообразовательным элементам.

С целью развития умений письменной речи предлагается выполнение упражнений трех групп:

Первая группа – упражнения репродуктивного характера, в которую входит написание текста с опорой на образец (начальная ступень обучения).

Вторая группа – упражнения репродуктивно-продуктивного характера. Это упражнения в построении собственного высказывания с использованием различных опор: вербальных и вербально-изобразительных (основная школа).

Третья группа – упражнения продуктивного характера, которые требуют от обучающихся умений выражать свои мысли в письменной форме без опоры на вербальные элементы (третья ступень). При обучении письменной речи важно развивать творческое воображение. Письменная речь позволяет сохранить языковые и фактические знания, служит надежным инструментом мышления, стимулирует говорение, слушание и чтение на иностранном языке.

Составление письменных текстов на втором иностранном языке (биографии, анкеты, открыток, личного письма и др.) происходит на начальном этапе по аналогии. На основном этапе Е.Э. Сысоева предлагает большое количество упражнений лингвистического характера и строгое управление процессом обучения письменной речи [12]. Продукция текстов на основе использования различных

стилей и типов речи направлена на развитие умений коммуникативной письменной речи.

Коммуникативная письменная речь включает в себя владение письменными знаками, содержанием и формой письменного произведения речи. Выделяют следующие формы коммуникативной письменной речи:

Тезисы – слегка формализованное резюме, где выделены основные положения, и каждое из них рассмотрено в отдельности.

Конспект учебный – одна из важнейших форм учебной записей, представляющая собой связное, сжатое и последовательное письменное изложение содержания усваиваемого материала. Конспект – эффективное средство закрепления в памяти прочитанного текста, дисциплинирующие и развивающие мышление обучающихся, побуждающие глубоко осмыслить прочитанное, найти важное и существенное, выразить его в сжатых к чтению фразах. Конспект, как правило, состоит из трех основных элементов: плана, тезисов основных мыслей конспектируемого источника и фактического материала.

Изложение – письменный пересказ текста литературного произведения, изучаемого в соответствии с программой. Изложение – разновидность упражнения близкого к сочинению, развивает память и логическое мышление, обогащает речь словами и оборотами литературного языка. Подготовка к изложению включает: разбор содержания текста, логический, композиционный и языковой анализ. Различают подробные, сжатые и такие, в которых обучающиеся высказывают свои суждения по поводу излагаемых фактов.

Реферирование – процесс свертывания, уплотнения информации, имеющейся в том или ином научном тексте, с целью получения краткого, сжатого изложения содержания предназначенной для этого статьи, главы книги, монографии и т.д. Главная задача реферирования состоит в том, чтобы при небольшом объеме реферата

сохранить как можно больше значимой информации, чтобы неизбежная потеря информации в минимальной степени коснулась важных и существенных сведений, содержащихся в тексте.

Аннотация – вторичный источник информации с частично сокращенным, частично форматизированным тезаурусом, отвечающим на вопрос «о чем?», имеет простую грамматику.

Сочинение – самостоятельная письменная работа обучающегося на заданную тему. В одних случаях они опираются на знание литературного материала, в других, на личный жизненный опыт и непосредственные наблюдения автора. Виды повествовательные (рассказ о жизни литературных героев или о себе), описательные, характеристические (анализ образа литературного персонажа или живых людей), сочинение-рассуждение.

Рецензия – письменный отзыв, содержащий критическую оценку научного, художественного произведения, спектакля, концерта, кинофильма, книги. Дается анализ произведения, высказывается и обосновывается его оценка. Все это требует от автора хорошего знания предмета, того, о чем он пишет. Рецензент должен показать произведение так, чтобы читатель понял его тему, идейную направленность, почувствовал характер героев, их настроение.

И.А. Зимняя в своих исследованиях, соотнося обучение иностранному языку с учебно-профессиональной деятельностью, говорит о формировании конкретных коммуникативных умений, например, реферировать, аннотировать, комментировать иностранный текст в условиях письменного общения [4]. Первостепенной задачей в данном случае является развитие практически необходимых для человека умений работать с иноязычным сообщением. При таком подходе *обучение письменной интерпретации* на основе прочитанного текста является очень важным моментом в освоении письменной речи иностранного языка. При этом под *письменной интерпретацией* мы понимаем интеллектуальный

процесс преобразования текста с целью извлечения информации и в некоторых случаях оценки ее с позиции читателя.

Процесс письменной интерпретации включает обучение приемам составления денотата, реферирования, аннотирования и рецензирования. Прием обучения в данном случае – это взаимодействие между учителем и обучающимися, направленное на выполнение каких-либо упражнений. Для успешного функционирования данных приемов учитель должен предварительно обработать текст и подготовить план интерпретационной работы обучающихся: проанализировать основные вопросы, выявить возможные трудности, определить поэтапность составления реферата, аннотации, рецензии и денотата.

Составление *денотата* позволяет оптимизировать у обучающихся процесс осмысления, запоминания и усвоения текстовой информации. При работе над составлением денотата рекомендуется использовать упражнения на понимание логико-тематической основы текста (заполнить данные карты ключевыми словами, прочитав текст и составить денотатную карту).

Более сложный этап – самостоятельное составление денотата. Предлагая такой вид работы, учитель принимает во внимание наличие у обучающихся специальных умений работы с текстом, таких как выделение смысловых частей, выявление основной темы абзаца, выделение и называние фактов, относящихся к данной теме, представление графически фактов основной темы каждого абзаца в виде денотата с использованием лексико-грамматической цепочки абзаца. На начальном этапе обучения составлению денотата обучающийся работает по плану, предложенному учителем.

Упражнения на установление смысловой связи между единичными фактами текста (например, прочитать текст, изучить предложенную карту данных, определить, какие факты текста в ней не отражены).

Упражнения на понимание лингвокультурной, социокультурной и культурно-страноведческой информации прочитанного оригинального текста (прокомментировать карту данных).

Составление денотата – самый легкий вид письменной интерпретации, который заранее очерчивает предметную область текста. Составление денотата к тексту позволяет преодолевать серьезный психологический барьер у обучаемого: снять страх перед большими по объему текстами, научить обучающихся перерабатывать исходную информацию текста.

При работе над *рефератом* ученики развивают умения соотносить, обобщать уже имеющиеся в тексте мнения, знания и представлять их в письменной форме. Умения, связанные с реферированием, развиваются в результате выполнения специальных тренировочных упражнений, направленных на проникновение в смысловую структуру и выделение ключевых фрагментов в исходном тексте.

Если обучающимся трудно дается выделение смысловых отрезков, то целесообразно предложить им выполнение отдельных операций: в ходе чтения текста отмечать связанные между собой моменты; записывать информацию каждого абзаца ключевыми словами или короткими предложениями; определять малоинформативные фрагменты текста; расположить полученную информацию в логической последовательности.

Следующие упражнения направлены на перефразирование имеющихся в тексте формулировок, на обобщение материала в укрупненные смысловые узлы, на эксплицирование невыраженных моментов в тексте; на перегруппировку материала и построение логического плана текста (например, тезисно сформулировать каждый пункт текста).

Упражнения на составление текста реферата содержат следующие задания: определить, происходят ли события в тексте одновременно или последовательно; какое предложение обосновывает

предыдущее либо является его следствием. Какие связующие элементы были при этом использованы. Упражнения на редактирование написанного текста реферата связаны с анализом выбранных смысловых частей реферата, какие из них можно сократить, а какие дополнить.

Дальнейшая редукция оригинального текста приводит к аннотации. Работа над аннотацией начинается несколько позднее, после того, как основные этапы реферирования усвоены учащимися. *Аннотация* – это результат дальнейшего обобщения содержания текста при помощи дескрипторной конденсации.

С первых занятий обучающимся надо объяснить разницу между рефератом и аннотацией. Одним из важных моментов различия между ними является характер подачи материала. Если реферат строится в основном на языке оригинала, в него могут быть включены отрезки, заимствованные из исходного текста, например обобщения и формулировки, в аннотации же цитирование недопустимо, содержание исходного текста должно излагаться своими словами, что позволит обеспечить в большинстве случаев высокую степень абстрагирования, обобщения смысла оригинала. Написание аннотации требует использование специальных клише, которые часто носят оценочный характер, ими необходимо снабдить учащихся при составлении аннотации.

Составление аннотации на основе прочитанного текста включает три ступени: 1 – введение; ступень 2 – основная часть; ступень 3 – заключение. Первый компонент плана включает в себя общую тему текста; второй – ключевые моменты, освещаемые в оригинальном тексте; третий – главный вывод, заключение, к которому приходит автор (идею текста).

На отработку приемов аннотирования направлены упражнения на нахождение опорных слов в исходном тексте (подчеркнуть ключевые слова в каждой смысловой части), на определение главной/второстепенной информации, обобщение, объединение, стяжение

информации оригинального текста (объединить подчеркнутые предложения в сложносочиненное либо в сложноподчиненное).

Для того чтобы использовать лингвокультурную, социокультурную и культурно-страноведческую информацию текста при написании аннотации, ее нужно, прежде всего, выделить. Обучающимся предлагается ответить на поставленные учителем вопросы к каждой смысловой части текста. Это поможет им сориентироваться в составлении аннотации.

При составлении аннотации обучающимся могут потребоваться предложения, вводящие в речь. Им предлагаются клише, которые они могут использовать при написании аннотации. Клише является речевым стереотипом, готовым оборотом, используемым в качестве легко воспроизводимого в определенных условиях и контекстах стандарта.

Задания могут звучать следующим образом: найти близкие по смыслу выражения, выделить строки с введением, основной частью, заключением; проверить составленную аннотацию на соответствие имеющейся инструкции и языковое оформление.

Функция данного вида компрессии заключается в том, что работа над ним формирует у обучающихся навыки и развивает умения, которые могут оказаться им полезными в разных видах речевой деятельности. Сам процесс интерпретации текста, перебор, отбор фактов и идей исходного текста и их материальной языковой оболочки являются активным мыслительным процессом.

Следующий вид письменной интерпретации – это *рецензия*. Прежде чем приступить к работе над составлением рецензии, рекомендуется обсудить сходства и различия оригинального текста и рецензии.

Шаги при обучении рецензированию:

Шаг 1 – введение, где отражаются тема рецензии, указывается имя автора, формулируется заглавие текста. Введение, как правило, состоит не более чем из 1–2 предложений.

Шаг 2 – постановка проблемы. Для того чтобы обучающиеся смогли сформулировать проблему, стоящую в тексте, им можно предложить выделить понятия, которые несут основную информацию текста, и интерпретировать их; ответить на вопросы, которые подвели бы обучающихся к формулировке проблемы; связать информацию текста с каким-либо событием в стране изучаемого языка.

Шаг 3 – передача содержания. Данный шаг работы сопровождается выполнением ряда упражнений на определение главной идеи, смысловых частей текста (например, разделить текст на смысловые части, пронумеровать их).

В данном случае вопросы ведут к облегчению процесса интерпретации, учат сравнивать различные части текста. Упражнения на синтез и переформулировку информации содержат задания: разделить сложные предложения на более простые, переформулировать указанные предложения.

Упражнения на последовательное и связное изложение информации связаны с расположением пунктов плана в соответствии с содержанием (найти информацию к каждому пункту плана, определить функцию коннекторов).

Шаг 4 – оценка происходящих событий: упражнения связаны с оценкой происходящего: описать эпоху, природу, место действия, найти предложения, отражающие мнение автора.

Шаг 5 – оценка содержания текста. Упражнения направлены на выражение отношения к прочитанному с аргументацией собственного мнения: проанализировать точку зрения автора, прокомментировать интересный отрывок текста.

При выполнении данных и им подобных упражнений учитель подводит обучающихся к образованию гипотез, побуждает к оценке событий текста, их смысловой организации, обеспечивает личную заинтересованность обучающихся при вступлении в диалог с текстом, помогает привлечь их собственный социокультурный опыт, знакомит с поэтапной работой составления рецензии.

Таким образом, эффективность обучения письменной интерпретации на основе прочитанного текста достигается путем использования разработанных приемов и специального комплекса упражнений.

Вопросы для самоконтроля

1. Какие есть особенности обучения аудированию младших школьников и старших подростков?

2. Что такое аудирование? Как оно связано с другими видами речевой деятельности?



3. Какова методика обучения аудированию на втором иностранном языке?

4. В чем заключается функция подкастов?

5. Что такое говорение? Назовите его формы.

6. В чем заключается типология диалогической речи И.Л. Бим?

7. Возможно ли обучение полилогу на втором иностранном языке?

8. Что такое монологическая речь? Дайте ее характеристику.

9. Назовите этапы обучения монологической речи на втором иностранном языке.

10. В чем заключается сущность взаимосвязанного обучения чтению?

11. Как обучать технике чтения на втором иностранном языке?

12. Какие методики обучения чтению вы можете перечислить?

13. Какие трудности при обучении чтению на втором иностранном языке можно выделить?

14. В чем заключается комплексность при обучении письму на втором иностранном языке?

15. Что такое коммуникативная письменная речь? Какие формы коммуникативной письменной речи вы можете перечислить?

16. Опишите приемы обучения видам письменной интерпретации.

17. В чем заключается эффективность обучения письменной интерпретации на основе прочитанного текста?

Литература

1. Бим, И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) : учебное пособие / И.Л. Бим. – Обнинск : Титул, 2001. – 48 с.
2. Бухбиндер, В.А. Методика обучения немецкому языку в средней школе / В.А. Бухбиндер, Г.А. Гринюк, М.В. Ерешко. – Киев : Вища школа, 1984. – 201 с.
3. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова. – Москва, 2002. – 164 с.
4. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – Москва : Просвещение, 1991. – 220 с.
5. Иванова, Т.В. Теория и методика обучения иностранному языку: базовый курс лекций : учебное пособие / Т.В. Иванова, И.А. Сухова. – Уфа : БГПУ имени М. Акмуллы, 2006. – Часть 3. – 84 с. – URL: <https://e.lanbook.com/book/42351> (дата обращения: 10.05.2023). – Режим доступа: для авториз. пользователей.
6. Коренева, М.Р. Основы методики обучения второму иностранному языку : учебное пособие / М.Р. Коренева, Е.М. Каурова, Д.В. Эрдынеева. – Улан-Удэ : БГУ, 2020. – 116 с. – ISBN 978-5-9793-1462-4. – URL: <https://e.lanbook.com/book/154260> (дата обращения: 31.10.2022). – Режим доступа: для авториз. пользователей.
7. Маслыко, Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, С.И. Петрова. – Минск : Вышэйшая школа, 2004. – 522 с. – ISBN 985-06-0956-7
8. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск : Титул, 2010. – 464 с.
9. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – Москва : Просвещение, 1991. – 287 с.
10. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам / Е.Н. Соловова. – Москва : Просвещение, 2006. – 242 с.

11. Сысоев, П.В. Технологии Веб 2.0: Социальный сервис подкастов в обучении иностранному языку / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 6. – С. 8–11.

12. Сысоева, Е.Э. Формирование коммуникативной компетенции в письменной речи при обучении иностранным языкам. – 2007. – URL: <http://naukarus.com/formirovanie-kommunikativnoy-kompetentsii-v-pismennoy-rechi-pri-obuchenii-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 10.05.2023). – Режим доступа: для авториз. пользователей.

13. Чеснокова, Е.В. Обучение второму иностранному языку : учебное пособие / Е.В. Чеснокова, Г.Н. Завьялова, Л.А. Чахойн. – Липецк : Липецкий ГПУ, 2022. – 89 с. – ISBN 978-5-907461-78-9. – URL: <https://e.lanbook.com/book/317081> (дата обращения: 10.05.2023). – Режим доступа: для авториз. пользователей.

14. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С. Ф. Шатилов. – Москва, 1986. – 223 с.

15. Щепилова, А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному : учебное пособие для студентов вузов / А.В. Щепилова. – Москва : ВЛАДОС, 2005. – 245 с.

16. Bachman L. Language testing in practice / L. Bachman, A. Palmer. – Oxford : Oxford University Press, 1996.

17. Kainz, E. Psychologische Psychologie der Spachvorgänge / E. Kainz. – Stuttgart : Enke, 1954. – Band 3. – 449 S.

18. Kast, B. Fertigkeit Schreiben / B. Kast. – Langenscheidt : Berlin, 1999. – 232 S.

19. Westhoff, G. Fertigkeit Lesen / G. Westhoff. – Goethe-Institut München, 1997. – 167 S.

3. Практические задания

3.1. Тема «Принципы обучения второму иностранному языку»

– Определите, какие общедидактические принципы реализуются при выполнении следующих упражнений и заданий.

1. Was heißt eigentlich Grammatik?

Lesen Sie die Äußerungen durch! Überlegen Sie, was der Begriff "Grammatik" jeweils bedeutet!

A) Hast du schon wieder deine Grammatik zu Hause vergessen!

B) Na, hast du heute deine Grammatik besser im Kopf als beim letzten Test?

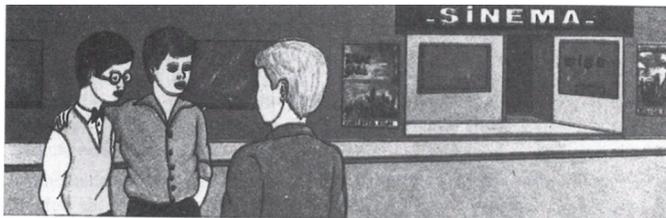
C) Die Grammatik in diesem Buch verstehe ich nicht!

D) Im nächsten Test geht es um die Grammatik von Lektion 4.

E) Ich benutze immer diese blaue Grammatik, wie heißt sie doch gleich?

F) Du sprichst schon ganz gut, aber deine Grammatik ist noch sehr fehlerhaft!

2. Lest den Dialog und erledigt die Aufgaben dafür. Überprüfen wir die Ergebnisse von Aufgaben in Gruppen.



II. Eine Verabredung.

- Turgut : Hüseyin und ich wollen ins Kino gehen. Wir wollen dich mitnehmen.
 Ahmet : Ich muss zuerst meine Aufgaben machen. Aber ich will meinen Vater fragen. Vielleicht darf ich mitgehen, — Wann beginnt das Kino?
 Turgut : Es beginnt um halb 5!
 Ahmet : Wie heisst der Film?
 Turgut : Er heisst "Die drei Brüder" und es gibt auch eine Wochenschau.
 Ahmet : Ich frage auch Tülin, vielleicht kann sie auch mitgehen.
 Turgut : Gut! Wann und wo treffen wir euch?
 Ahmet : Könnt ihr uns abholen?
 Hüseyin : Natürlich? Wir holen euch um 4 Uhr ab.
 Ahmet : Hoffentlich bekommen wir noch Karten!
 Turgut : Sicher! Um diese Zeit gehen nicht so viele Leute ins Kino.
 Hüseyin : Dann gehen wir jetzt nach Hause und machen unsere Aufgaben.

III. Übung 1 :

- | | | |
|-------------------|---|--------------------|
| Ich frage dich. | — | Wir fragen euch. |
| .. treffe | — | ... treffen |
| .. besuche | — | ... besuchen .. |
| .. hole ab. | — | ... holen .. ab. |
| .. nehme .. mit. | — | ... nehmen .. mit. |
| .. lade ein. | — | ... laden .. ein. |

Übung 2 :

- | | | | |
|----------------|-----|---|-----------------------|
| Reşat kommt um | 4. | — | Er will uns besuchen. |
| | 6. | — | Er abholen. |
| | 5. | — | Er mitnehmen. |
| | 2. | — | Er einladen. |
| | 10. | — | Er fragen. |

3. Überprüft den Unterrichtsplan. Nach welchen Grundsätzen ist der Unterricht aufgebaut?

17

KAUSALITÄT/KONNEKTOREN
"Begründung/Bedingung"

Haido Papadopoulou
Griechenland
Dezember 1986

Unterrichtsverlauf

00:00

Einstieg in das Thema

In Anknüpfung an die Hausarbeit "Warum man Krach mit den Eltern haben kann" gibt die L Karten mit Äußerungen deutscher Schüler zu "Konflikthanlässen" mit ihren Eltern aus. Die S sollen diese Karten lesen, die Äußerungen in eine Liste, die von der L zuvor ausgeteilt wurde, eintragen und den Konflikthanlässen zuordnen. (Siehe Anlagen 1 und 1a). Die S sollen feststellen, wie häufig deutsche Schüler welche Probleme mit ihren Eltern haben. Die S arbeiten in Gruppen.

01:50

Gruppenarbeit. Währenddessen geht die L umher und greift unterstützend und erläuternd ein.

05:51

Die L hängt vorbereitete Liste (in Großformat) zur späteren Auswertung der Gruppenarbeitsergebnisse an die Wand.

16:14

Auswertung

Jede Gruppe trägt im Plenum die Äußerungen deutscher Schüler vor: S aus den jeweils anderen, zuhörenden Gruppen ordnen diese Äußerungen den Konflikthanlässen in der Liste an der Tafel zu. Die S sollen zu den jeweiligen Konflikthanlässen weitere, passende Äußerungen deutscher Schüler vorlesen.

27:30

Jede Gruppe trägt ihre Arbeitsergebnisse in die große Liste an der Tafel ein.

4. Beschreibt das Bild. Verwendet die gelernten Wörter.



– Определите, какие общеметодические принципы реализуются при выполнении следующих упражнений и заданий.

5. Vor euch liegen Karten mit vorgegebenen Situationen. Baut das Thema weiter aus.



6. Erschließt die Bedeutung der deutschen Wörter anhand der englischen.

- akzeptieren – to accept
- die Läden – stores
- die Festung – fortress
- kurzsichtig sein – to be short-sighted
- begreifen – to understand

7. Das letzte Mal, als Sie diese Übung gemacht haben, ist nicht ganz richtig. Machen wir diese Übung noch einmal.

Übung 7 Verbinden Sie die Sätze mit daß!

1. Ich kann nicht mit euch fahren. Das ist schade.
2. Wir haben heute Peter getroffen. Das war sehr nett.
3. Robert hat so lange nicht geschrieben. Das ist mir unbegreiflich.
4. Inge gibt Peter die Telefonnummer. Das gefällt Gisela nicht.
5. Der Autofahrer hat das Verkehrszeichen wirklich nicht gesehen. Das ist möglich.
6. Das Wetter wird morgen schön. Ich hoffe es.
7. Meine Schwester kommt morgen mittag. Meine Mutter hat es geschrieben.
8. Ihr Zug kommt um 14.32 an. Ich habe es im Fahrplan gelesen.
9. Ein PKW ist mit der Straßenbahn zusammengestoßen. Fritz hat das erzählt.
10. Eine Frau wollte über die Straße gehen. Der Fahrer sah es zu spät.
11. Ich habe Schokolade mitgebracht. Die Kinder haben sich darüber gefreut.
12. Er muß das Formular sofort zurückschicken. Hoffentlich denkt er auch daran.
13. Im Urlaub fahre ich zu meinen Eltern an die Nordsee. Sie freuen sich schon darauf.
14. Inge ist gestern allein ins Kino gegangen. Wir haben uns darüber gewundert.
15. Helfen Sie diesem armen Mann! Ich bitte Sie darum.

8. Lest euch den Text vor und füllt das Raster schriftlich aus.

Raster

Wie beginnt die Geschichte?	
Wie entwickeln sich Ereignisse?	
Wer könnte die Probleme lösen?	
Wie endet diese Geschichte?	

Der neue Feind

Wolfgang Ebert

Die Kriegserklärung der Bundesregierung an die Arbeitslosen erfolgt nicht von ungefähr. Soeben hat sie nämlich einen anderen Feldzug erfolgreich beendet: den gegen die Asylanten mit Geländegewinn an der Grundgesetzfront. Ihr Angriff wurde gestoppt, ja, der Gegner teilweise sogar zur Flucht gezwungen. Nun konnte sich Bonn, ohne einen Zweifrontenkrieg führen zu müssen, voll und ganz auf den neuen Feind stürzen.

Die Arbeitslosen haben sich die Feindschaft der Regierung selber zuzuschreiben und sie sich redlich verdient. Die Frage, was sie getan haben, erübrigt sich: Sie tun nichts. Das ist ihre Schuld. Und darum werden sie von der Regierung bei den Einsparmaßnahmen grausam zur Ader gelassen, denn Strafe muss sein.

Solange sich die Arbeitslosenzahlen im vertretbaren Rahmen hielten, drückte die Regierung großmütig ein Auge zu. Inzwischen haben sie sich aber derart vermehrt, dass sie zu einer unerträglichen Plage geworden sind. Damit schaden sie natürlich dem Ansehen der Regierung, die ihre Beseitigung, zumindest ihre Dezimierung versprochen hatte. Weil sie nichts, aber auch gar nichts tun, macht die Regierung sie für unsere dramatische Wirtschaftsmisere voll verantwortlich – und nicht etwa die viel besser beleumdeten Besserverdienenden und Beamten, die nur der Regierung nichts tun.

Die Arbeitslosen – als neues Feindbild sind sie eine Zufallsentdeckung Theo Waigels. Als er nämlich einmal von seinem Dienstwagen aus eine Schlange von Menschen bemerkte, die statt zu arbeiten nichts weiter taten, als um einen Teller Suppe anzustehen, machte ihn das sehr aggressiv. Er erklärte hinterher am Kabinettstisch: „Wer nicht arbeitet, der braucht auch nicht zu essen.“ Daraufhin kam Familienministerin Rönsch auf die geniale Idee, die Arbeitslosen mit Schneeschippen zu beschäftigen, um sie davon abzuhalten, ihr Arbeitslosenhilfsgeld an südlichen Stränden zu missbrauchen. Pech gehabt, das schneelose Wetter schlägt ihr ein Schnippchen. Zur Zeit fällt auf dreihundert Arbeitslose ein Kubikmeter Schnee. Damit ihr Vorschlag kein Schlag ins Wasser wird, erwägt die Ministerin, Alpenschnee zur Arbeitsbeschaffung in die Stadt zu befördern.

Immerhin hat der Krieg der Regierung gegen die Faulenzer auch eine positive Seite: Die Noch-Arbeitsplatzbesitzer suchen jeden Anschein zu vermeiden, als ob sie nicht im Schweiße ihres Angesichts schufteten, um nicht eines Tages als Arbeitslose Frau Rönsch vor die Füße geworfen und von ihr zum Schneeschippen verdonnert zu werden.

3.2. Тема «Учет возрастных особенностей при обучении второму иностранному языку»

– Wählen Sie aus den vorgeschlagenen die Materialien / Aufgaben / Übungen aus, die für die Anfangsstufe, für die Mittelstufe und für die Oberstufe geeignet sind. Begründen Sie Ihre Wahl.

A

Lisa und ihre Familie denken über das Programm nach. Was machen die Mädchen, wenn das Wetter gut ist, und was machen sie, wenn das Wetter schlecht ist? Formuliere die Sätze.

Wenn das Wetter gut ist, können wir durch die Stadt bummeln.

in das Freibad gehen • in das Museum gehen • zu Hause bleiben • in das Sportzentrum gehen • in den Wald fahren • mit dem Schiff auf dem Irtysh fahren • in das Kino gehen • in das Dostojewski-Museum gehen • in dem Garten grillen • an den See fahren

.....
.....
.....

B

2. Prinz Apfel macht allen Prinzessinnen Komplimente. Was sagt er?

Prinzessin Birne, du bist schön, süß, groß.

Prinzessin Pflaume, du bist... .

Prinzessin Kirsche, du bist... .



3. Nehmt einen Apfel, betrachtet ihn und beschreibt ihn.

C

Müller Schwarz Coppola Pawlowa	Petra Stefan Mario Mascha	Linz/Österreich Budapest/Ungarn Rom/Italien Tomsk/Russland	<i>Pimentel Petra Köln/Deutschland</i>
---	------------------------------------	---	--

10
CD 10

Was magst du! Что ты любишь делать!
Hör zu und lies laut.
Послушай диалог и прочитай его вслух.

- ▶ Hallo, wie geht's?
- ▶ Danke, gut, und dir?
- ▶ Auch gut. Was machst du jetzt?
- ▶ Ich spiele Tennis.
- ▶ Ich mag Tennis auch sehr.
- ▶ Und was magst du noch?
- ▶ Ich mag auch Karate und Judo.








11
CD 11

Sprechen üben
Учимся говорить

Hör zu und sprich nach.
Слушай и повторяй за диктором.

machst du? Tennis.	Was machst du? spiele Tennis.	Ich spiele Tennis.
magst du?	Was magst du?	Ich mag Musik.
Musik.	mag Musik.	Und was magst du noch?
noch?	magst du noch?	Ich mag Karate.
Karate.	mag Karate.	






12

Das mag ich Мне нравится ...

D

b Psychologische Erkenntnisse — Lesen Sie den Text. Welche Zusammenfassung passt zu welchem Abschnitt?

1. Wir können uns in Gedanken in die Situation anderer Menschen hineinversetzen. Wir leiden mit ihnen, wenn es ihnen schlecht geht. Wenn es ihnen besser geht, freuen wir uns mit ihnen und empfinden auch selbst ein Glücksgefühl.
2. Das körperliche Glücksgefühl und die positiven Empfindungen durch soziale Anerkennung können dazu führen, dass man immer wieder Situationen sucht, in denen man helfen kann.
3. Ein Forscher hat herausgefunden, dass man, wenn man anderen hilft, selbst ein Glücksgefühl empfindet. Dieses Glücksgefühl kann man auch körperlich feststellen.

Was bedeutet Helfen für die Seele?

Helfen tut gut, auch dem, der hilft. Wer anderen Gutes tut, lebt glücklicher und sogar gesünder. Das hat der Forscher Allan Luks bei Befragungen von freiwilligen Helfern herausgefunden. Unmittelbar nachdem sie anderen Menschen geholfen hatten, verspürten die Befragten eine Woge positiver Gefühle. In dieser Euphorie nimmt Stress radikal ab und der Körper schüttet Endomorphine aus, körpereigene Glückshormone mit schmerzstillender Wirkung. Nach dieser spontanen Reaktion berichteten die Helfer von einer länger andauernden Phase des Wohlbefindens, der inneren Ruhe und Gelöstheit. Viele der Ehrenamtlichen erzählten dem Forscher, dass die Erfahrung des Helfens einen Wendepunkt in ihrem Leben darstelle. Die

– Bestimmen Sie nach dem Inhalt die Niveaustufe, die für das Lehrbuch gilt.

Inhalt	
1	Gemeinsam leben Das lernen Sie: Aussagen zu Wohnwünschen verstehen • Eine Grafik verstehen und interpretieren • Texte zum Thema „Beziehungen“ verstehen und Ratschläge formulieren • Über „soziale Netzwerke“ diskutieren • Einen argumentativen Text schreiben Grammatik: Präpositionen <i>trotz, wegen</i> • Formen des Konjunktivs II von unregelmäßigen Verben
6	
2	Kreativität Das lernen Sie: Über Kreativität sprechen • Ideen finden und bewerten • Einen Text über Kreativität in der Schule schreiben • Einen Text über kreative Verfahren verstehen Grammatik: Pronominaladverbien • Adjektive im Genitiv
14	
1	Prüfungsvorbereitung Vorlesetraining – Sinnlichkeiten hören und sprechen; schwierige Wörter • Schwerpunkt: Sprechen – Kurzvortrag • Lesen – Zeitungsartikel „Zwei Drittel haben Angst um unser Deutsch“ • Hören – Interview zum Thema „Patriotismus“ • Schreiben – Leserbrief • Sprechen – Dialog • Lesen – Die Struktur des Textes wiederherstellen
22	
3	Forschungsland Deutschland Das lernen Sie: Über Erfindungen und Entdeckungen sprechen • Einen Text über Forschungsmethoden verstehen • Ratschläge/Empfehlungen entnehmen • Erwartungen formulieren • Ein Kurzreferat halten Grammatik: Nomen mit Präpositionen
32	

B

Inhalt

1		Kennenlernen 4	5		Hobbys 40
2		Meine Klasse 12	6		Meine Familie 48
3		Tiere 20	7		Was kostet das? 56
		Kleine Pause 28			Große Pause 64
4		Mein Schultag 32			Grammatik im Überblick 72
					Lösungen zu „Einen Schritt weiter 1–7“ 78



Hören



Schreiben



Lesen



Sprechen



dein Portfolio



Herzlich willkommen!

C

4 24		<p>Das lernst du: Bilder beschreiben • Essen bestellen • sich beschweren • über den Geschmack von Essen sprechen</p> <p>Grammatik: <i>da(r)</i> + Präpositionen • Superlativ</p>
5		<p>Gute Besserung!</p> <p>Das lernst du: einen Termin vereinbaren • Gesundheitsprobleme beschreiben • Ratschläge formulieren • eine Gebrauchsanweisung verstehen • den Zweck/das Ziel nennen</p> <p>Grammatik: Reflexivpronomen im Dativ • Nebensätze mit <i>damit</i></p>
6		<p>Die Politik und ich</p> <p>Das lernst du: den Zweck von etwas nennen • Meinungen äußern und begründen • einen Vortrag halten</p> <p>Grammatik: Präteritum • Nebensätze mit <i>um ... zu</i></p>

3.3. Тема «Технологическая карта на уроках второго иностранного языка»

- Analysieren Sie die Struktur der technologischen Landkarte und ihre Funktionen (sich S. 31–33 dieses Lehrbuchs).
- Kann man diese Denotatkarten als technologisch bezeichnen? Welche Komponenten sind darin vorhanden? Was fehlt? Beschreiben Sie sie.

Название главы	Содержание	Характеристика учебной деятельности учащихся
<p>1. Знакомство (9 ч) Ученики научатся: приветствовать людей; представляться и говорить, где живут; заполнять анкету, прояснить имя по буквам; говорить, что они любят.</p>	<p>Личные местоимения: <i>ich, du, Sie</i>. Глаголы: <i>heißen, wollen, mögen, sein</i>. Вопросы с вопросительным словом (<i>Wie, was, wo, wie/le? и</i> ответы на них. Порядок слов; интонация простого предложения.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ведут этикетный диалог в ситуации богатого общения (приветствуют, прощаются, узнают, как дела, знакомятся, расспрашивают о возрасте). • Воспроизводят графически и каллиграфически корректно все буквы немецкого алфавита и основные буквосочетания. • Различают на слух и адекватно произносят все звуки немецкого языка. • Соблюдают правильное ударение в словах и фразах, интонацию в целом. • Употребляют глаголы <i>heißen, wollen, mögen, sein</i> в утвердительных и вопросительных предложениях в первом, втором лице и вековой форме. • Заполняют анкету. • Читают и пишут по образцу сообщения в чате. • Знакомятся с достопримечательностями и формулами приветствия немецкоязычных стран.
<p>2. Мой класс (9 ч) Ученики научатся: называть числа от 0 до 1000; диктовать телефонные номера; говорить о людях и предметах; говорить, что они любят, а что нет.</p>	<p>Личные местоимения: <i>er / sie, wir, ihr, sie</i>. Глаголы: <i>kommen, heißen, mögen, sein</i>. Определённый и неопределённый артикли: <i>der, das, die, ein, eine</i>. Притяжательные местоимения: <i>mein, dein</i>. Предлоги: <i>in, auf</i> Числа, школьные принадлежности; названия некоторых школьных предметов.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ведут диалог-расспрос (о том, какие школьные предметы нравятся, какие нет). • Рассказывают о своём друге/своей подруге. • Оперируют активной лексикой в процессе общения. • Воспроизводят наизусть тексты рифмовок. • Понимают на слух речь учителя, одноклассников и небольшие доступные тексты в аудиозаписи, построенные на изученном языковом материале: краткие диалоги, рифмовки, песни. • Вербально или невербально реагируют на услышанное. • Понимают на слух и произносят цифры и группы цифр. • Называют телефонные номера. • Произносят имена и фамилии по буквам. • Выразительно читают вслух небольшие тексты, построенные на изученном языковом материале. • Пишут небольшой рассказ о себе, своём друге/своей подруге с опорой на образец. • Соблюдают правильное ударение в словах и фразах, интонацию в целом. • Употребляют спряжение известных глаголов в утвердительных и вопросительных предложениях, определённые и неопределённые артикли в ед. числе, притяжательные местоимения <i>mein, dein, числительные</i> (количественные от 1 до 1000).
<p>3. Животные (8—9 ч) Ученики научатся: говорить о животных; проследить историю в классе; понимать текст о животных; описывать животных; называть цвета.</p>	<p>Спряжение глаголов <i>heißen, sein</i>. Вопросы без вопросительного слова. Винительный падеж. Множественное число существительных. Названия животных, цветов, континентов и частей света. Словарное ударение, краткие и долгие гласные.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ведут диалог-расспрос (о животных). • Рассказывают (о своих животных). • Оперируют активной лексикой в процессе общения. • Понимают на слух речь учителя, одноклассников и небольшие доступные тексты в аудиозаписи, построенные на изученном языковом материале. • Выразительно читают вслух небольшие тексты, построенные на изученном языковом материале. • Пишут небольшой рассказ о себе, своих игрушках, о том, что они умеют делать, с опорой на образец. • Соблюдают правильное ударение в словах и предложениях, интонацию в целом. • Производят интервью о любимых животных и сообщения на основе собранного материала. • Употребляют винительный падеж и множественное число существительных, вопросы без вопросительного слова.
<p>Маленькая перемена (1—2 ч) Повторение</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Делают учебные плакаты. • Составляют диалоги, оперируют активной лексикой в процессе общения. • Читают и воспроизводят стихотворение. • Играют в грамматические игры.

В

	Учащиеся могут	Грамматика	Лексика/ речевые образцы
1 Kennlernen/ Знакомство	<ul style="list-style-type: none"> ■ приветствовать людей ■ представляться и говорить, где они живут ■ заполнять анкету ■ произносить имя по буквам ■ говорить, что они любят 	<ul style="list-style-type: none"> ■ личные местоимения <i>ich, du, Sie</i> ■ глаголы <i>heißen, wohnen, mögen, sein</i> ■ вопросы с вопросительным словом и ответы ■ порядок слов 	<p><i>Wie heißt du?</i> <i>Wie geht es dir/Ihnen?</i> <i>Woher kommst du?</i> <i>Wo wohnst du?</i> <i>Was magst du?</i></p>
2 Meine Klasse/ Мой класс	<ul style="list-style-type: none"> ■ называть числа от 0 до 1000 ■ диктовать телефонные номера ■ говорить о людях и предметах 	<ul style="list-style-type: none"> ■ личные местоимения <i>er/sie, wir, ihr</i> ■ глаголы <i>kommen, heißen, mögen, sein</i> ■ определённый и неопределённый артикли: <i>der, die, die, ein, eine</i> 	<p>Числа, школьные принадлежности, некоторые школьные предметы</p> <p><i>Wie ist deine Handynummer?</i> <i>Was ist das?</i></p>

3.4. Тема «Обучение аспектам речи немецкого языка»

– Welche Bildungsstufen läuft eine phonetische Fähigkeit durch? Beschreiben Sie die Abfolge der durchgeführten Schritten.

2 Sprechen üben Учимся говорить

CD 4 Hör zu und sprich nach.
Слушай и повторяй за диктором.

heißt du?	Wie heißt du?	
wohnst du?	Wo wohnst du?	
kommst du?	Woher kommst du?	
Anne.	heiße Anne.	Ich heiße Anne.
in Köln.	wohne in Köln.	Ich wohne in Köln.
aus Deutschland.	komme aus Deutschland.	Ich komme aus Deutschland.

– Beschreiben Sie anhand des Textes die Phasen der Ausbildung rhythmischer Intonationsfähigkeiten.

2 Ausbildung und Beruf

a Lies die Texte A–D. Wer arbeitet schon, wer ist noch in der Schule?



A Ich heiße **Isabel Antun**. In drei Jahren bin ich mit der Schule fertig und dann möchte ich Physik studieren. Eine Wissenschaftlerin, die ich kenne, hat mir von ihrem Beruf erzählt und seitdem möchte ich das auch werden. Ich weiß, dass es nicht einfach ist. Die meisten, die Physik studieren, hören auf oder werden Lehrer. Aber ich möchte Forscherin werden. Ich möchte an einem Institut arbeiten, das das Weltall ertorscht.

Ich heiße **Rachel Braun**. Ich mache in zwei Jahren Abitur, aber ich weiß schon, was ich werden will. Ich will eine Arbeit, die mir Spaß macht. Ich arbeite gerne mit den Händen. Landschaftsgärtnerin ist ein Beruf, der auch sehr kreativ ist. Man kann mit Blumen und Pflanzen „Bilder malen“. Die Ausbildung dauert drei Jahre. Vielleicht studiere ich danach noch Architektur und werde Landschaftsarchitektin.



– Demonstrieren Sie Techniken und Übungen zur Ausbildung rhythmischer Intonationsfähigkeiten auf der Oberstufe (die Arbeit mit Text in einem Podcast <https://slowgerman.com/2018/06/06/sg-dialog-8-hautstiere/>)

The screenshot shows the 'Slow German' website interface. At the top, there is a navigation bar with links for 'Start', 'Hilf Annik!', 'Premium', 'Audio', and 'How To / Hilfe'. Below the navigation bar is a podcast player with a progress bar from 00:00 to 02:08. The main content area features a photo of a man and a woman sitting at a table with coffee. To the right of the photo is a text block in German. On the far right, there are several call-to-action buttons: 'Spenden' (with logos for Visa, Mastercard, and PayPal), 'Patreon', 'Newsletter bestellen', and 'Wortschatz B1'.

Slow German mit Annik Rubens Start Hilf Annik! Premium Audio How To / Hilfe

Login In English

00:00 02:08

 Diesen Dialog hat Oliver mit Ellen eingesprochen – die beiden leben bei Augsburg und haben einen eigenen Podcast, das „Morgenradio“. Das ist eine gute Alternative zum Radio am Morgen. Keine hysterisch-gutgelaunte Moderatoren und keine schlechten Nachrichten aus aller Welt, sondern zwei echte Menschen. Unter jeder Sendung finden Premiumhörer übrigens das Skript – gut zum Mitlesen, wenn man die Sprache lernen will! Hier der Text des Dialoges:

Hey, schön Dich zu sehen. Sag mal, wie geht es Deinem Hund?

Danke dass Du fragst. Schon viel besser.

Spenden
Annik etwas spenden!
Patreon
Annik unterstützen
Newsletter bestellen
Hier klicken
Wortschatz B1

– Formulieren Sie konsistente methodische Maßnahmen, die darauf abzielen, die Schüler mit neuem grammatikalischem Material vertraut zu machen.

Denk nach

Präposition + Nomen

Ich bin begeistert **von** Sofas.
Ich halte nichts **von** Pflanzen.
Wir müssen **an** die Farben denken.

Pronominaladverbien + Satz

Ich bin begeistert **davon**, Sofas zu kaufen.
Ich bin begeistert **davon**, dass wir Sofas kaufen.
Ich halte nichts **davon**, Pflanzen zu kaufen.
Ich halte nichts **davon**, wenn wir Pflanzen kaufen.
Wir müssen **daran** denken, Farbe zu kaufen.
Wir müssen **daran** denken, welche Farben wir kaufen wollen.

froh sein **über** • überzeugt sein **von** • zweifeln **an** • diskutieren **über** • sich bemühen **um** • verzichten **auf** • bereit sein **zu**

– Analysieren Sie die Übungen. Benennen Sie ihre Art und bestimmen Sie, auf welche Fähigkeiten sie abzielen.

c Ergänze **müssen** und **dürfen** in Gegenwart und Vergangenheit.

1. Er hatte einen Sportunfall und nicht weiterspielen, denn er hatte Kopfschmerzen und zum Arzt gehen.
2. Oskar hat jetzt mit Basketball angefangen. Er erst mindestens ein halbes Jahr trainieren, dann er bei Wettkämpfen mitspielen.
3. Beim letzten Test wir einen Aufsatz schreiben und das Wörterbuch nicht benutzen.
4. Tut mir leid, dass ich so spät gekommen bin, ich nicht weggehen, ich erst mein Zimmer aufräumen.

d Ergänze **müssen**, **dürfen**, **wollen** und **können** in Gegenwart und Vergangenheit.

1. du jonglieren? – Ich es früher mal, aber jetzt ich es nicht mehr.
2. Früher ich Pilot werden, aber jetzt nicht mehr. Jetzt ich Ingenieur werden.
3. Kommst du heute Abend nicht mit? – Nein, ich nicht. Ich habe keine Zeit.
4. Es ist schon spät, komm, wir uns beeilen, der Zug fährt in 20 Minuten.
5. Früher ich nur bis zehn Uhr weggehen, jetzt ich bis zwölf.



Unfälle

a Ergänze die Verben in Klammern: Gegenwart und Vergangenheit.

Eigentlich mache ich nicht gern Sport, ich bin kein Sportfanatiker, das *ist* (sein) mir alles zu anstrengend. Aber letzte Woche *wollte* (wollen) ich mal etwas tun. Und dann das! Wir *sind* in den Park (gehen). Erst (sein) wir gemütlich (gehen), das (haben) ja noch Spaß

– Welche Fähigkeiten können Schüler durch die folgenden Übungen entwickeln?

4 Besondere Berufe

12A Wähle einen Beruf aus und erfinde eine Erklärung. Die anderen raten.

Hochzeitsplaner /in	Klavierbauer /in
Glaser /in	Ernährungstechniker /in
Energieberater /in	Papiermacher /in
Buchbinder /in	Museumspädagoge /gin
Bibliothekar /in	Uhrmacher /in
Fußpfleger /in	Rettungsschwimmer /in
Spieleentwickler /in	Hausverwalter /in
Käser /in	Lebensmittelkontrolleur /in

Das sind Leute, die Feste planen. Jemand, der heiratet, kann diese Leute engagieren.

Hier gibt es Informationen zu den Berufen:
www.berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/berufe-beschreibungen.html

Ein Fragebogen

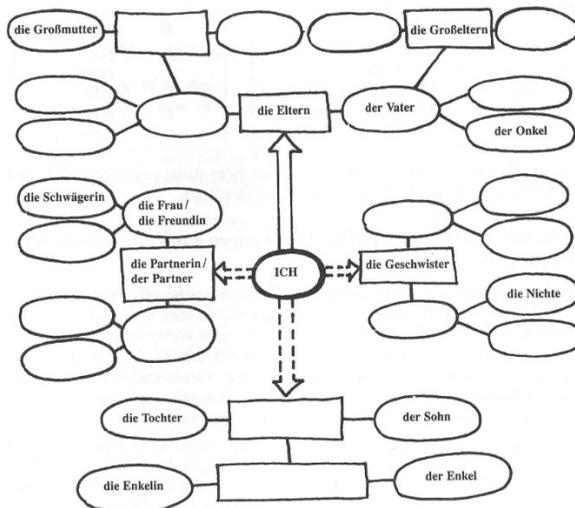
1. Ich gehe noch ... Jahre in die Schule bis zu meinem Schulabschluss.
2. Ich lerne gern / nicht gern.

3.5. Тема «Контроль на уроках немецкого языка»

– Benennen Sie die Form der Kontrolle. Besprechen Sie Ihre Lösung in Gruppen.

A. Schreibt einen Text «Meine Familie»

Die Familie



B

Leo schreibt einen Brief. Aber die Teile sind durcheinander geraten.

1. Findet die richtige Reihenfolge und nummeriert die Teile.
2. Schreibt dann den Brief noch einmal, aber richtig!



C

Hören Sie Hörszene 15, und führen Sie folgende Aufgabe durch.

Ein Bild im Bild ...

Hören Sie bitte! Zeichnen Sie bitte!

D

Bitte lösen Sie selbst diese Aufgabe.

Aufgabe 65

Textkonnektoren 3

Ergänze bitte die Konnektoren im folgenden Text!

KLAUS:

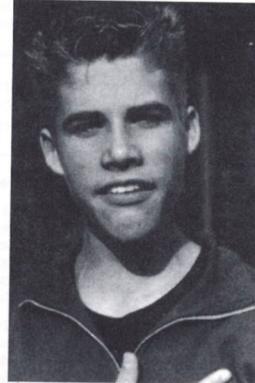
Mutter und Oma machen alles

Ich muß im Haushalt eigentlich gar nichts machen. Meine Mutter arbeitet morgens von fünf bis neun bei der Post, und [] ist sie den ganzen Tag zu Hause. Dazu kommt, [] meine Oma ganz in der Nähe wohnt, die kommt dann und hilft meiner Mutter bei der Hausarbeit. Das einzige, was ich mache, ist mein Zimmer aufräumen. So das übliche, jeden zweiten oder dritten Tag. [] auf meiner Bude

mal so richtig Staub gewischt oder Großputz gemacht werden muß, dann macht das auch meine Mutter.

Bügeln muß ich auch nicht, das macht meine Oma, und sie macht es gern, sagt sie immer. Manchmal trage ich halt den Müll runter, [] ich trockne mal freiwillig mit ab oder so. Zoff gibt's deswegen nie, [] meine Mutter gar nicht verlangt, daß ich was mithelfe. Nicht, [] ich ein Junge bin: Meine Schwester macht auch nicht mehr als ich. Meist ist sie sowieso bei ihrem Freund.

Klar, [] meine Mutter sagen würde, ich soll ihr mehr helfen, dann würde ich es schon einsehen. Das macht ja schließlich keiner gern."



3.6. Тема «Обучение видам речевой деятельности»

– Welche Schwierigkeiten können Schüler beim Lösen von Höraufgaben haben?

A



1

Lieblingsorte

2

a Du „hörst“ fünf Lieblingsorte. Wo ist was?

3-6

b Hör vier Aussagen und mach eine Tabelle im Heft.

Wer?	Wann?/Wie oft?	Was machen sie?	Wo?
Vera			
Max			

B

8 Sie hören gleich das Interview. Lesen Sie jetzt die Aufgaben (1–8). Sie haben dafür zwei Minuten Zeit. Notieren Sie beim Hören bei jeder Aufgabe die richtige Lösung. Sie hören das Interview einmal.

- Die GFI möchte an deutschen Schulen ...
 - mehr Gefühl von Gemeinsamkeit.
 - mehr Unterricht.
 - mehr Kenntnisse.
- Die Einwanderungsländer USA und Kanada ...
 - haben keine Probleme mit Migranten.
 - haben viele nationale Symbole.
 - kennen kein Gemeinschaftsgefühl.
- Frau Assamoah meint, dass ...
 - Patriotismus nicht Nationalismus bedeutet.
 - die Großeltern wichtig sind.
 - die Deutschen mehr Chancengleichheit wollen.
- Laut dem Aktionsprogramm ...
 - gibt es zu viele unterschiedliche Kulturen.
 - soll die Vielfalt erhalten bleiben.
 - brauchen wir eine neue Kultur.
- Wenn man den deutschen Pass hat, dann ...
 - ist man für viele trotzdem kein Deutscher.
 - kann man perfekt Deutsch sprechen.
 - fühlt man sich in Deutschland zu Hause.
- Für eine gelungene Integration muss man ...
 - auch gemeinsame Gefühle entwickeln.
 - die Gesetze gut kennen.
 - eine deutsche Fahne zu Hause haben.
- Frau Assamoah sagt, dass ...

C

4 Hören üben – Verstehen, auch wenn man ein Wort nicht versteht

CD 9 Hör zu und rate. Was bedeutet wahrscheinlich „krzz“?

1. „krzz“ = 2. „krzz“ = 3. „krzz“ =

D

Lernziele

- ★ Über Erfindungen und Entdeckungen sprechen
- ★ Einen Text über Forschungsmethoden verstehen
- ★ Ratschläge/Empfehlungen
- ★ Erwartungen formulieren

© russian.rt.com • cejj-ac

Hören Sie drei weitere Texte. Zu welchen Bildern passen sie?

– Das Erlernen der dialogischen Äußerung umfasst drei Phasen: vorbereitende, reproduktive und produktive. Teilen Sie Übungen in drei Phasen ein.

A

Wo bist du denn?

Ergänze den Dialog und hör zur Kontrolle.

- ▶ Hallo.
 - ▶
 - ▶ Hi Simon, wie geht's?
 - ▶
 - ▶ Oh, sorry, Simon, wir hatten länger Training, du weißt doch, wir haben am Sonntag den Wettkampf.
 - ▶
 - ▶ Ja, tut mir wirklich leid. Sollen wir jetzt erst mal ein Eis essen gehen? Ich lade dich ein.
 - ▶
 - ▶ Klar, ich bin in zehn Minuten da.
1. Na gut, dann beeil dich aber.
 2. Und warum hast du nichts gesagt? Dein Handy funktioniert doch.
 3. Blöde Frage, ich warte seit einer halben Stunde, wo bist du denn?
 4. Hier ist Simon.

B

Guten Tag ... Auf Wiedersehen
Добрый день ... До свидания
 Spielt die Dialoge. Разыграйте диалоги.

Land und Leute
 О стране и людях

C

Im Hotel В гостинице

Hör zu und lies.
 Послушай и прочитай.

- ▶ Guten Tag.
- ▶ Guten Tag.
- ▶ Wie heißen Sie, bitte?
- ▶ Petra Neu.
- ▶ Und wo wohnen Sie?
- ▶ In Köln, Altstraße 2.
- ▶ Hier bitte! Nummer 5.
- ▶ Danke.
- ▶ Auf Wiedersehen.
- ▶ Auf Wiedersehen.

Denk nach А если подумать!

sie heißen sie sind
 kommen
 wohn...



D

Was magst du? Что ты любишь делать!

Hör zu und lies laut.

Послушай диалог и прочитай его вслух.

- ▶ Hallo, wie geht's?
- ▶ Danke, gut, und dir?
- ▶ Auch gut. Was machst du jetzt?
- ▶ Ich spiele Tennis.
- ▶ Ich mag Tennis auch sehr.
- ▶ Und was magst du noch?
- ▶ Ich mag auch Karate und Judo.



Karate



E



Lernziele

- ★ Über Kunstwerke sprechen
- ★ Meinungen zu Kunstwerken äußern
- ★ Einen Text über Kunst verstehen
- ★ Eine Diskussion führen

Marc Chagall gilt als einer der bedeutendsten Maler des 20. Jahrhunderts. Er hat zwar den größten Teil seines Lebens in Frankreich gelebt, hat sich aber auch als einen russischen Maler empfunden. Seine Bilder werden von Kritikern oft mit Poesie verglichen, denn Chagall hat seine eigene Symbolsprache entwickelt. Seine Bilder, deren Motive oft der Bibel oder der Zirkuswelt entstammen oder die sein Heimatort bei Vitebsk zeigen, sind immer allegorisch. Sein Gefühl für Licht und Farben hat bei vielen seiner Kollegen Bewunderung und Begeisterung hervorgerufen.

F

Lieblingstiere

Sammelt in der Klasse.

Mein Lieblingstier ist die Katze.

Mein Lieblingstier ist das Pferd.



Hast du ein Haustier?

a Lies die Sätze. Hör zu. Was ist richtig! Was ist falsch!

1. Drina und Milan haben Haustiere.
2. Milan fragt: Hast du auch eine Katze?
3. Milan hat keinen Hund.
4. Drina hat eine Katze.
5. Milan mag Hunde.
6. Drinas Katze ist 20 Jahre alt.
7. Milans Hund ist 3 Jahre alt.
8. Drina mag Spinnen.

Denk nach A если подумать! 😊

Verb: **haben**

ich	habe	wir h...
du	hast	ihr habt
er/es/sie	ha...	sie/Sie h...



- ▶ Hast du Haustiere, Drina?
- ▶ Ja, ich habe eine Katze.
- ▶ Hast du auch einen Hund?
- ▶ Nein, ich habe keinen Hund. Und du?
- ▶ Ich habe einen Hund und einen Papagei.
- ▶ Einen Papagei? Super. Ist der schon alt?
- ▶ Ja, er ist 20 Jahre alt.
- ▶ Und dein Hund?

G

Interviews in der Klasse

a Ja/Nein-Fragen sprechen — Hör zu und sprich nach.

Spielen Sie <u>Fußball</u> ?	Spielst du <u>Tennis</u> ?			
Mögen Sie <u>Mathe</u> ?	Magst du <u>Mathe</u> ?			
Heißen Sie <u>Majer</u> ?	Heißt du <u>Sabrina</u> ?			

b Frag in der Klasse.

Wohnst du in Paris?

Kommst du aus Österreich?

Spielst du Fußball?

Nein, ich schwimme gern.

c Frag deine Lehrer/in/deinen Lehrer.

Sind Sie ...

Haben Sie ...

Herr/Frau ... mögen Sie Hip-Hop?

Mögen Sie ...?



– Beschreiben Sie die Monologrede (Geben Sie die Charakteristik jedes Monologtyps).

(1)

Über Unfälle sprechen – Ergänze die Sätze.






Mein ist
ge
und ich
einen Monat nicht
trainieren.

Trixi
sich im Mai beim
..... am
..... und
sie
zwei Monate nicht
spielen. Jetzt geht
es wieder.

Ich bin einmal vom
Fahrrad
und habe mich am Kopf
..... Mir
war drei Tage lang
.....
Ich musste eine Woche
im Bett



(2)

a Sprechen Sie über Ihre Schulstresserfahrungen. Gehen Sie dabei auf folgende Punkte ein:

- Was für ein Stressfaktor war es in Ihrem Fall?
- Wie haben Sie feststellen können, dass Sie unter Stress stehen?
- Was bzw. wer hat Ihnen aus der Stresssituation geholfen?

(3)

Forschungsland Deutschland

b Sind Sie mit der Meinung von Experten einverstanden? Was sind Ihre Erwartungen an die Wissenschaft für das Jahr 2050? Was würden Sie in diese Liste aufnehmen? Was würden Sie streichen? Begründen Sie Ihre Meinung. Benutzen Sie dabei folgende Strukturen.

- Ich würde es begrüßen, wenn ...
- Ich wäre froh, wenn ...
- Ich halte es für durchaus wahrscheinlich, dass ...
- Ich bin mir fast sicher, dass ...
- Mir kommt es denkbar vor, dass ...
- Wir könnten für das Jahr 2050 sicher davon ausgehen, dass ...

(4)

b Bereiten Sie eine Kurzpräsentation vor und halten Sie sie in der Klasse. Beachten Sie dabei folgende Punkte:

1. Welche besonderen Interessen Ihres Publikums müssen Sie berücksichtigen?
2. Was stellen Sie vor? Wer hat diese Erfindung/Entdeckung gemacht und wann?
3. Wie kam es zu der Erfindung/Entdeckung?
4. Beschreiben Sie die Erfindung/Entdeckung.
5. Welche Bedeutung hat die Erfindung/Entdeckung heute für unser Leben?

Beginn	Ich möchte Ihnen ... vorstellen. Meiner Meinung nach ist ... die wichtigste Erfindung der letzten 200 Jahre.
Präsentation	Im Jahre ... erfand ... Die Idee kam dem Erfinder in ... Ein besonderes Merkmal ist ... Diese Erfindung bildet weltweit die Grundlage für ... Ich finde diese Erfindung für die Menschheit sehr wichtig, weil ...
Ende	Zum Schluss möchte ich noch sagen, dass ... Für Fragen stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung. Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.

(5)

FÜR MEIN PORTFOLIO

Sprechen Sie nun über Ihren Berufs- und Lehr-/Studienwunsch. Gehen Sie dabei auf folgende Punkte ein:

- Wählen Sie zuerst einen Beruf, der für Sie am meisten infrage kommt.
- Sagen Sie, wo Sie die Ausbildung/Lehre zu diesem Beruf machen können und wie lange man ihn erlernen muss.
- Erklären Sie, was erforderlich ist, um den Studienplatz/die Lehrstelle zu bekommen.
- Sprechen Sie darüber, welche Eigenschaften man ins Erlernen dieses Berufs mitbringen muss.
- Erwähnen Sie auch mögliche Beschäftigungsbereiche und Arbeitsorte.
- Sagen Sie auch, was sie alles für diesen Beruf lernen müssen.
- Beschreiben Sie auch einen für diesen Beruf typischen Arbeitstag.

Gebrauchen Sie auch folgende Strukturen dabei:

Für meinen Wunschberuf ist ... vorgeschrieben.
Bei meinem Traumjob kommt es besonders auf ... an.
In meinem Traumberuf muss ich verschiedene Aufgaben erledigen, und zwar: ...
Ich bin als ... unter anderem für ... zuständig/verantwortlich.
Mein Arbeitstag fängt um ... an, Feierabend mache ich gewöhnlich erst um ...

– Formulieren Sie methodische Empfehlungen für die Arbeit mit Texten.

(1)

▶ Deine.
▶ Auf Wiedersehen.
▶ Auf Wiedersehen.

Ein Formular
Анкета

Lies und mach dann dein Formular im Heft.
Прочитай анкету и заполни свою в тетради.

JUGENDHOTEL Wannsee BERLIN

Vorname	<i>Petra</i>
Familienname	<i>Neu</i>
Adresse	
Straße	<i>Altstraße 2</i>
Wohnort	<i>Köln</i>
Postleitzahl (PLZ)	<i>50490</i>
Land	<i>Deutschland</i>

Information Anmeldung

(2)

a Lies die Texte und ordne die Bilder zu.
Прочитай тексты и подбери картинку к каждому из них.

- 1 Hallo, ich heiße Stefanie Kohler und wohne in München. Ich mag Fußball, Tennis und auch Musik.
- 2 Grüß Gott, ich bin Matthias Schneider. Ich komme aus Österreich, aus Wien. Ich mag Kino und Partys und auch Internet-Chats.
- 3 Guten Tag, ich heiße Conny Schröder. Ich komme aus Berlin. Ich mag Radfahren und Schwimmen.
- 4 Hi! Wie geht's? Mein Name ist Paolo Lima. Ich komme aus Italien. Ich wohne in Köln. Ich mag Fußball und Schwimmen.
- 5 Grüezi! Ich bin Laura Zwingli. Ich komme aus der Schweiz. Ich wohne in Basel. Ich mag Volleyball und Internet-Chats.

(3)

c In welcher Reihenfolge werden die Tipps von Professor Meyer gegeben!

Vom Studi zum Forscher

(bearbeitet und gekürzt)

Der Wissenschaftsbetrieb ist so komplex wie die Wissenschaft selbst. Tipps für die ersten Gehversuche als Akademiker gibt der Biologieprofessor Axel Meyer.

Viele Studenten haben heute nur eine vage Vorstellung davon, was Wissenschaft bedeutet. Genauso wenig, wie ich damals über den Stand der Forschung in meinen *Was ist was?*-Bänden lesen konnte, finden sie ihn heute in ihren Lehrbüchern. Und so sind viele zum Anfang ihrer Masterarbeit immer noch ahnungslos — trotz eines soliden Lehrbuchwissens. Schon in meiner Anfängervorlesung versuche ich daher klarzumachen, dass

Lehrbuchwissen immer veraltet ist. Warum sollte man auch Forscher werden wollen, wenn schon alles bekannt wäre?

Wissenschaft ist nie fertig, sie ist etwas Lebendiges, und täglich werden neue Erkenntnisse gewonnen. Und weil Wissenschaft im Dialog entsteht, muss man sich bemühen, Teil dieses internationalen Austausches zu werden, und schon im Studium den kritischen Umgang mit der Primärliteratur zu üben. Mein zweiter Tipp: Gehen Sie als wissenschaftliche Hilfskraft so früh wie möglich in ein Labor. In welchem Ihre ersten Gehversuche als Wissenschaftler stattfinden, ist dabei keines-

(4)

15 Meine Freunde und meine Schule. Мои друзья и моя школа.
a Sieh die Fotos an und lies die Texte. Посмотри на фотографии и прочитай тексты.

Ich heiße Georg und wohne in Berlin. Ich jongliere gern.
Das ist meine Schule und meine Klasse. Ich mag Englisch und Biologie. Ich lerne auch Französisch.
Das sind meine Schul Sachen: mein Rucksack
mein Matheheft
mein Kuli
mein Englischbuch
mein Deutschbuch
Das ist mein Freund Vladimir. Er kommt aus Russland. Er mag Englisch und Deutsch. Sport mag er nicht, aber er jongliert gern. Wir lernen oft zusammen.
Das ist Christine, sie ist auch in Klasse 5. Sie spielt Flöte und lernt sehr gut. Sie mag Englisch, Deutsch, Bio, Mathe, Physik, Sport ... na alles. Aber sie jongliert nicht.

b Was ist richtig! Was ist falsch! Что правильно! Что неправильно!

	r	f		r	f
1. Georg kommt aus Russland.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8. Er mag Englisch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Er lernt Englisch und Deutsch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9. Er mag Sport nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Georg jongliert gern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10. Georg, Christine und Vladimir lernen Englisch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Christine lernt nicht Englisch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11. Die drei jonglieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Sie ist in Klasse 5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12. Die drei sind in Klasse 5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Sie jongliert nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
7. Vladimir spielt sehr gut Flöte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			

(5)

b Überfliegen Sie zwei Texte zum Thema „Schulstress“ und schlagen Sie für jeden Text einen passenden Titel vor.

Die Schüler Deutschlands leiden zunehmend unter Schulstress. Der immer stärker werdende Leistungsdruck lässt die Schüler nicht nur psychisch, sondern auch körperlich krank werden. Immer mehr Eltern sind der Meinung, dass unser Schulsystem ihren Kindern die Kindheit stiehlt. Vollgepackte Lehrpläne und immer mehr außerschulische Verpflichtungen belasten die Kinder und Jugendlichen sehr. Allerdings haben auch die Eltern hohe Anforderungen an ihre Kinder. Deutlich mehr Eltern legen Wert darauf, dass ihr Sohn oder ihre Tochter das Gymnasium besucht, ohne dass das Kind dafür geeignet ist oder dies möchte. Die Eltern wissen um die Realität, den Kampf um Arbeitsplätze und die Bedeutung einer guten Ausbildung für ihre Kinder.

Kinder, die unter Schulstress leiden, gehen in der Regel nicht gern in die Schule. Beinahe jeden Morgen ergeben sich dann Diskussionen und oft stellen sich bei den Kindern auch die verschiedensten Symptome ein. Diese sind keinesfalls eingebildet oder ein Vorwand, um nicht in den Unterricht zu müssen, sondern leider ganz real. Bauchschmerzen, Übelkeit und Kopfschmerzen gehören zu den häufigsten Ausprägungen von schulischem Stress. Auch Rückenschmerzen sind ein Indikator dafür. Schulstress muss nicht immer körperliche Auswirkungen haben, denn sehr oft ist auch die Psyche der Kinder betroffen. Diese psychischen Folgen von Stress sind meistens nur schwer zu diagnostizieren und bleiben lange unentdeckt. Eltern sollten deshalb auf mögliche Verände-

– Teilen Sie die Schreibübungen in drei Gruppen ein.

Reproduktive Übungen: _____

Reproduktiv-produktive Übungen: _____

Produktive Übungen: _____

A



c Wo macht man diese Sportarten meistens!

Draußen in der Halle:

Draußen auf dem Sportplatz:

Draußen und draußen:



d Was machst du! Schreib einen kurzen Text in dein Heft.

B

Fitness und Sport

4 Interviews

a Schreib Fragen zu den Antworten 1–10 in dein Heft.

- | | |
|-------------------|--|
| 1. Was ...? | Tanzen. |
| 2. Mit wem ...? | Mit meiner Freundin. |
| 3. Wie oft ...? | Jede Woche zweimal. |
| 4. Wann ...? | Am Dienstag und am Freitag. |
| 5. Wie viel ...? | Das ist nicht so teuer. Ein Kurs kostet 60 €. |
| 6. Bist du ...? | Na ja, meine Freundin findet, dass ich ein guter Tänzer bin. |
| 7. Kannst du ...? | Natürlich kann ich Walzer tanzen. |
| 8. Was ...? | Mein Lieblingstanz ist Rock'n'Roll. |
| 9. Müsst ihr ...? | Ja, wenn wir einen Wettkampf machen, müssen wir viel trainieren. |
| 10. Habt ihr ...? | Nein, leider noch nicht, aber wir waren schon einmal Zweite. |

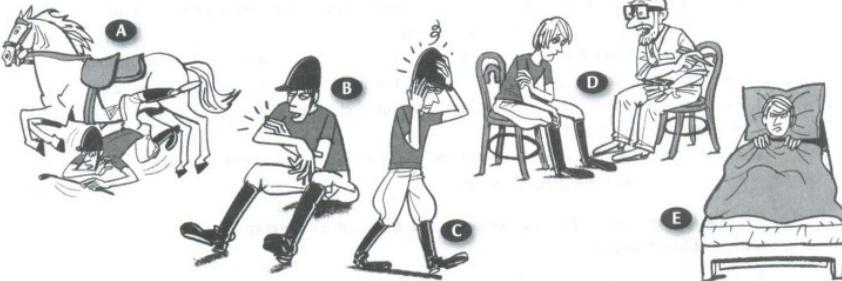


1. Was ist dein Hobby

C

Fitness und Sport

b Bildergeschichte: Schreib zu jedem Bild mindestens einen Satz in dein Heft.



D

Lerne lernen: Gehirnjogging – der etwas andere Sport a Was passt! Ordne und schreib die Lerntipps in dein Heft.

1. Mit den Wörtern ✓
 2. Wörter nach
 3. Wörter in Gegensatzpaaren
 4. Wörter laut
 5. Wörter mit Personen
 6. Wörter in
 7. Substantive immer
- a) lernen.
 - b) verbinden.
 - c) Thema sortieren.
 - d) Wortgruppen lernen.
 - e) mit Artikel und Plural lernen.
 - f) eine Geschichte machen. ✓
 - g) sprechen.

1+ f: Mi
eine Gesc

E

Deutschland und Russland

Lies den Text und schreib einen eigenen Text über einen typischen Wochentag in dein Heft.



Mein Freitag

Freitags muss ich immer früh aufstehen, weil ich schon zur ersten Stunde (um 7.45 Uhr) in der Schule sein muss. Ich habe sechs Stunden Unterricht und esse dann in der Schulkantine zu Mittag. Nachmittags habe ich Schwimmtraining. Hausaufgaben mache ich freitags normalerweise nicht, denn die kann ich auch am Samstag oder Sonntag machen. Am Freitagabend beginnt das Wochenende. Meistens treffe ich am Freitagabend meine Freunde, dann gehen wir manchmal ins Kino, manchmal ist auch eine Party. Wenn nichts Besonderes los ist, dann chillen wir einfach, hören Musik oder gehen in die Stadt. Ich mag den Freitagabend sehr, denn dann kann ich die Schule erst mal vergessen und habe Zeit für mich und meine Freunde.



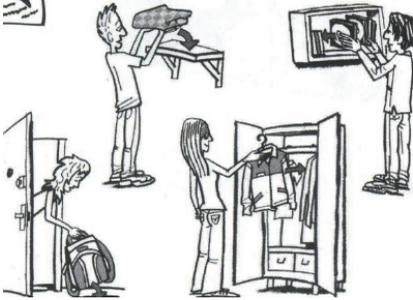
John aus England schreibt:

Mein Freitag
Ich stehe am Freitag, wie
jeden Tag, um sieben Uhr
auf. Meine Schule beginnt

F



Zimmereinrichtung beschreiben – Schreib die Sätze wie im Beispiel.



stellen • legen • hängen – in • hinter • auf

1. Ich/die DVDs/das Regal
Ich stelle meine DVDs ins Regal.....
2. Ich/meine Schultasche/die Tür
.....
3. Er/seinen Pullover/das Regal
.....
4. Sie/ihre Jacke/der Schrank
.....

G



e Schreib über ein Fest in Russland.

*Mein Lieblingsfest ist ... Es findet
immer im ... statt.*

H

- 8 **Auspacken – Wo oder wohin?**
Schreib Sätze zu den Zeichnungen in dein Heft wie im Beispiel.



Литература

1. Аверин, М.М. *Немецкий язык. Второй иностранный язык. 5 класс* / М.М. Аверин, Ф. Джин, Л. Рорман. – Москва : Просвещение : Cornlesen, 2019. – 104 с.
2. Аверин, М.М. *Немецкий язык. Второй иностранный язык. 9 класс* / М.М. Аверин, Ф. Джин, Л. Рорман. – Москва : Просвещение : Cornlesen, 2019. – 96 с.
3. Аверин, М.М. *Немецкий язык. Второй иностранный язык. 11 класс* / М.М. Аверин, Ф. Джин, Л. Рорман. – Москва : Просвещение : Cornlesen, 2019. – 184 с.
4. Funk, H. *Grammatik lehren und lernen* / H. Funk, M. Koenig. – Langenscheidt : Berlin, 1997. – 160 S.
5. Kast, B. *Fertigkeit Schreiben* / B. Kast. – Langenscheidt : Berlin, 1999. – 232 S.
6. Neuner, G. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts* / G. Neuner. – Langenscheidt : Berlin, 1997. – 184 S.
7. Westhoff, G. *Fertigkeit Lesen* / G. Westhoff. – Goethe-Institut München, 1997. – 167 S.

4. Проведение контроля: тестовые задания



Тест 1. Закончить предложения

1. Артикуляционная база – это ...
2. Основные характеристики артикуляционной базы немецкого языка: ...
3. Фонетика как научная дисциплина изучает ...
4. Деление гласных по ряду и подъему схематически представлено в универсальном треугольнике ...
5. Среди гласных принято различать ...
6. Основные классификационные признаки согласных: ...
7. Палатализация – это ...
8. Лабиализованные звуки – это ...
9. Части речи – это ...
10. Знаменательные слова обозначают ...
11. Служебные слова не обозначают и не называют отдельных понятий, а служат
12. Парадигма как совокупность словоформ, ...
13. Полная парадигма – это парадигма, имеющая полный набор форм ...
14. Неполная парадигма – это парадигма, содержащая ...
15. Артикль в немецком языке – это особая часть речи, ...
16. Все существительные в немецком языке пишутся ...
17. Под функцией генерализации артикля подразумевается ...

18. В словосочетаниях – ein Glas Tee – стакан чаю, ein Stück Brot – кусок хлеба – вид связи

19. ... – это особенность предложения, благодаря которой оно формируется и становится единицей общения.

Тест 2. Выбрать правильный вариант

1. В каком слове есть ротовые сонанты?
 - а) Atem
 - б) Ehe
 - в) tapfer
 - г) Vogtei
2. Нет дифтонга в слове
 - а) heute
 - б) Haus
 - в) Heimat
 - г) urkundlich
3. В предложении: Komm morgen abend! – сказуемое стоит в форме наклонения:
 - а) императив
 - б) индикатив
 - в) конъюнктив
4. Есть носовой сонант в слове
 - а) Acker
 - б) Vogtei
 - в) jung
 - г) Papier
5. Согласные [p t k b d g] являются:
 - а) глухими придыхательными
 - б) аспирированными
 - в) глухими

6. Для сильного склонения существительных характерно
- а) окончание -(e)n во всех падежах
 - б) окончание -(e)s в генитиве
 - в) окончание -n в дативе
 - г) окончание -es в аккузативе
7. Если перед прилагательным и существительным стоит неопределенный артикль, притяжательные местоимения или отрицание “kein”, то прилагательное:
- а) во всех падежах имеет именные (слабые) формы
 - б) становится неизменяемым
 - в) в одних падежах имеет местоименные (сильные), в других – именные (слабые) формы
 - г) во всех падежах имеет местоименные (сильные) формы
8. Лабиодентальными щелевыми согласными являются... .
- а) [k g ŋ]
 - б) [f v]
 - в) [p b m]
 - г) [t d n]
9. Есть дифтонг в слове
- а) Verlauf
 - б) mehr
 - в) Berliner
 - г) ruhig
10. Нет носовых сонантов в слове
- а) dunkel
 - б) jung
 - в) Gemälde
 - г) Acker
11. Билабиальными смычными согласными являются
- а) [f v]
 - б) [t d n]
 - в) [p b m]
 - г) [k g ŋ]

Тест 3. Закончить предложения

1. Знаменательные слова обозначают
2. К семантическому принципу относится деление слов на
3. Полная парадигма – это парадигма, имеющая полный набор форм... .
4. Части речи – это ...
5. Артикуляционная база – это ...
6. Палатализация – это ...
7. Лабиализованные звуки – это ...
8. Служебные слова не обозначают и не называют отдельных понятий, а служат ...
9. Морфологический принцип опирается на формальные признаки: ...
10. Парадигма как совокупность словоформ, ...
11. Неполная парадигма – это парадигма, содержащая...
12. Основные характеристики артикуляционной базы немецкого языка: ...
13. Фонетика как научная дисциплина изучает ...
14. Среди гласных принято различать ...
15. Основные классификационные признаки согласных: ...

Тест 4. Выбрать правильный вариант

1. При формировании лексического навыка применяются упражнения:
 - а) имитативные
 - б) подстановочные
 - в) репродуктивные
2. Какой тип упражнений позволяет осуществить тренировку языкового материала в условной коммуникации?

- а) подлинно-коммуникативный
- б) учебно-коммуникативный
- в) некоммуникативный

3. Расположите этапы формирования фонетического навыка в правильной последовательности:

- а) показ и объяснение учителем способа производства звука
- б) знакомство с транскрипционным значком звука
- в) слушание предъявления звука в словах или фразах
- г) элементы контроля произнесения звука
- д) воспроизведение звука вслед за учителем или диктором в сочетании с другим звуком, затем в слове, словосочетании, фразе
- е) знакомство с транскрипционным значком звука.

4. Интерференция это –

- а) положительное влияние одного языка на другой при овладении иностранным языком
- б) отрицательное влияние родного языка на иностранный при формировании иноязычных навыков
- в) положительное влияние иностранного языка на родной в учебном процессе

5. Укажите упражнения, которые следует отнести в разряд языковых:

- а) заполнение пропусков
- б) вопросно-ответные
- в) аргументированные высказывания.

6. Определите вариант с правильной последовательностью упражнений для формирования грамматического навыка:

- а) репродуктивные, подстановочные, трансформационные, имитативные
- б) имитативные, репродуктивные, подстановочные, трансформационные
- в) имитативные, подстановочные, трансформационные, репродуктивные

7. ... – результат внутренней потребности учителя. Он ему нужен для эффективной реализации многообразных и сложных задач.

- а) урок
- б) рабочий план
- в) УМКД

Тест 5. Тест по определениям

1. Один из способов устного речевого общения с реализацией информационно-коммуникативной, регуляционно-коммуникативной и аффективно-коммуникативной функций:

- а) диалог
- б) полилог
- в) говорение

2. Совокупность условий, речевых и неречевых, необходимых и достаточных для того, чтобы осуществить речевое действие по намеченному плану:

- а) ситуация общения
- б) тема общения
- в) цель общения

3. Данный вид компетенции трактуется в методике обучения иностранным языкам как совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка:

- а) компенсаторная
- б) социокультурная
- в) иноязычная

4. Они выступают эффективным способом сокращения разрыва между учебной ситуацией и реальной коммуникацией, который порождает многие трудности в использовании иностранного языка:

а) аутентичные упражнения

б) аутентичные задания

в) аутентичные тексты

5. Оно характеризуется автоматизмом перцептивной обработки печатного материала и адекватностью решения смысловых задач, которые возникают в ходе осуществления речевой деятельности:

а) зрелое чтение на родном языке

б) незрелое чтение на иностранном языке

в) незрелое чтение

6. Вид чтения, целью которого является получение общего представления о содержащейся в тексте информации:

а) поисковое

б) изучающее

в) просмотрное

г) ознакомительное

7. Вид чтения, где точность понимания связана со знанием грамматического материала, а полнота достигается за счет овладения лексическими явлениями:

а) чтение с полным и точным пониманием

б) беспереводное чтение

8. Продуктивная аналитико-синтетическая деятельность, связанная с порождением и фиксацией письменного текста:

а) письменная речь

б) говорение

в) письмо

9. Проговаривание во внутренней речи каждого слова, которое собирается написать школьник, с характерными для него артикуляционными движениями и интонационным оформлением:

а) механизм осмысления

б) механизм памяти

в) механизм упреждающего синтеза

10. Экспрессивный вид речевой деятельности, нацеленный на порождение речевого сообщения в письменной форме:

- а) коммуникативная письменная речь
- б) учебная письменная речь

11. Письменный пересказ текста литературного произведения, изучаемого в соответствии с программой:

- а) реферирование
- б) конспект
- в) изложение

12. Способность понимания иноязычной речи на слух во время ее прохождения:

- а) говорение
- б) аудирование
- в) письменная речь

13. Материалы, взятые из оригинальных источников, которые характеризуются естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств:

- а) учебные материалы
- б) учебно-аутентичные
- в) аутентичные

14. Применение дистанционных технологий и цифровых инструментов на основе системной методологии:

- а) экосистема
- б) комбинаторный подход
- в) проективный

15. Непосредственное взаимодействие преподавателя и обучающегося в конкретном месте в конкретное время:

- а) очное обучение в дистанционном формате
- б) аудиторное обучение
- в) дистанционное обучение

Тестовые задания

Вариант 1

1. Какой методист выделял такой вид чтения, как *«чтение с предварительно снятыми трудностями»*. Дайте полную характеристику данного вида чтения (в зависимости от организации работы, особенностей психических процессов, сопровождающих чтение, от условий, определяющих учебную деятельность, от установки чтения и т.д.).

2. Существует два взгляда на последовательность усвоения устной и письменной речи: устная речь – чтение – письмо; устная речь – письмо – чтение. Какой вариант является более эффективным? Обоснуйте научно свой ответ.

3. Объясните значение следующих трех терминов (*высказывания типа сообщения/доклад, подготовленное устное высказывание, реализация устного высказывания*) в рамках статьи.

Симакова С.В., Черепанова И.В. Обучение устной речи на примере сообщения/доклада на продвинутом этапе обучения. URL: https://www.gramota.net/articles/issn_1993-5552_2007_3-3_86.pdf

Вариант 2

1. Какой методист выделял такой вид чтения, как *«беспереvodное чтение»*. Дайте полную характеристику данного вида чтения (в зависимости от организации работы, особенностей психических процессов, сопровождающих чтение, от условий, определяющих учебную деятельность, от установки чтения и т.д.).

2. В чем заключается особенность обучения письму и письменной речи по сравнению с другими видами речевой деятельности? Приведите примеры трудностей обучения письму и письменной

речи. Объясните их с точки зрения психолого-физиологических особенностей письма и письменной речи.

3. Объясните значение следующих трех терминов (*средства музыкальной наглядности, вербальный иноязычный текст, формирование аспектных навыков*) в рамках статьи.

Качалов Н.А., Житкова Е.В. Особенности обучения иноязычному общению на основе использования средств музыкальной наглядности. URL: https://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/articles/kachalov_n_a_9_12_2_76_2008.pdf

Вариант 3

1. Какая классификация видов чтения по степени проникновения в текст получила наибольшее распространение в методике преподавания иностранных языков? Какой методист разработал эту классификацию? Выберите из этой классификации один вид чтения и дайте полную характеристику данного вида чтения (в зависимости от организации работы, особенностей психических процессов, сопровождающих чтение, от условий, определяющих учебную деятельность, от установки чтения и т.д.).

2. Перечислите компоненты устного общения. В чем заключается цель обучения говорению второму иностранному языку на средней ступени? Существует ли разница в целях обучения говорению (второго иностранного языка) разных тип школ?

3. Объясните значение следующих трех терминов (*подготовительные упражнения, компенсаторные умения, визуально-аудитивные опоры*) в рамках статьи:

Володарская О.В. Система упражнений для обучения учащихся основной школы устной речи на немецком языке как втором иностранном с использованием интерактивной доски. URL: https://www.gramota.net/articles/issn_1997-2911_2014_4-1_12.pdf

5. Проверь себя

Задание: прочитайте информацию на слайде и дайте ответ на вопрос. Узнайте свой уровень знаний второго иностранного языка.



Тест А

1. Сколько букв в немецком алфавите?

Das ABC					
Aa	Bb	Cc	Aa	Bb	Cc
Dd	Ee	Ff	Dd	Ee	Ff
Gg	Hh	Ii	Gg	Hh	Ii
Jj	Kk	Ll	Jj	Kk	Ll
Mm	Nn	Oo	Mm	Nn	Oo
Pp	Qq	Rr	Pp	Qq	Rr
Ss	Tt	Uu	Ss	Tt	Uu
Vv	Ww	Xx	Vv	Ww	Xx
Yy	Zz		Yy	Zz	

2. Какое определение «вокализма» является более полным?

Толкования Переводы Книги Игры

ВОКАЛИЗМ

[Толкование](#) [Перевод](#) [Книги](#)

- ВОКАЛИЗМ** — (от лат. vocalis гласный). Совокупность гласных звуков, их свойства и взаимное отношение. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка. Чудинов А.Н., 1910.
 ВОКАЛИЗМ [← лат. vocalis гласный] лингв. система гласных звуков (фонем)æ ...
[Словарь иностранных слов русского языка](#)
- вокализм** — а, м. vocalisme m. 1. устаревающее. Мастерство исполнения музыкальных произведений для голоса. БАС 2. 2. Совокупность и свойства гласных звуков какого л. языка. БАС 2. Французский вокализм. Лекс. САН 1891: вокализм ...
[Исторический словарь галлицизмов русского языка](#)
- ВОКАЛИЗМ** — состав гласных фонем того или иного языка, диалекта или семьи, группы языков. Иногда говорят также о вокализме корня, слова и т. п ...
[Большой Энциклопедический словарь](#)
- ВОКАЛИЗМ** — ВОКАЛИЗМ, вокализма, муж. (от лат. vocalis гласный) (линг.). Система гласных звуков в языке. Толковый словарь Ушакова. Д.Н. Ушаков. 1935 1940 ...

3. Какие дифтонги есть в немецком языке? Дайте определение дифтонга.

Maus [maʊs] - *мышь*

aus [aʊs] - *из*

Baum [baʊm] - *дерево*

Saum [zaʊm] - *кайма*

Auge ['aʊgə] - *глаз*

neun [nɔʊn] - *девять*

heute ['høʊtə] - *сегодня*

Euro ['øʊro] - *евро*

Bäume ['bɔʊmɐ] - *деревья*

Häuser ['hɔʊzɐ] - *дома*

Säule ['zɔʊlə] - *колонна*

• mein [maɪn] - *мой*

• dein [daɪn] - *твой*

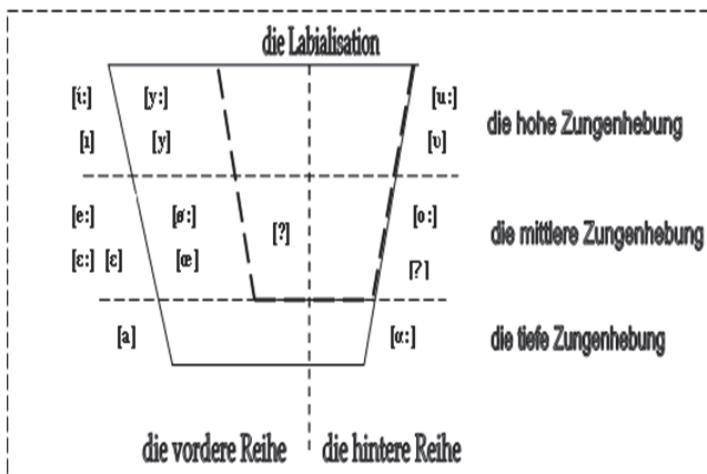
• sein [zaɪn] - *свой*

• fein [faɪn] - *изящный, тонкий*

• eins [aɪns] - *один*

• Mai [mai] - *май*

4. Какую характеристику можно дать долгому звуку [a:]?



5. Какие формы немецкого языка соответствуют русскому деепричастию?

- Основа морфологического строя любого языка – части речи с их грамматическими категориями. Система частей речи в русском и немецком языках в основном совпадает, но есть и различия. Наиболее существенные из них:
- а) *В русском языке есть особая часть речи – глагольная форма – деепричастие.* В немецком языке такой формы нет. Следовательно, наблюдается частичная ассиметрия. Русское деепричастие многозначно и имеет много форм. Параллель между деепричастием русского языка и немецкой краткой формой Partizip I очень незначительна: такая эквивалентность возможно (и то не всегда) для деепричастия несовершенного вида, выражающего одновременность действия с действием сказуемого: Он читал сидя. – Er las sitzend. Деепричастия в русском настолько распространены, что немецкий язык не может во всех случаях употребить Partizip I. Отсюда следует несовпадение объёма значений русского деепричастия и немецкого Partizip I.

6. Что такое реликты? В каком языке они есть?

- в) *В немецком языке особая служебная часть речи – артикль. В русском его нет. В современном русском языке есть реликты.*
- *Погода-то изменилась.* – следы постпозитивного артикля.
- Таким образом, немецкий язык обладает ограниченной флективностью по сравнению с русским, характеризуется особым видом распределения флективности в морфологической системе, наличием нейтральной флексии, широким распространением морфологической омонимии и употребительностью специфичных флективно-аналитических форм.

7. Как классифицируют части речи в немецком языке?

- Словарный запас каждого языка можно рассматривать как систему, которая имеет сложное строение. Эта система состоит из тысячи разнородных элементов, которые связаны друг с другом с помощью разнообразных отношений. Поэтому это открытая система, которая способна обогащаться за счёт новых элементов. С разных точек зрения их можно группировать по-разному. Эти классы слов принято называть **частями речи**.
- **Части речи** - наиболее общие классы, их лексико-грамматические разряды, которые отличаются друг от друга грамматическим значением, морфологическими особенностями (инвентарем словоформ и парадигм, особенностями словообразования) и синтаксическими функциями.
- Разделение слов на части речи – это обязательный предварительный этап грамматического описания частей речи.
- Количество частей речи варьируется в немецком языке от 4 до 14, чаще всего упоминается 9 – 10 классов слов.
- Спорным является вопрос, о том как классифицировать части речи. Обсуждается число и вид применяемых критериев. Но ясно одно, что слово – это такой объект, который обладает значением, функцией и формой, его нужно рассматривать под разным углом.

8. Какими функциями обладает немецкий артикль? Поясните свой ответ.

Вопрос 2. Семантико-грамматические функции артикля

Функции артикля в составе именной формы подразделяются на **грамматические (I)** и **семантические, т.е. смысловые (II)**.

 (I) - грамматические категории рода, числа и падежа имени существительного, а также субстантивация



 Pedsovet.su

9. Что такое глагол как часть речи?

Вопрос 1. Общая характеристика

- Значение - действие, процесс, состояние.
-  Генетическое родство немецкого и русского языков - аналогичность структурно-семантических классов и грамматических категорий глаголов.
-  Признаки сходства не исключают различий.
- 

10. Приведите пример постпозитивного определения.

Постпозитивные определения (*nachgestellte Attribute*)

Постпозитивные определения выражаются существительными в родительном падеже, предложными группами, наречиями и инфинитивами с частицей *zu*.

Определение в родительном падеже (*das Genitivattribut*) связано с определяемым словом посредством управления.

Die Hütte stand am Rande der Stadt.

11. Какой строй характерен для простого предложения немецкого языка?

Два основных строя предложения а) «автономно-собранный», б) «напряженно-закрепленный» [Адмони 1963:22-25].

Русский язык, например, относят к языкам автономно-сбранного строя.

Моя любимая подруга приехала вчера в Петербург; Вчера в Петербург приехала моя любимая подруга; Моя любимая подруга приехала в Петербург вчера.

Учебное издание

Дакукина Татьяна Анатольевна

**Методика
обучения второму иностранному языку**

Текстовое электронное издание

Ответственный за выпуск: *Ю.Ю. Афанасьева*

Корректор: *Ю.П. Готфрид*

Технический редактор: *А.И. Лелоюр*

Подписано к использованию: 20.07.2023

Гарнитура Times. Объем издания: 13,6 Mb. Комплектация издания – 1 CD.

Тираж 100 CD. Заказ № 023/ЭУ.

Издательство Томского государственного педагогического университета

634061, г. Томск, ул. Киевская, 60

тел. 8(3822)311-484

E-mail: izdatel@tspu.edu.ru