

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П.АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. АСТАФЬЕВА)

Факультет иностранных языков
Выпускающая кафедра германо-романской филологии и иноязычного
образования

Ходакова Ксения Евгеньевна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**Методические средства конструирования универсальных учебных
действий при активизации лексики в процессе обучения иностранному
языку на среднем этапе**

Направление подготовки **44.03.05** — педагогическое образование
Направленность (профиль) — иностранный язык (немецкий) и иностранный
язык (английский)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав.кафедрой Майер И.А.
кандидат педагогических наук, доцент

« ___ » _____ 2017г. _____
(дата, подпись)

Руководитель Селезнева И.П.
кандидат педагогических наук, доцент

Дата защиты « ___ » _____ 2017г.
Обучающийся
Ходакова К.Е.

« ___ » _____ 2017г. _____
(дата, подпись)

Оценка _____
(прописью)

Красноярск
2017

Содержание

Введение	2
Глава 1. Обучение лексической стороне иноязычной речи на среднем этапе	
1. Особенности работы над лексической стороной иноязычной речи в средней школе.....	8
2. Активизация лексики как один из этапов работы над лексической стороной иноязычной речи.....	13
Выводы по главе.....	21
Глава 2.Опытно-экспериментальная работа по внедрению методических средств конструирования универсальных учебных действий при активизации лексики на среднем этапе	
2.1. Дефиниция и классификационная структура универсальных учебных действий.....	24
2.2. Разработка урока, реализующего алгоритм конструирования универсальных учебных действий при активизации лексики в процессе обучения иностранному языку на среднем этапе.....	37
Выводы по главе.....	52
Заключение.....	53
Библиографический список	54
Приложение А.....	60
Приложение Б.....	63
Приложение В.....	67

Актуальность темы исследования определяется процессами, происходящими в современном обществе: глобализацией экономики, стремительным техническим прогрессом, информатизацией, демократизацией, которые повлекли за собой смену приоритетов в развитии образования.

Различные методологические подходы, к которым можно отнести интегративный (И.А. Ларионова), культурологический (А.Н. Галагузов), этнокультурный (Н.М. Ахмерова, Т.А. Василькова, Ф.А. Мустаева), системно-деятельностный (Л.С. Выготский, Л.В. Занков, А.Р. Лурия, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Т. Мальдонадо, А.Невелл,) позволяют реализовать обучение с опорой на стратегически значимые тенденции развития образования и общества.

Развитие и формирование ЗУНов перестало быть главной задачей общего образования: современному выпускнику школы для успешной социализации нужны не только сумма знаний, но и стремление и умение самостоятельно осваивать новые информацию и опыт.

В связи с тем, что приоритетным направлением Федеральными государственными образовательными стандартами среднего (полного) общего образования, утвержденными приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. №413 является реализация развивающего потенциала общего среднего образования, актуальной задачей становится обеспечение развития универсальных учебных действий как собственно составляющей фундаментального ядра образования наряду с традиционным изложением предметного содержания конкретных дисциплин [ФГОС ООО от 17 мая 2012 г. №413].

Формирование универсальных учебных действий требует кардинальных перемен и в деятельности учителя.

Теоретические и практические основы применения УУД разработаны в трудах таких ученых как Ю.В. Агапов, А.Г. Асмолов, , О.А. Карабанова.Г. Салмина, Г.А. Цукерман, В.В. Рубцов, П.Хилл.

Средства конструирования УУД описаны в исследованиях Л.Г. Петерсона, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, С.В. Молчанова, Г.Саймона.

Без овладения лексическим минимумом на среднем этапе невозможно обеспечить возможность общение в социально-культурной сфере. На среднем этапе перед педагогом стоит задача повысить эффективность усвоения иноязычного материала и включать учащихся в иноязычную речевую деятельность.

Проблемой отбора лексического минимума занимаются многие отечественные и зарубежные специалисты: лингвисты, методисты, психологи. Четкая система критериев отбора лексики была разработана в трудах Л.В. Щербы, И.В. Рахманова, П.Н. Денисова, В.В. Морковкина, Ю.А. Сафьяна, А. Бухбиндера, В. Штрауса.

Особенности обучения иноязычной речи на среднем этапе представлены в исследованиях Р.П.Мильруд, А.В.Коньшевой П.К. Бабинской, Т. Бьюзена.

На начальном этапе роль фундамента в языковом образовании играет грамматическая сторона иноязычной речи, которая обеспечивает эффективность обучения на последующем этапе. На среднем этапе становится очевидна необходимость формирования лексических навыков, которые выступают для школьника как ведущее средство самостоятельной образовательной деятельности по предмету. Самостоятельная и осознанная деятельность школьника по работе над лексической стороной иноязычной речи осуществляется через последовательное формирование универсальных учебных действий.

Мы предполагаем, что активизация лексики у обучающихся на среднем этапе будет проходить эффективнее, если в процессе обучения иностранному

языку использовать методические приемы, способствующие формированию условий для конструирования универсальных учебных действий.

Недостаточная разработанность заявленной проблематики позволила определить **тему исследования**: «Методические средства конструирования универсальных учебных действий при активизации лексики в процессе обучения иностранному языку на среднем этапе».

Объект – процесс обучения иностранному языку в средней школе.

Предмет - универсальные учебные действия, используемые при работе над лексической стороной иноязычной речи в средней школе.

Цель - рассмотреть возможности использования методических средств конструирования универсальных учебных действий на среднем этапе при обучении лексической стороне иноязычной речи и апробировать их в учебном процессе.

Задачи:

- 1) охарактеризовать особенности работы над лексической стороной иноязычной речи в средней школе;
- 2) рассмотреть процесс активизации лексики как один из этапов работы над лексической стороной иноязычной речи при обучении иностранному языку;
- 3) определить дефиницию и классификационную структуру универсальных учебных действий;
- 4) изучить возможности использования средств конструирования универсальных учебных действий на среднем этапе обучения лексической стороне иноязычной речи;
- 5) провести апробацию урока, реализующего алгоритм конструирования универсальных учебных действий при активизации лексики в процессе обучения иностранному языку на среднем этапе.

Теоретическую базу работы составляют положения, изложенные в трудах по исследованию содержания иноязычного образования в современных условиях (В.А. Сластенин, Б.Т. Лихачев, И.Я. Лернер, М.Леввис, Дж.Хилл), психолого-педагогической характеристики подросткового возраста (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А. Миллер, Д. Бамбер) особенностям обучения иностранному языку на среднем этапе (И.А. Зимняя, А.Н. Щукин, Э.Тайлор), процесса обучения лексике (В. Бухбиндер, В. Штраус, С. Крэшен,, Дж.С.Ричардс, Т.С.Роджерс).

Методы, используемые в ходе исследования:

изучение программных материалов и учебно-методических комплектов педагогическое наблюдение, конкретизация, идеализация тестирование, табличный и графический метод обработки данных, эксперимент.

Научная новизна исследования заключается в разработке урока, реализующего алгоритм конструирования универсальных учебных действий при активизации лексики на среднем этапе обучения иностранному языку.

Практическая ценность работы состоит в возможности использования результатов исследования при обучении иностранному языку на среднем этапе.

Апробация и этапы исследования.

2015-2016 гг. Определение темы, сбор материала, написание и защита курсовой работы по методике на тему исследования.

Апробация материалов исследования осуществлялась через выступления с докладами на пяти Международных и Всероссийских научно-практических конференциях: Международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы организации волонтерской деятельности в рамках подготовки к Универсиаде 2019: лингвопереводческий, психолого-педагогический, организационно-управленческий и социальные аспекты»: г. Красноярск, СибГТУ, 2015; Студенческой научно-практической конференции факультета иностранных языков КГПУ им. В.П. Астафьева, секция «Лингвокультурология и концептуальный дискурс» в рамках III

Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития»: Красноярск, КГПУ им. В.П. Астафьева, 2015; V Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием «Стратегия и тактика письменного перевода: традиции и инновации»: г. Красноярск, КГПУ им. В.П. Астафьева, 2016; XVI Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием "Актуальные проблемы лингвистики, переводоведения, языковой коммуникации и лингводидактики", г. Красноярск, СибГТУ, 2016; V Всероссийской научно-практической конференции КГПУ им. В.П. Астафьева с международным участием «Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества» в рамках Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития»: Красноярск, КГПУ им. В.П. Астафьева, 2016.

Публикация двух научных статей по тематике исследования, включенных в базу данных РИНЦ: «Изучение неологизмов языка современной немецкой прессы в процессе подготовки переводчика-волонтера»; «Технологическая карта урока как средство конструирования универсальных учебных действий (УУД) на среднем этапе обучения иностранному языку» в сборниках материалов перечисленных выше конференций.

Объем и структура исследования: работа состоит из Введения, двух глав, Заключения, библиографического списка и приложения. Работа изложена на 59 страницах машинописного текста.

Во **Введении** обосновываются актуальность работы, формулируются ее цель, задачи и практическая значимость, определяются объект и предмет исследования, описываются методы, структура и содержание работы.

Первая глава исследует особенности обучения иностранному языку на среднем этапе; определяет этапы работы над лексической стороной иноязычной речи в средней школе.

Вторая глава рассматривает теоретические основы процесса конструирования универсальных учебных действий при обучении иностранному языку; описывает методические средства конструирования универсальных учебных действий при обучении иностранному языку; содержит разработку урока, реализующего алгоритм конструирования универсальных учебных действий при активизации лексики в процессе обучения иностранному языку на среднем этапе и результаты его апробации.

В Заключении обобщаются результаты проведенного исследования, излагаются основные выводы, намечается перспектива дальнейшего изучения проблемы.

Библиографический список включает 43 наименования работ отечественных и зарубежных авторов, а также словари и справочные издания.

Приложение А содержит задания для диагностики уровня сформированности умений выполнять УУД на констатирующем этапе эксперимента.

Приложение Б содержит задания для диагностики уровня сформированности умений выполнять УУД на контролирующем этапе эксперимента.

Приложение В содержит технологическую карту урока “Deutsch in Not” с дидактической структурой.

Глава 1. Обучение лексической стороне иноязычной речи на среднем этапе

1.1. Особенности работы над лексической стороной иноязычной речи в средней школе

Средний этап овладения иностранным языком справедливо считается наиболее трудным как для обучающихся, так и для педагогов. Учащиеся, не обладая необходимым языковым запасом и навыками его использования в речи, а также в силу несформированности речевых умений еще не могут в полной мере пользоваться языком как средством общения. Кроме того, овладение языком в этот период сопряжено с большими трудностями из-за сильного интерферирующего влияния родного языка. Вследствие этого ученик продвигается вперед медленно и ему приходится затрачивать много времени и сил на усвоение языкового материала, что может привести к снижению интереса к предмету.

И. П. Подласый определяет возраст от 11—12 до 15 лет как переходный от детства к юности, который совпадает с обучением в школе второй ступени (5— 9-й классы), характеризуется общим подъемом жизнедеятельности и глубокой перестройкой всего организма [Подласый, 2004,с.70].

В подростковом и юношеском возрасте активно идет процесс познавательного развития. Подростки и юноши уже могут мыслить логически, заниматься теоретическими рассуждениями и самоанализом. Они относительно свободно размышляют на нравственные, политические и другие темы, практически не доступные интеллекту младшего школьника. У старшеклассников отмечается способность делать общие выводы на основе частных посылок и, напротив, переходить к частным умозаключениям на базе общих посылок, т.е. способность к индукции и дедукции. Подростки обнаруживают широкие познавательные интересы, связанные со

стремлением все самостоятельно перепроверить, лично удостовериться в истинности. Подростковый возраст отличается повышенной интеллектуальной активностью, которая стимулируется не только естественной возрастной любознательностью подростков, но и желанием развить, продемонстрировать окружающим свои способности, получить высокую оценку с их стороны [Немов, 2003, с.140].

В отечественной психологии возникновение и развитие самосознания рассматривают как центральное психологическое новообразование подросткового возраста. Д.Б. Эльконин в качестве центрального новообразования младшего подросткового возраста рассматривал чувство взрослости, через которое подросток сравнивает и отождествляет себя с другими, строит свои отношения и трансформирует свою деятельность. Чувство взрослости — особая форма самосознания, заключающаяся в том, что самосознание выступает как форма осознания своих социальных, а не индивидуальных качеств, т. е. как социальное самосознание. Аффективная форма переживания своего места в мире определяет самосознание подростка как чувство взрослости.

Д. Б. Эльконин выделяет различные виды взрослости:

- социоморальную взрослость как участие в заботе о семье, близость и дружеские отношения со взрослым, автономия и готовность к отстаиванию своих морально-этических убеждений и принципов, поступков и взглядов;
- взрослость в интеллектуальной деятельности как элементы самообразования, интеллектуальные увлечения и ценности;
- внешнюю взрослость — романтические отношения со сверстниками, характер развлечений, взрослость во внешнем облике и манере поведения [Эльконин, 2007 с.268].

Как субъект учебной деятельности подросток характеризуется тенденцией к утверждению своей позиции субъектной исключительности,

«индивидуальности», стремлением (особенно проявляющимся у мальчиков) чем-то выделиться. Это может усиливать познавательную мотивацию, если соотносится с самим содержанием учебной деятельности - ее предметом, средствами, способами решения учебных задач. Стремление к «исключительности» входит и в мотивацию достижения, проявляясь в таких ее составляющих, как «награда», «успех». Учебная мотивация как единство познавательной мотивации и мотивации достижения преломляется у подростка через призму узколичных значимых и реально действующих мотивов группового, социального бытия.

Таким образом, подростковый возраст является наиболее переломным, сенситивным, восприимчивым периодом в жизни человека, поэтому именно на этот возрастной период необходимо обращать особое внимание. В обучении иностранному языку большую роль играет развитие речи как психологического и педагогического явления. В подростковом возрасте развитие речи идет, с одной стороны, за счет расширения богатства словаря, с другой - за счет усвоения множества значений, которые способен закодировать словарь родного языка. Подросток интуитивно подходит к открытию того, что язык, будучи знаковой системой, позволяет, во-первых, отражать окружающую действительность, во-вторых, фиксировать определенный взгляд на мир. Именно в отрочестве человек начинает понимать, что развитие речи определяет познавательное развитие.

Каждый этап становления в подростковом возрасте имеет свои психолого-педагогические особенности, которые обуславливают выбор модели, приемов и средств обучения:

5 класс – деятельность педагога рассчитана на профилактику утомления и недисциплинированности. Желательно заметнее чередовать моменты, требующие внешне выраженной активности, с моментами релаксации (спокойного слушания), а также уменьшать напряженность и темп деятельности к концу урока (особенно в конце дня).

6 – 7 класс – повышенная утомляемость исчезает, уступая место выносливости к физическим, интеллектуальным и волевым перегрузкам. Требуется энергетическая разрядка. Урок может быть более напряженным по темпу и интенсивным по нагрузке.

8 класс – отмечается большой прогресс в познавательном развитии, они способны к длительному сосредоточению внимания, хорошо абстрагируют и обобщают учебный материал, способны организовать его продуктивное произвольное запоминание.

К 8 классу увеличивается продуктивность запоминания иноязычного материала любого содержания, при этом возможности опосредованного запоминания возрастают, а способность к дословному запоминанию снижается [Зимняя,2001,с.5].

У подростков сильно развита ситуативная речь. В 7 - 8 классе ярко проявляется желание подростка общаться на интересующие его темы, а не то, что требует школьная программа. Хотя он не обладает требуемыми лексическими знаниями, все же стремится к эмоциональному общению. Это было замечено еще Л.С. Выготским, он писал, что: «... подросток стремится к активному общению со своими сверстниками, и через это общение он активно познаёт самого себя, овладевает своим поведением, ориентируясь на образцы и идеалы» [Выготский, 2004, с.1134].

При работе с подростками педагог сталкивается с множеством трудностей. Поведение ученика отличается максимализмом, резкостью в суждениях. Педагогу в такой ситуации следует сохранять спокойствие, не пытаться уходить в сторону, а стараться вовлечь ученика в учебный процесс. Не стоит критиковать ученика за ошибки. Это снизит мотивацию и сформирует чувство неполноценности, тем самым лишь усугубляя ситуацию. В это же время, любознательность, стремление к самостоятельности и

самосовершенствованию, расширение сферы познавательных интересов позволяют педагогу увеличить процент самостоятельной работы на уроке.

Коммуникативное развитие подростка продолжается по тем же линиям совершенствования видов речевой деятельности (речевых действий), что и у младших школьников,— оно осуществляется по линии расширения средств и способов речевой деятельности. У подростков продолжают совершенствоваться номенклатура и отбор языковых средств, их комбинаторика, способы формирования и формулирования мысли, совершенствуются все речевые механизмы — память, мышление (осмысление), вероятностное прогнозирование.

Основными речевыми новообразованиями подросткового возраста являются новые функции речи: функции перспективной саморегуляции, регуляции и дифференцированного воздействия на партнера общения. Собственное высказывание подростка становится управляемым и контролируемым. В этот возрастной период вырабатывается «индивидуальный стиль речи», усложняется ее структура, появляются специальные термины, абстрактные и метафорические выражения.

Значительные количественные и качественные сдвиги отмечены в развитии устных и письменных форм общения, усложнении высказывания, росте его объема, увеличении количества фраз оценочного характера, совершенствовании синтаксического и интонационного оформления текста и экспрессивных языковых средств.

Стремительное развитие речемыслительной деятельности подростка приводит к расширению номенклатуры коммуникативных задач, успешно решаемых им, и релевантных возрастным особенностям его речемыслительной деятельности и совершенствованию способа решения этих задач. Все это свидетельствует об усиленном развитии коммуникативной деятельности подростка как ее субъекта.

Отмеченные выше особенности учащихся среднего возраста позволяют уделять больше внимания развитию лексических навыков, что позволяет развивать и обогащать свой индивидуальный речевой опыт, приобретать навыки владения новым, более сложным по структуре языковым материалом.

На основе работ А.А.Рудяшко, которые, по нашему мнению, наиболее полно отражают специфику обучения лексической стороне иноязычной речи на среднем этапе, для достижения цели и задач данного исследования были выделены следующие психолого-педагогические особенности учащихся среднего возраста:

- появление новых мотивов учения;
- желание продемонстрировать свои способности окружающим и получить с их стороны оценку;
- расширение средств и способов речевой деятельности;
- расширение словарного запаса;
- активное развитие устной и письменной речи;
- осознанный выбор языковых средств в правильном их сочетании в зависимости от содержания и целей коммуникации;
- самостоятельное использование иностранного языка как средства получения новой информации [Рудяшко,2012,с.17].

1.2. Активизация лексики как один из этапов работы над лексической стороной иноязычной речи

Лексические единицы являются исходным и необходимым строительным материалом, при помощи которого осуществляется говорение. Лексический навык необходим также и в других видах речевой деятельности: в письме, в чтении.

Р.К. Миньяр-Белоручев, полагая, что операции словообразования и сочетания лексических единиц относятся к грамматике, а не к лексике, определяет лексический навык как "способность автоматизировано вызывать из долговременной памяти слово, словосочетание и готовую фразу, соответствующие коммуникативной задаче"[Миньяр-Белоручев,2012,с.50].

Более детализированная компонентная основа лексических навыков представлена Э.Г. Азимовым и А.Н. Щукиным, выделяющими, наряду с такими операциями как вызов слова и сочетание лексических единиц, еще и определение адекватности выбора и сочетания единиц в зависимости от ситуации. Необходимо отметить, что словоупотребление требует не только знания слов, но и умений манипулировать ими в ходе высказывания. Эта трудоёмкая задача решается в двух аспектах: не только научиться употреблять лексику в собственной речи, но и понимать её в речи других. Лексическая правильность иноязычной речи выражается, прежде всего, в правильном словоупотреблении, т.е. в сочетании слов изучаемого иностранного языка по его нормам, часто отличается от правил сочетания их эквивалентов в родном языке. Это несовпадение обусловлено расхождением в лексических системах двух языков как проявление расхождения между понятием и значением слов [цит. по Биболетова,2000,с.80].

Необходимый набор лексических единиц «для решения речевых задач, обусловленных контекстом деятельности данной возрастной группы учащихся, и составляет лингвистический компонент содержания обучения»[Филатов,2004, с. 82].

Таким образом, на среднем этапе обучения при отборе лексики и речевых ситуации необходимо учитывать возрастные особенности учащихся.

Проблему лексических навыков и умений в содержании обучения лексике рассматривает психологический компонент. Профессор Р. К. Миньяр-Белоручева определила сущность лексического навыка как

способность мгновенно вызывать из долговременной памяти эталон слова в зависимости от речевой задачи и включать его в речевую цепь[цит. по Пучкова, 2004,с.40].

В нашей памяти слова существуют не изолированно, а включены в сложную систему лексико-семантических отношений, где сочетаются два типа структурных отношений, где сочетаются два типа структурных отношений на уровне лексической единицы – парадигматические и синтагматические.

Без синтагматических связей невозможно соединение слов в словосочетания и предложения. Парадигматические связи непосредственно связаны с различными уровнями грамматических, фонетических и других парадигм. Они включают не только формальный уровень лексико-грамматических парадигм, но и семантические поля и микросистемы, куда входят синонимы, антонимы, другие слова, близкие по значению (контексту). Для формирования лексического навыка установление прочных парадигматических связей слов абсолютно необходимо, поскольку как доказали психофизиологические исследования, именно эти связи обеспечивают прочность запоминания, а значит, и мгновенный вызов слова из долговременной памяти. Без этого навык соединения слов друг с другом на уровне синтагматических связей может оказаться бесполезным, так как нечего будет соединять.

Лексическая сторона иноязычной речи всегда была в центре внимания в практической деятельности учителей иностранного языка. От владения лексикой во многом зависит все владение иностранным языком. В последнее время процесс обучения лексике освещался в трудах ряда исследователей: Н.Р. Дорогнидзе, В.И. Карасика, П.П. Блонского, Н.И. Красногорского, С.Крэшена, В. Бухбиндера, В. Штрауса, С. Крэшена, Дж.С.Ричардса, Т.С. Роджерса. В 90-е годы прошлого и в начале XXI века в отечественной методике произошли значительные изменения, повлиявшие, в свою очередь,

и на вопросы обучения лексике. Россия вступила в мировое сообщество, владение иностранным языком стало необходимо для полноценного общения. В зарубежной методике также проводились многочисленные исследования роли лексики в обучении языкам. В 70-80х годах исследователи перешли от методов, сконцентрированных на обучении, к обучению, ориентированному на обучаемых. Проанализировав существующие подходы к обучению лексике иностранного языка, Oxford and Scarcella предложили новый подход, основанный на исследовании. По сравнению с традиционными подходами, где обучающийся оставался один на один с новой лексикой, этот подход делал упор на обучение стратегиям изучения лексики. Имеющиеся слова систематически группировались в зависимости от анализа потребностей обучающихся. Новые слова вводились с учетом целей, задач и возможностей каждого обучающегося. Наиболее полезной стратегией считалось угадывание слов из контекста. Преподаватели старались свести количество «неконтекстных» видов деятельности к минимуму, вводя, в то же время, как можно больше «частично контекстных» или «полностью контекстных». В последствии, однако, выяснилось, что угадывание по контексту занимает довольно много времени, а слово, заученное таким способом, удерживается в памяти в течение меньшего времени, нежели усвоенное при помощи других упражнений. Поэтому зарубежные исследователи остановились на компромиссном варианте – эксплицитном и имплицитном обучении лексике. Необходимо подчеркнуть, что для успешного формирования и расширения словарного запаса необходимо соблюдать принципы обучения иноязычной лексике, которые обобщают и формулируют основные закономерности процесса обучения этому аспекту языка.

А.С.П.Найшн выделяет четыре принципа обучения лексике:

1) принцип минимизации языка;

2) принцип дифференцированного подхода в зависимости от цели усвоения лексики;

3) принцип взаимосвязанного обучения лексике и видам речевой деятельности;

4) принцип сознательности, включающий в себя рефлексивность [цит. по Оглуздина, 2012, с. 994].

В целях успешного формирования и расширения словарного запаса, практического владения лексическим аспектом иноязычной речи в целом В. А. Бухбиндер и В. Штраус предлагают свою систему принципов обучения лексике:

1. Принцип рационального ограничения словарного минимума.
2. Принцип направленного предъявления лексических единиц в учебном процессе.
3. Принцип учета языковых свойств лексических единиц.
4. Принцип учета дидактико-психологических особенностей ЛЕ.
5. Принцип комплексного решения дидактико-методических задач в области обучения лексике.
6. Принцип опоры на лексические правила.
7. Принцип единства обучения лексике и речевой деятельности [цит. по Пассов, 2010, с. 172].

Учебная деятельность школьников по усвоению лексики, по мнению В. Бухбиндера и В. Штрауса, должна «способствовать плодотворной речевой тренировке и практике, прочному усвоению лексического минимума, определенного учебной программой для соответствующих условий и этапа обучения» [Шамов, 2007, с. 20].

Этап активизации лексики предполагает, что учащиеся уже ознакомлены с рядом терминов по какой-то определенной теме. На этапе закрепления используются самые разнообразные упражнения, связанные с усвоением значения, формы и употребления слов

А.В.Щепилова определяет этап активизации как «этап интериоризации лексических знаний». По мнению автора, цель этапа заключается в постепенном развитии умений употреблять новую лексику, в ее запоминании, переводе на уровень долговременной памяти [Щепилова, 2005,с.125].

В числе тенденций, влияющих на отбор и организацию содержания обучения иностранному языку на средней ступени обучения, отмечаются следующие:

1)выделение содержательных линий, что облегчает установление иерархии и взаимосвязей компонентов содержания обучения иностранному языку;

2)усиление роли социокультурного компонента коммуникативной компетенции и, как следствие, расширение социокультурного аспекта содержания обучения с целью включения школьников в диалог культур;

3)динамично изменяющаяся и расширяющаяся тематика общения, которая вбирает все новые аспекты окружающего мира и позволяет усилить личностную значимость содержания для обучаемого[Солонцова,2009,с.58].

Вопрос о том, какими принципами необходимо пользоваться в каждом конкретном случае зависит от цели и условий обучения, от объема минимума и от принадлежности слов к активным и пассивным словарям.

Активный словарный минимум является ядром всего словарного запаса, изучаемого языка. С его помощью учащиеся выражают свои

мысли, выполняют письменные работы, читают и понимают текст. Однако активный словарный минимум ограничен 1500 лексическими единицами.

Пассивный лексический минимум увеличивает запас слов учащихся, он используется для аудирования и чтения. Однако, граница между активным лексическим минимумом и пассивным подвижна. При изучении иностранного языка учащиеся теряют часть активного словаря, который переходит в состав пассивного словаря. Поэтому учитель должен уделять большое внимание закреплению как активного, так и пассивного лексического словаря.

Работа над пассивным запасом слов имеет большое значение, так как она способствует развитию мышления учащихся и расширению их кругозора.

При работе над лексикой нельзя забывать и такой важный момент, как повторение. Проводить повторение лексики необходимо в связи с тем, что по мере продвижения учащихся и пополнения у них словаря возможности для естественной повторяемости всех пройденных слов уменьшаются. Поэтому повторение важно особенно на среднем этапе.

Большое место среди повторительных упражнений занимают всякого рода группировки. Повторение лексики должно также проходить в речевых упражнениях, в чтении без словаря, в слушании речи, в беседе.

В 7-8 классах нужно предусмотреть постоянное повторение слов, потому что к этому времени накапливается достаточно много материала, возникает интерференция, смешение слов между собой.

Цель повторения - с одной стороны - сохранение слов в памяти, в готовности к употреблению в устной речи, а с другой стороны - сохранение, обеспечивающее их понимание в процессе чтения (для пассивного словаря).

При этом необходимо помнить, что каждое отдельное повторение направлено на решение новой задачи, зависящей от общей цели и достигнутых результатов, и что повторение должно быть активной деятельностью учащихся.

Определяя роль лексики, Н.Д. Гальскова выделяет основные этапы работы, представляющие собой единое целое и вычленение каждой из которых проводится в чисто методических целях, если необходимо предусмотреть какие-либо трудности в упражнениях. К ним относятся:

- 1) ознакомление с новой лексикой (включая семантизацию);
- 2) первичное закрепление;
- 3) развитие навыков и умений использования лексики в разных формах устного и письменного общения [Гальскова, Гез, 2004, с. 124].

А. Н. Шапов в своем исследовании описывает следующие этапы работы над лексикой:

- 1) узнавание и различение лексических единиц в контекстах разной модальности.
- 2) рациональное и эффективное запоминание лексических единиц, усвоение их значений и смысла, целенаправленное накопление информации о слове, контекстах, где оно функционирует
- 3) активная работа с информационными источниками (справочниками-ми, словарями, энциклопедиями)
- 4) организация тренировки со словарным материалом
- 5) многократное использование лексических единиц в разных учебных ситуациях [Шапов, 2005, с. 14].

По мнению Е.А. Маслыко, формирование лексического навыка предполагает овладение обучаемыми правилами соотнесения конкретной лексической единицы с другими лексемами в тематической и семантической группах, с синонимами и антонимами, четким определением значения лексической единицы, соотнесенностью этого значения со сходными или контрастными значениями сравниваемых лексем, овладение правилами конкретного словообразования и сочетания, а также овладение вследствие этого правилом выбора и употребления лексической единицы в тексте высказывания, в его грамматической и стилистической структуре, смысловом восприятии в тексте. Все компоненты лексического навыка должны учитываться как при введении (семантизации) лексических единиц, так и при формировании соответствующего навыка в процессе работы со словарем, с текстом, лексическими упражнениями, при активизации лексики в иноязычной речи [Маслыко, 2004, с.12].

Выводы по главе 1:

Обучение иностранному языку может быть благотворным для развития личности ученика, если оно организовано в соответствии с его возрастными особенностями. Возраст обучаемых определяет подход, принципы и методические средства обучения.

Анализируя теоретико-методическую литературу по периодизации процесса обучения иностранным языкам, мы выявили, что средний этап обучения иностранному языку в школе соответствует возрасту 11-15 лет (V-IX классы), то есть подростковому периоду. Данный возраст соответствует возрастной периодизации Д.Б. Эльконина. Данный этап должен формировать у учащихся способность практически пользоваться иноязычной речью как способом общения, познания и творчества в соответствии с достигнутым уровнем овладения иностранным языком.

Вслед за А.А.Рудяшко, мы считаем, что к психолого-педагогическим особенностям учащихся среднего возраста относится:

- появление новых мотивов учения ;
- желание продемонстрировать свои способности окружающим и получить с их стороны оценку;
- расширение средств и способов речевой деятельности;
- расширение словарного запаса;
- активное развитие устной и письменной речи;
- осознанный выбор языковых средств в правильном их сочетании в зависимости от содержания и целей коммуникации;
- самостоятельное использование иностранного языка как средства получения новой информации.

Особенности обучения иностранному языку на среднем этапе:

1. выработка индивидуального стиля речи;
2. стремительное развитие речемыслительной деятельности;
3. увеличение продуктивности запоминания иноязычного материала.

Обучение иноязычной речи на среднем этапе направлено на формирование активного и пассивного словаря учащихся.

Н.Д. Гальскова выделяет следующие этапы при работе над лексикой:

- 1)ознакомление с новой лексикой (включая семантизацию);
- 2)первичное закрепление;
- 3)развитие навыков и умений использования лексики в разных формах устного и письменного общения.

Отработка и многократное употребление лексики происходит на этапе актуализации, т.е. этапе закрепления.

А.В.Щепилова определяет этап активизации как этап интериоризации лексических знаний. Цель этапа заключается в постепенном развитии умений употреблять новую лексику, в ее запоминании, переводе на уровень долговременной памяти.

Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по внедрению методических средств конструирования универсальных учебных действий при активизации лексики на среднем этапе

2.1. Дефиниция и классификационная структура универсальных учебных действий

В настоящее время в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами среднего (полного) общего образования, утвержденными приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. №413 требования к предметным результатам освоения базового курса иностранного языка должны отражать:

- 1) сформированность коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации, как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире;
- 2) владение знаниями о социокультурной специфике страны/стран изучаемого языка и умение строить своё речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике; умение выделять общее и различное в культуре родной страны и страны/стран изучаемого языка;
- 3) достижение порогового уровня владения иностранным языком, позволяющего выпускникам общаться в устной и письменной формах как с носителями изучаемого иностранного языка, так и с представителями других стран, использующими данный язык как средство общения;
- 4) сформированность умения использовать иностранный язык как средство для получения информации из иноязычных источников в образовательных и самообразовательных целях.

Требования к предметным результатам освоения углубленного курса иностранного языка должны включать требования к результатам освоения базового курса и дополнительно отражать:

- 1) достижение уровня владения иностранным языком, превышающего пороговый, достаточного для делового общения в рамках выбранного профиля;
- 2) сформированность умения перевода с иностранного языка на русский при работе с несложными текстами в русле выбранного профиля;
- 3) владение иностранным языком как одним из средств формирования учебно-исследовательских умений, расширения своих знаний в других предметных областях [ФГОС ООО от 17 мая 2012 г. №413].

Неотъемлемой частью нового стандарта выступает введение универсальных учебных действий. Для внедрения новых методов была разработана программа УУД. Для каждого предмета составлен отдельный учебник, помогающий учителям формировать требуемые навыки.

Наряду с приобретением стандартных навыков обучения и воспитанием личности учащегося вводится методика для ориентирования школьников в информационных и коммуникативных технологиях, а также для выработки способности их осведомленно применять.

Формирование УУД считается сегодня одним из приоритетных направлений современного образования. Стандарты, которые действовали в прежнее время, делали акцент на предметном содержании процесса обучения. Основой образования был объем навыков, умений, знаний, который должен освоить ребенок. Современная практика показывает, что требования, выставляемые к уровню подготовки по конкретным предметам, не гарантируют успешной социализации обучающегося после завершения школы. Ключевое значение приобретают надпредметные умения самостоятельно организовывать собственную деятельность [Вяткина, Никонова, 2014,с.19].

Стало очевидным, что содержание и структура урока должны отвечать индивидуальным, общественным и государственным потребностям, парадигме деятельностного и личностно-ориентированного развития.

Традиционно урок рассматривается как основная структурная единица и как форма организации учебно-воспитательного процесса в школе, назначение которой состоит в достижении завершенной, но частичной цели обучения; проводится с постоянным составом учащихся по твердому расписанию [Азимов,Щукин,2009, с. 326].

Произошли изменения в целях и задачах урока. Деятельностный подход потребовал конкретизации цели, т.е. ориентации ее на результат. Часто встречающаяся в планах урока цель - развитие коммуникативной компетенции, сформулирована неправильно. Такую цель невозможно достичь за 45 минут. Предполагается комплексность цели, т.е. ориентация ее на включение планируемых результатов, а именно, личностных, метапредметных и предметных. Изменение в плане уточнения целей и задач повлекло за собой изменения в структуре и содержании учебного занятия, в технологиях его организации и проведения.

В структуру плана урока вводятся:

- ожидаемые планируемые результаты;
- классы учебно-познавательных, учебно-практических, исследовательских и творческих задач (приобретение, освоение, применение знаний);

- модели учебных задач и ситуаций (поиск информации, отсеечение ненужной информации, преобразование и интерпретация информации, принятие решений и т.д.);

- диагностика, самооценка, взаимооценка.

В содержание урока вводятся:

- универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные, коммуникативные);

- личностные, метапредметные и предметные умения;

- новые типы заданий и учебных задач (ориентация на проблемность);
- элементы исследовательской работы.

При организации современного учебного занятия в школе на первый план выдвигаются такие технологии как информационно-коммуникационные, обучение в сотрудничестве, здоровье-сберегающие технологии, коммуникативно-когнитивные технологии, технологии диагностики и самоконтроля [Махмурян, 2014, с.16].

В рамках новой образовательной парадигмы учащегося необходимо обучать не сумме знаний, а способам мышления, развивать творческие способности, умения самостоятельно искать новые способы решения задач, свободно осуществлять деятельность в стандартных и нестандартных ситуациях.

Необходимо отметить, что в современной российской образовательной системе концепция формирования УУД встречает серьезные затруднения. И не только потому, что еще не отработаны педагогические технологии, но также и из-за проблем контроля уровня сформированности УУД. ФГОС ООО возложил эту задачу на образовательные учреждения и требует отразить в программах развития УУД в них "систему оценки деятельности образовательного учреждения по формированию и развитию УУД у обучающихся", а также "методику и инструментальный мониторинг успешности усвоения и применения обучающимися УУД" [Турчен, 2014, с.7].

Развитие педагогической теории и практики в условиях введения ФГОС основного общего образования требует ответа на вопросы Чему учить? (обновление содержания на основе УУД) и Как учить? (обновление средств и технологий обучения) и обусловлено необходимостью разрешения следующих противоречий, характерных для основной школы:

-социально-педагогического характера: между объективной потребностью общества в развивающей модели обучения в основной школе и недостаточной реализацией ее в образовательном процессе;

-научно-теоретического характера, между необходимостью теоретического осмысления современными исследователями проблемы формирования универсальных учебных действий учащихся и недостаточной научно-теоретической разработанностью данного вопроса;

- научно-методического характера, между признанием важности овладения учащимися универсальными учебными действиями и неразработанностью технологического обеспечения предметного преподавания[Теплоухова,2012,с.89].

Согласно теории планомерного, поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина предметом формирования должны стать действия, понимаемые как способы решения определенного класса задач. Для этого необходимо выделить и построить такую систему условий, учет которых не только обеспечивает, но даже и «вынуждает» ученика действовать правильно, в требуемой форме и с заданными показателями. Овладение универсальными учебными действиями в конечном счете ведет к формированию способности самостоятельно успешно усваивать новые знания, умения и компетенции, включая самостоятельную организацию процесса усвоения, т. е. умения учиться. Данная способность обеспечивается тем, что универсальные учебные действия – это обобщенные действия, открывающие возможность широкой ориентации учащихся, – как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик. Таким образом, «умение учиться» предполагает полноценное освоение всех компонентов учебной деятельности, которые включают: 1) познавательные и учебные мотивы, 2) учебную цель, 3) учебную задачу, 4) учебные действия и операции (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка). «Умение учиться» выступает существенным фактором повышения эффективности освоения учащимися предметных знаний, умений и формирования компетенций, образа мира и ценностно-смысловых оснований

личностного морального выбора, иными словами, лежит в основе формирования УУД [Горев, Утемов, 2015, с. 178].

Важнейшая задача на среднем этапе обучения иностранному языку - формирование УУД. По поводу дефиниции понятия «универсальные учебные действия» (УУД) не существует единой точки зрения. Рассмотрев определения понятия УУД, представленные в трудах таких ученых как Ю.В. Агапов, А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, С.В. Молчанов, Н.Г. Салмина, Г.А. Цукерман, В.В. Рубцов, Т. Мальдонадо, Г. Саймона, мы полагаем наиболее приемлемой для нашего исследования дефиницию Л.Г. Панфиловой.

Универсальные учебные действия - это умение учиться, самостоятельно развивать свои способности, а также усваивать новые знания и применять их на практике. По сути, это способность ребенка к саморазвитию и самосовершенствованию. На среднем этапе необходимо научить школьника самостоятельно ставить перед собой задачи, видеть способы их решения, анализировать полученную информацию и делать правильные выводы» [Панфилова, 2015, с. 72].

Зафиксированные в новых государственных стандартах, в соответствии с деятельностным подходом, универсальные учебные действия учащихся как часть фундаментального «ядра содержания», – обязательная составляющая современного урока. Специфика таких действий в достаточной степени отражена в их названии: универсальные – значит, всеобщие, выходящие за границы учебного предмета, включающие метаумения и метаспособы деятельности. Преломляясь через специфику предмета, они окрашиваются в его тона, но не теряют всеобщего, дидактического характера. [Абакумова, Ермаков, Фоменко, 2013, с. 103].

А. Г. Асмолов указывает на 4 блока УУД: личностные, познавательные, регулятивные, коммуникативные [Асмолов, 2011, с. 27].

Развитие системы универсальных учебных действий в составе личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных действий, определяющих развитие психологических способностей личности,

осуществляется с учётом возрастных особенностей развития личностной и познавательной сфер подростка. Универсальные учебные действия представляют собой целостную систему, в которой происхождение и развитие каждого вида учебного действия определяется его отношением с другими видами учебных действий и общей логикой возрастного развития.

Содержание и способы общения и коммуникации обуславливают развитие способности обучающегося к регуляции поведения и деятельности, познанию мира, определяют образ «Я» как систему представлений о себе, отношений к себе. Исходя из того что в подростковом возрасте ведущей становится деятельность межличностного общения, приоритетное значение в развитии УУД в этот период приобретают коммуникативные учебные действия. В этом смысле задача начальной школы «учить ученика учиться» должна быть трансформирована в новую задачу для основной школы — «учить ученика учиться в общении».

На сегодняшний день появилась целая система учебников для новых стандартов ФГОС «Школа России». Они прошли федеральную экспертизу и получили положительные отзывы от Российской академии наук. Все учебники входят в рекомендованный федеральный перечень. В них пересмотрен подход к образованию. В материалах объясняется, что такое УУД, и как его применить на практике. По новым стандартам, учебники направлены на развитие у учащихся универсальных учебных действий.

Программа УУД школы помогает учителям при помощи современных учебных пособий формировать заданные навыки у детей. В учебники были включены специальные задания, которые развивают умение школьников самостоятельно формулировать учебную задачу к заданной теме или конкретному уроку. Повышено количество заданий и вопросов воспитательного и увлекательного характера, а также для работы в группах или в паре. Они помогают учащемуся акцентировать внимание на собственной точке зрения и связывать имеющиеся знания с реальными событиями.

В учебниках присутствуют новые разделы, помогающие размышлять над изученным материалом: «Что узнали. Чему научились», «Проверим себя и оценим свои достижения». Рубрики «Наши проекты», «Странички для любознательных» и «Выскажи свое мнение» помогут учителям развивать у школьников необходимые навыки [Чумакова, 2012,с140].

Формирование УУД способствует развитию способности к управлению познавательной деятельностью. Эта задача реализуется в процессе постановки цели, планирования, контроля, корректировки своих действий, а также анализа успешности усвоения.

На первой ступени приобретаются следующие навыки:

1. Способность планировать свою деятельность согласно поставленной задаче и условиям реализации.
2. Умение самостоятельно регулировать работу.
3. Способность анализировать и контролировать действия, корректировать их выполнение в соответствии с характером допущенных ошибок.

По окончании курса у школьников должны сформироваться УУД, с помощью которых учащиеся:

1. Самостоятельно организуют рабочее место.
2. Следуют плану внеучебной и учебной деятельности.
3. Определяют цель работы с помощью педагога.
4. Следуют инструкциям преподавателя, алгоритмам, описывающим стандартные действия.
5. Определяют план решения задач на уроках, в рамках внеклассной деятельности, в различных жизненных ситуациях в процессе взаимодействия с педагогом.
6. Корректируют выполнение заданий [Лукьянович, 2012,с.13].

Формирование УУД в средней школе происходит в соответствии со схемой, указываемой в тематическом планировании. Стандарты определяют ключевые моменты в выборе содержания, планировании и организации всего

образовательного процесса. При этом учитываются возрастные и психологические особенности детей. Способы учета степени сформированности универсальных действий присутствуют в требованиях к показателям освоения каждой дисциплины и в программах по внеурочной деятельности. Достигнутые результаты определяются для каждого конкретного класса. Они выступают в качестве ориентира при организации мониторинга достижений.

Тематическое планирование с УУД позволит с самых первых уроков видеть в учениках отдельные личности со своими способностями. Так как особенность новых стандартов состоит не только в формировании личности ученика, а еще и во внедрении современных технологий, учителю потребуется хорошая подготовка. В требования входит вместе с обычными навыками традиционного письма введение клавиатурного набора текста на компьютере. Это поможет ребенку быстро осваивать новые технологии и развивать память, логику и способность общаться со сверстниками.

Формирование комплекса УУД осуществляется путем реализации принципа системно-деятельностного подхода к организации образовательного процесса. Так, приобретение знаний о языке и речи, основных языковых и речевых умений направляется коммуникативными, познавательными или учебными мотивами. При этом осуществляются различные умственные операции со средствами языка: анализ, синтез, сравнение, классификация; делаются умозаключения, выводы, обобщения, которые представляются в словесной, схематичной, модельной форме. Все предметные умения формируются на основе осознания учениками сущности выполняемых действий и последовательности необходимых операций. У учащихся постоянно формируется умение контролировать свои действия – как во время, так и после их выполнения.

Согласно Программе развития универсальных учебных действий в рамках реализации ФГОС основного общего образования 2015-2020, основу которой составляют методические рекомендации Министерства образования

и науки РФ по вопросам введения ФГОС основного общего образования от 07 августа 2015 года №08-1228, при обучении лексической стороне иноязычной речи формируется следующий комплекс универсальных учебных действий:

1. действия по поиску и выделению необходимой информации при аудировании и чтении на иностранном языке, при выполнении проектной деятельности, связанной с освоением нового языка и поиска информации с помощью компьютера;

2. планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками — определение цели, функций участников, способов взаимодействия;

3. постановка вопросов — инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;

4. разрешение конфликтов — выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация, управление поведением партнёра — контроль, коррекция, оценка его действий;

5. умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами языка, современных средств коммуникации;

6. действия, связанные с осознанным и самостоятельным построением устного и письменного речевого высказывания на ИЯ;

7. действия по выбору языковых средств в зависимости от конкретных ситуаций иноязычного общения;

8. действия, связанные с рефлексией деятельности по овладению ИЯ, контролем и оценкой процесса и результатов иноязычной речевой деятельности;

9. действия смыслового чтения, связанные с осмыслением цели чтения и выбора вида чтения в зависимости от коммуникативной задачи; с извлечением необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; с определением основной и второстепенной информации; с формулированием проблемы и главной идеи текста [Методические рекомендации Министерства образования и науки РФ по вопросам введения ФГОС основного общего образования от 07 августа 2015 года №08-1228].

Средства обучения – это источники получения знаний, формирования умений. Понятие «средства обучения» употребляется в широком и узком смысле. В узком смысле под средствами обучения понимают учебные и наглядные пособия, демонстрационные устройства, технические средства и пр. В широком смысле под средствами обучения подразумевается все то, что способствует достижению целей образования, т.е. вся совокупность методов, форм, содержания, а также специальных средств обучения.

Средства обучения призваны облегчить непосредственное и косвенное познание мира. Они, как и методы, выполняют обучающую, воспитывающую и развивающую функции, а также служат средством побуждения, управления и контроля учебно-познавательной деятельности учащихся.

Единой классификации средств обучения нет. Некоторые ученые (Е.И.Перовский, М.А.Данилов) подразделяют их на средства, которыми пользуется обучающий для эффективного достижения целей образования (наглядные пособия, технические средства), и индивидуальные средства обучаемых (школьные учебники, тетради, письменные принадлежности и т.п.). В число дидактических средств включаются и такие, с которыми связана как деятельность обучающего, так и обучаемых (спортивное оборудование, кабинеты, компьютеры и т.д.).

Часто в качестве основания для классификации дидактических средств используется чувственная модальность. В этом случае дидактические средства подразделяются на:

- визуальные (зрительные), к которым относятся таблицы, карты, натуральные объекты и т.п.;
- аудиальные (слуховые) – радио, магнитофоны, музыкальные инструменты и т.п.
- аудиовизуальные (зрительно-слуховые) – звуковые фильмы, телевидение и т.п.[Хуторской,2007,с.245].

В. Оконь предложил классификацию, в которой средства обучения расположены по нарастанию возможности заменять действия учителя и автоматизировать действия ученика. Среди них он выделил простые и сложные.

Простые средства:

- словесные (учебники и другие тексты);
- визуальные (реальные предметы, модели, картины и пр.).

Сложные средства:

- механические визуальные приборы (диаскоп, микроскоп, кодоскоп и пр.);
- аудиальные средства (проигрыватель, магнитофон, радио);
- аудиовизуальные (звуковой фильм, телевидение, видео);
- средства, автоматизирующие процесс обучения (лингвистические кабинеты, компьютеры, информационные системы, телекоммуникационные сети)[цит. по Засобнина, 2015, с.170].

Дидактические средства становятся ценным элементом процесса обучения в том случае, если используются в тесной связи с остальными компонентами этого процесса.

К разнообразным методическим средствам, при помощи которых осуществляется формирование комплекса УУД относится конструирование.

Е.В. Иванова дает определение конструированию как методическому средству – это представление каждого этапа урока в виде завершеного модуля с ясно сформулированными целями и задачами, а также планируемыми результатами, которое дает возможность отслеживать

результаты деятельности каждого ученика в течение всего урока на каждом этапе, а также позволяет соблюдать принцип непрерывности обучения в рамках одного учебного занятия [Иванова, 2015 ,с.66].

Методическое конструирование требует высокой компетентности педагога. Педагог должен: знать формы структуры урока, осуществлять взаимосвязь между предметными, метапредметными и личностными целями урока, рационально подбирать и проектировать материал урока.

Методическое конструирование- одно из важнейших направлений деятельности педагога.

Методическими средствами конструирования педагога являются: методически переработанный, отобранный учебный материал в различных формах представления информации; алгоритмы решения задач; листы рабочей тетради; приемы, методы обучения; методическое обеспечение учебной дисциплины; учебные программы и т.д. Продуктами методического конструирования пользуются учащиеся на уроках [Ерошина, 2004, с.2].

По нашему мнению, к методическим средствам конструирования УУД при обучении иностранному языку на среднем этапе могут относиться:

Фишбоун.

Синквейн.

Портфолио.

Мозговая атака.

Ромашка.

Светофор.

6 шляп мышления.

Инсерт.

Кейс-стади.

Мы, вслед за С.Ф.Шатиловым, рассматриваем упражнение как «специально организованное в учебных условиях одно- или многократное выполнение отдельной операции, ряда операций либо действий речевого (или языкового) характера» [цит. по Денисов,2009, с.56].

Таким образом, типовыми упражнениями на формирование УУД на уроке немецкого языка могут быть следующие:

Упражнения на формирование личностных УУД:

Schreibe die Einladung zur Geburtstagsparty.

Erzähle über dein Lieblingsbuch.

Mache die Liste der Regeln in der Bibliothek.

Fülle den Fragebogen im Sportverein aus.

Was hast du in der Stunde erfahren?

Упражнения на формирование регулятивных УУД:

Finde Unterschiede auf den Bildern.

Finde die Fehler im Text.

Beschreibe deinen Schultag.

Упражнения на формирование познавательных УУД:

Finde das Wort, das in der Reihe nicht passt.

Ordne die Sätze in richtiger Reihenfolge nach dem Gelesenen .

Ordne die Bilder und die Unterschriften zu.

Упражнения на формирование коммуникативных УУД:

Beschreibe das Bild. Welche Assoziationen ruft es hervor?

Stell die Fragen an deine Mitschüler zum Thema...

Vertrete deine Meinung.

Nimm an der Besprechung teil.

2.2.Разработка урока, реализующего алгоритм конструирования универсальных учебных действий при активизации лексики в процессе обучения иностранному языку на среднем этапе

Анализ лингводидактических основ обучения лексической стороне речи на среднем этапе и обзор методических средства конструирования универсальных учебных действий при активизации лексики в процессе обучения иностранному языку на среднем этапе легли в основу эксперимента по разработке и внедрению урока, реализующего алгоритм конструирования

универсальных учебных действий при активизации лексики в процессе обучения иностранному языку на среднем этапе.

Эксперимент осуществлялся на базе 8А класса МАОУ Гимназии №6 г. Красноярска, где обучение немецкому языку проводится по УМК Мозаика.

В качестве экспериментальной группы выступает 8А класс, в котором обучается 16 человек.

До начала опытно-экспериментальной работы была поставлена цель: провести апробацию разработанного урока, реализующего алгоритм конструирования универсальных учебных действий при активизации лексики в процессе обучения иностранному языку на среднем этапе.

Реализация данной цели проводилась в три этапа: констатирующий, формирующий, контролирующий.

Целью первого этапа было определение уровня сформированности умений выполнять УУД у учеников, участвующих в эксперименте.

Для выявления уровня сформированности умения выполнять коммуникативные, познавательные и регулятивные УУД был проведен контрольный срез (Приложение А).

Обработка полученных результатов проводилась по следующему показателю: определялся коэффициент сформированности умения (K_u) по формуле А.А. Кыверялга :

$$K_u = a / n, \text{ где}$$

K_u – коэффициент сформированности умения;

a – количество правильно выполненных действий;

n – общее количество действий, входящих в состав умений [цит. по Голикова, 2012, с.68].

Были выделены три уровня сформированности умений выполнять УУД:

1. Высокий: $K_u < 0,86$ (учащиеся могут самостоятельно выполнять УУД);

- понимание и принятие учащимся учебной задачи, поставленной учителем;
 - умение учитывать выделенные учителем ориентиры действия и построение ориентировочной основы в новом учебном материале в учебном сотрудничестве ;
 - различение способа и результата действий;
 - умение осуществлять итоговый и пошаговый контроль;
 - умение планировать работу до ее начала
 - адекватность и дифференцированность самооценки;
 - умение оценивать значимость и смысл учебной деятельности для себя самого, расход времени и сил, вклад личных усилий, понимание причины ее успеха/неуспеха
2. Средний: $K_u 0,6-0,86$ (учащиеся в состоянии выполнить УУД при наличии посторонней помощи);

Ученику необходимы разъяснения для установления связи отдельных операций и условий задачи, самостоятельное выполнение действий возможно только по уже усвоенному алгоритму.

3. Низкий: $K_u < 0,6$ (учащиеся не имеют представления об УУД)
Отсутствие учебных действий как целостных «единиц» деятельности. Поведенческими индикаторами здесь являются выполнение учеником лишь отдельных операций, отсутствие планирования и контроля; копирование действий учителя, подмена учебной задачи задачей буквального заучивания и воспроизведения.

Первому уровню соответствовали 8 учеников (62,5%), второму - 6(25%), третьему – 2 (12,5%).

Результаты контрольного среза представлены в таблице 1.

Таблица 1.

**Коэффициент и показатели сформированности умений
выполнять УУД у учеников экспериментальной группы
(констатирующий этап)**

<i>Показатель уровня сформированности умения выполнять УУД</i>	<i>Коэффициент сформированности(Ку)</i>
установление связи между результатом учебной деятельности по овладению ИЯ и тем, ради чего она осуществляется	0,45
адекватное понимание причин успешности /неуспешности учебной деятельности	0,55
умение действовать по предложенному плану/правилу/образцу и самостоятельно планировать свою учебную и иноязычно-речевую деятельность	0,56
вероятностное прогнозирование при восприятии текстов при аудировании и чтении умение контролировать ситуацию, процесс и результат своей деятельности в сотрудничестве с педагогом и сверстниками	0,5
умение сосредоточиться на выполнении речевых действий, умение проявить настойчивость и усилие для достижения поставленной цели	0,62
самостоятельное осознанное построение устного и письменного речевого высказывания(суждения) на ИЯ	0,58
выбор языковых средств в зависимости от конкретных ситуаций речевого иноязычного	0,54

общения	
смысловое чтение	0,48
установление причинно-следственных связей	0,6
доказательство своей точки зрения	0,56
умение слушать и вступать в диалог	0,64
договариваться и приходить к общему мнению в совместной речевой иноязычной деятельности для решения коммуникативной задачи в ситуации столкновения интересов	0,3
умение точно выражать свои мысли на ИЯ в соответствии с задачами и условиями общения	0,7

На втором (формирующем) этапе была осуществлена разработка и апробация на педагогической практике урока по теме «Deutsch in Not».

Цели и задачи урока:

1. Активировать лексику по теме.
2. Учить находить в тексте необходимую информацию, развернуто отвечать на проблемный вопрос и аргументировать своё мнение.

Развивающие задачи:

3. Развитие речевых умений в русле поставленных основных задач.
4. Развитие логического мышления в процессе речемыслительной деятельности.

Воспитательные задачи:

5. Приобщение учащихся к другой национальной культуре, к проблемам родного языка в немецко-говорящих странах.

Техническое обеспечение:

Мультимедийный проектор, ноутбук, экран, карточки с заданиями

Ход урока.

I.Этап мотивации к учебной деятельности

Организационный момент (Предъявление темы урока)

Die Sprache ist ein lebendiger Organismus und unterliegt einem ständigen Wandel. Jeden Tag verbreiten sich die neuentstandenen Wörter und werden von mehreren Sprechern weiterbenutzt. Die einigen Forscher befürchten, dass diese Wörter große Gefahr für die deutsche Sprache mit sich ziehen. Einige Wissenschaftler meinen, dass Deutsch in Not ist. Was ist los? Was passiert mit der deutschen Sprache? Heute besprechen wir dieses Thema.

Zuerst machen wir Mundgymnastik.

Форма работы: фронтальная.

Учащиеся знакомятся со стихотворением. Учитель читает стихотворение вслух, ученики повторяют. Визуальная опора-проектор.

Die Sprache ist die Seele des Volkes

Viel bedeuten alte Sprachen

Für das Mütterchen Europa.

Diese Sprachen widerspiegeln

Jedes Lands Besonderheiten.

Jede Sprache ist die Quelle,

Der Kultur und Volkes Seele.

Für das Volk ist seine Sprache alles,

Was es achtet, liebt.

Heimat, Haus, Kinder, Eltern,

Und was ihm am Herzen liegt.

Worin besteht der Hauptgedanke des Gedichtes?

Welche Sprachen sind heute besonders verbreitet?

Sind fremde Wörter für eine Sprache gefährlich? Eure Meinungen.

Форма работы: фронтальная, индивидуальная.

Учащиеся высказывают свое мнение. Учитель фиксирует ответы на доске и в листе наблюдения.

Самоопределение к учебной деятельности. Целеполагание.

Sagt: Welche Gründe gibt es Deutsch als Fremdsprache zu lernen?

Also, warum eigentlich Deutsch? Es gibt viele Gründe, diese Sprache zu lernen.

Форма работы: фронтальная, индивидуальная.

Учащиеся высказывают свое мнение. Учитель фиксирует ответы на доске и в листе наблюдения.

II. Актуализация изученного ранее материала

Приём «Корзина идей, понятий, имен»

Это прием организации индивидуальной работы для актуализации имеющегося у них опыта и знаний. Он позволяет выяснить все, что знают или думают ученики по обсуждаемой теме урока. На доске можно нарисовать значок корзины, в которой условно будет собрано все то, что все ученики вместе знают об изучаемой теме.

In welchen Bereichen der deutschen Sprache gibt es Anglizismen? Nennt eure Assoziationen. Was versteht man unter diesem Begriff?

Форма работы: фронтальная, индивидуальная.

Ученики заполняют ассоциограмму. Учитель фиксирует ответы на доске и в листе наблюдения.

Jetzt schaut euch das Video an. Wollen wir mit Internet arbeiten.

Форма работы: парная

Учащиеся знакомятся с видеофрагментом. Смотрят два раза. Задание для видео представлено на бланке опросного листа:

Welche englische Wörter gibt es in der deutschen Sprache ? Was meinen die Deutschen darüber? Результаты презентуются фронтально.

III. Активизация лексики

Форма работы: групповая.

Учащиеся разделены на группы, получают рабочий лист с заданиями и выполняют их. У каждой группы одинаковый рабочий лист.

После выполнения группы обмениваются листами и проверяют правильность выполнения по эталону.

Nennt Synonyme zu den folgenden Wörtern:

Bedrohen, vermitteln, übernehmen, bereichern, auftreten, aufbewahren.

Nennt Antonyme zu den folgenden Wörtern:

Fremdsprache, Gewohnheit, weiterentwickeln, vielfältig, zunehmen.

Gibt Definitionen:

Einem Wandel unterliegen

die Sprachwissenschaft

die Untersuchung

Stark besorgt sein

Unverständlich

Erleichtern

Was passt zusammen?

In den Alltag

prägen

Wortschatz

aufbewahren

Aus dem Englischen

ausüben

Einen Einfluss

stammen

stark

verbreitet sein

Eigene Sprache

einschleichen

Diskussion

bereichern

Füllt die Lücken in den Sätzen aus:

1. Als Anglizismus bezeichnet man eine Ausdrucksweise oder eine Bedeutung aus der englischen Sprache, die in eine andere Sprache _____ ist.

2. . Unter einem Anglizismus versteht der Sprachwissenschaftler ein sprachliches Muster, das aus dem Englischen _____ wurde und auf den ersten Blick gar nicht unbedingt als englisch zu _____ ist.“

3. Es ist festzustellen, dass die deutsche Sprache schon immer durch andere Sprachen _____ wurde: Lateinisch (Frühes Mittelalter bis Aufklärung), Französisch (Hochmittelalter bis 18. Jahrhundert), Englisch (ab 19./20. Jahrhundert).

Приём “Толстый и тонкий вопрос”

Учащимся предлагается сформулировать по три «тонких» и три «толстых» вопроса», связанных с пройденным материалом. Затем они опрашивают друг друга. Тонкий вопрос предполагает однозначный краткий ответ. Толстый вопрос предполагает ответ развернутый.

Formuliert drei “dicke” und drei “dünne” Fragen zum Thema!

Форма работы: парная.

Ученики работают в парах, учитель контролирует и корректирует действия учащихся в случае необходимости.

Результаты представляются фронтально.

IV. Самостоятельная работа. Развитие навыков устной монологической речи

Приём “Генераторы критики”

Педагог ставит проблему, не требующую длительного обсуждения. Формируются две группы: генераторы и критики. Задача первой группы - дать как можно большее число вариантов решений проблемы, которые могут быть самыми фантастическими. Все это делается без предварительной

подготовки. Задача критиков: выбрать из предложенных решений проблемы наиболее подходящие.

Ist die deutsche Sprache zu verteidigen?

Die erste Gruppe sind Generatoren. Sie schlagen mögliche Lösungen für das Problem vor.

Die zweite Gruppe sind Kritiker. Sie wählen die beste und die schlechteste Lösung, begründen ihre Wahl.

Forma работы: групповая, фронтальная.

Ученики делятся на две дифференцированные группы (слабые и сильные ученики вместе) Результаты представляют фронтально. Учитель контролирует и корректирует действия учащихся в случае необходимости.

X. Рефлексия

Прием «Рюкзак»: прием рефлексии используется чаще всего на уроках после изучения большого раздела. Суть - зафиксировать свои продвижения в учебе, а также, возможно, в отношениях с другими. Рюкзак перемещается от одного ученика к другому. Каждый не просто фиксирует успех, но и приводит конкретный пример. Если нужно собраться с мыслями, можно сказать "пропускаю ход".

Forma работы: индивидуальная, фронтальная.

Результаты презентуются фронтально. Ученики передают друг другу рюкзак и высказываются: Ich hatte keine Schwierigkeiten...Es fiel mir leicht...Учитель контролирует и дает оценку: Gut! Wunderbar!

Учитель подводит итогу: Danke für aktive Arbeit in der Stunde! Wir haben heute das Problem der Anglizismen in der deutschen Sprache besprochen und sehr interessante Lösungen entworfen. Die Hausaufgabe ist es, schriftlich auf folgende Fragen zu antworten:

Ist das Problem der Bewahrung der russischen Sprache aktuell?

Welche Rolle spielt die Muttersprache für jedes Volk?

Die Antworten können in jeder beliebiger Form(Text, Gedicht) dargestellt werden.

В процессе деятельности на уроке у учащихся были созданы условия для формирования УУД:

1. организованы действия по поиску и выделению необходимой информации при аудировании на иностранном языке;
2. организованы действия по планированию учебного сотрудничества с учителем и сверстниками;
3. организованы действия по постановке вопросов;
4. организованы действия по выявлению, идентификации; проблемы, поиску и оценке альтернативных способов разрешения конфликта;
6. организованы действия, связанные с осознанным и самостоятельным построением устного речевого высказывания на ИЯ;
7. организованы действия по выбору языковых средств в зависимости от конкретных ситуаций иноязычного общения;
8. организованы действия, связанные с рефлексией деятельности по овладению ИЯ, контролем и оценкой процесса и результатов иноязычной речевой деятельности;
9. организованы действия смыслового чтения, связанные с извлечением необходимой информации из прослушанных текстов.

Созданию условий для формирования УУД способствовали такие приемы как “Корзина идей, понятий, имен”, “Генераторы критики”, задание на синонимы и антонимы, заполнение пропусков в предложении, “Толстый и тонкий вопрос”.

Все зафиксированные в листе наблюдения ответы учащихся и выполненные задания были проверены и обработаны под контролем педагога МАОУ Гимназии №6. Обработка результатов производилась аналогично первому этапу с выделением трех уровней сформированности выполнять УУД.

На втором этапе :первому уровню соответствовали 9 учеников (75%), второму - 5(13,6%), третьему – 1 (1,6%).

Результаты формирующего этапа представлены в таблице 2.

Таблица 2

Коэффициент и показатели сформированности умений выполнять УУД у учеников экспериментальной группы (формирующий этап)

<i>Показатель уровня сформированности умения выполнять УУД</i>	<i>Коэффициент сформированности (Ку)</i>
Действия по поиску и выделению необходимой информации при аудировании на иностранном языке	0,64
Планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками — определение цели, функций участников, способов взаимодействия;	0,68
Постановка вопросов — инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации	0,62
Разрешение конфликтов — выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация; управление поведением партнёра — контроль, коррекция, оценка его действий	0,72
Умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами языка, современных средств коммуникации	0,72
Действия, связанные с осознанным и самостоятельным построением устного речевого	0,75

высказывания на ИЯ	
Действия по выбору языковых средств в зависимости от конкретных ситуаций иноязычного общения	0,75
Действия, связанные с рефлексией деятельности по овладению ИЯ, контролем и оценкой процесса и результатов иноязычной речевой деятельности;	0,7
Действия смыслового чтения, связанные с извлечением необходимой информации из прослушанных текстов	0,75

На последнем (контролирующем) этапе эксперимента для оценки эффективности разработанного урока был проведен контрольный срез (Приложение Б), аналогичный тому, что был использован для входной диагностики.

Результаты контролирующего этапа представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Коэффициент и показатели сформированности умений
выполнять УУД у учеников экспериментальной группы
(контролирующий этап)**

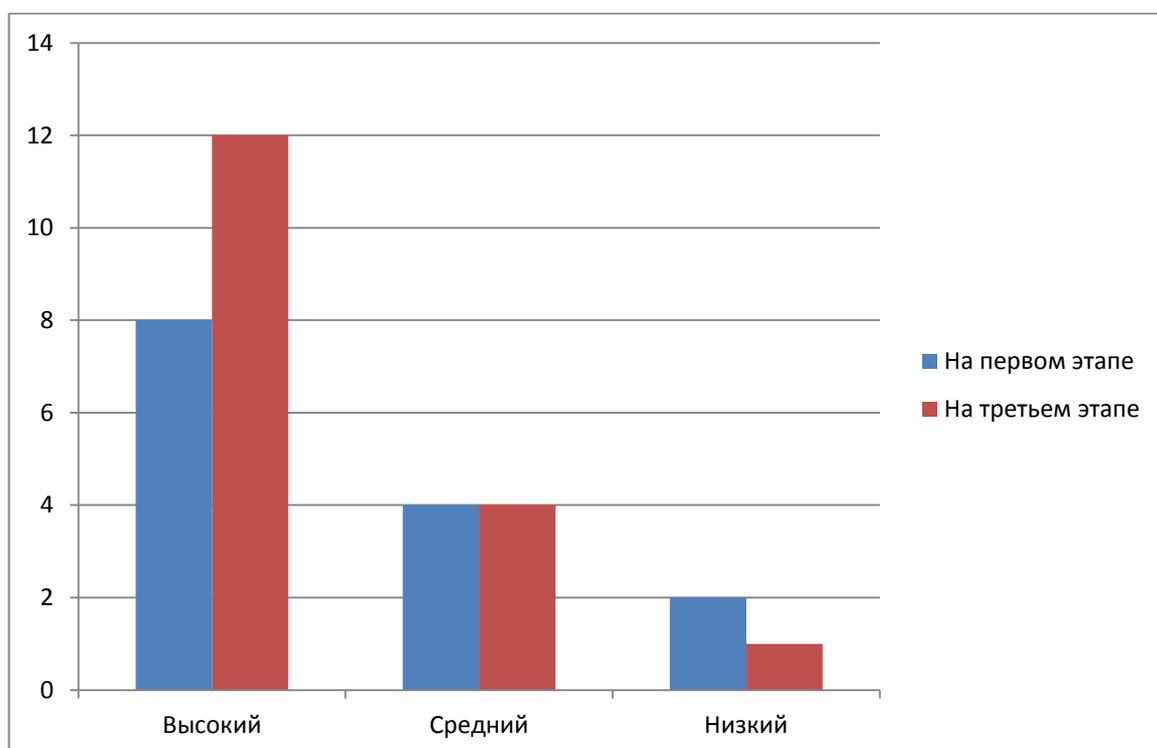
<i>Показатель уровня сформированности умения выполнять УУД</i>	<i>Коэффициент сформированности (Ку)</i>
установление связи между результатом учебной деятельности по овладению ИЯ и тем, ради чего она осуществляется	0,6
адекватное понимание причин успешности /неуспешности учебной деятельности	0,68

умение действовать по предложенному плану/правилу/образцу и самостоятельно планировать свою учебную и иноязычно-речевую деятельность	0,67
вероятностное прогнозирование при восприятии текстов при аудировании и чтении умение контролировать ситуацию, процесс и результат своей деятельности в сотрудничестве с педагогом и сверстниками	0,78
умение сосредоточиться на выполнении речевых действий, умение проявить настойчивость и усилие для достижения поставленной цели	0,72
самостоятельное осознанное построение устного и письменного речевого высказывания(суждения) на ИЯ	0,75
выбор языковых средств в зависимости от конкретных ситуаций речевого иноязычного общения	0,75
смысловое чтение	0,8
установление причинно-следственных связей	0,8
доказательство своей точки зрения	0,76
умение слушать и вступать в диалог	0,85
договариваться и приходить к общему мнению в совместной речевой иноязычной деятельности для решения коммуникативной задачи в ситуации столкновения интересов	0,9
умение точно выражать свои мысли на ИЯ в	0,9

Как показал анализ результатов контролирующего этапа, у учеников отмечается значительная положительная динамика уровня сформированности умений выполнять УУД (см. Диаграмму 1).

Диаграмма 1.

Уровни сформированности умений выполнять УУД на констатирующем и контролирующем этапах эксперимента



Положительная динамика изменения уровня сформированности умений выполнять УУД доказала целесообразность применения описанных нами методических средств конструирования универсальных учебных действий при активизации лексики в процессе обучения иностранному языку на среднем этапе.

Выводы по главе 2:

Подводя итог содержанию опытно-экспериментальной части работы, можно сказать, что мы выполнили следующие задачи:

1. определили дефиницию и классификационную структуру универсальных учебных действий;
2. изучили возможности использования средств конструирования универсальных учебных действий на среднем этапе обучения лексической стороне иноязычной речи;
3. разработали урок, реализующий алгоритм конструирования универсальных учебных действий при активизации лексики в процессе обучения иностранному языку на среднем этапе провели его апробацию;
4. представив в данной главе результаты апробации разработанного урока, доказали целесообразность применения описанных нами методических средств конструирования универсальных учебных действий при активизации лексики в процессе обучения иностранному языку на среднем этапе.

Заключение

Формирование универсальных учебных действий (далее – УУД), обеспечивающих умение учиться, способность к саморазвитию, самосовершенствованию заявлена как важнейшая ключевая задача современной системы образования. Сформированные универсальные учебные действия служат основой для последующего обучения, выявляют и развивают способности воображения, мышления, моделирования, включают обучающихся в процесс реальной жизнедеятельности.

Во время обучения закладывается основа практического владения иностранным языком, на которой может строиться дальнейшее освоение учащимися языка в объеме, необходимом им для профессиональной работы, пополнения знаний в сфере личных интересов и т.д. Для того, чтобы выполнить социальный заказ общества в области преподавания ИЯ, школа должна подготовить выпускников к овладению ИЯ в автономном режиме.

Мы считаем, что формирование способности и готовности учащихся выполнять универсальные учебные действия, в том числе на уроках иностранного языка, позволит повысить эффективность образовательно-воспитательного процесса в школе. Следует также отметить, что формирование способности учащихся выполнять универсальные учебные действия осуществляется не только на этапе активизации лексики, но и на остальных этапах.

В ходе исследования методических средств конструирования универсальных учебных действий при активизации лексики в процессе обучения иностранному языку на среднем этапе нами были выполнены следующие задачи:

1. было рассмотрено состояние исследуемой проблемы в психолого-педагогической и методической теории и практике;

2. изучены возможности использования средств конструирования универсальных учебных действий на среднем этапе обучения лексической стороне иноязычной речи;
3. опираясь на результаты исследования, был разработан и апробирован урок, реализующий алгоритм конструирования универсальных учебных действий при активизации лексики в процессе обучения иностранному языку на среднем этапе.

Дальнейшая перспектива исследования заключается в разработке методических средств конструирования универсальных учебных действий при обучении грамматике, фонетике, письменной речи и их практическом использовании в процессе обучения иностранному языку на среднем этапе.

Библиографический список

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. М., Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Биболетова М.З., Добрынина Н.В., Ленская Е.А. Enjoy English. Книга для учителя к учебнику английского языка для начальной школы. М.: Изд. Титул, 2000 .80с.
3. Выготский, Л.С. Психология развития человека./ Л.С. Выготский. М.: Смысл, 2004. 1134с.
4. Вяткина, М.Н., Никонова, Л.М. Управление формированием универсальных учебных действий в общеобразовательном учреждении // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. № 1. С.24-30.
5. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез М. : "Академия", 2004. 373 с.
6. Голикова Т.В. Обучение учащихся приемам логического мышления на уроках биологии: учебное пособие/ Красноярский государственный педагогический университет им. В.П.Астафьева. Красноярск,2012.68с.
7. Горев, П.М., Утемов В.В. Развитие универсальных учебных действий учащихся основной школы в условиях реализации стандартов нового поколения (ФГОС). Киров: МЦИТО, 2015.275с.
8. Денисов, М.К. Практическая методика обучения немецкому языку: учебное пособие. Рязань :РГУ им.С.А.Есенина,2009,127с.
9. Ерошина, В.И. Методическая деятельность педагога // Профессионал. 2004. №3.С. 21-24.
- 10.Засобина,Г.А. Педагогика: учебное пособие/ Г.А.Засобнина, И.И.Корягина, Л.В.Куклина.М.-Берлин:Директ-Медиа, 2015.250с.

11. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. 432 с.
12. Иванова, Е.В. Конструирование как технология организации урока // Образование Ямала. №9. 2015 [Электронный ресурс]. URL: <http://yamalobr.ru> (дата обращения 27.01.2017).
13. Лукьянович, А.К. Формирование регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников в процессе внеурочной деятельности. // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2012. № 9. С.50-61.
14. Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Петрова С.И. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Высшая школа, 9-е издание, 2004. 552с.
15. Махмурян К.С. Современный урок в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования // Иностранные языки в школе. 2014. № 11. С. 14-16.
16. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: Учеб. пособие для студ. пед. колледжей./Под. ред. В.М.Филатова. Серия профессиональное образование. Ростов н/Д, 2004. 124с.
17. Методика обучения французскому языку/Р.К.Миньяр-Белоручев. М.: Альянс. 224с.
18. Методические рекомендации Министерства образования и науки РФ по вопросам введения ФГОС основного общего образования. [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/проекты> (дата обращения 11.04.2017).
19. Немов, Р.С. Психология. Кн.1. Общие основы психологии. М.: ВЛАДОС, 2003. 4-е изд. 688с.
20. Новодидактика. Книга вторая. Образовательные технологии: новые ракурсы / Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Фоменко В.Т.. -М.: Изд-во Кредо, 2013. 122с.

- 21.Оглуздина Т. П. К вопросу о принципах обучения иноязычной языковой компетенции в теории и методике обучения иностранным языкам // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. 2012. № 28. С. 922-926.
- 22.Панфилова, Л.Г. Методическое обеспечение реализации основной образовательной программы в контексте ФГОС // ЧиО. 2015. №2 (43). С. 72-77.
- 23.Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. М., Просвещение, 2010. 640с.
- 24.Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учеб. пособие для вузов. М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. 365 с.
- 25.Пучкова, А. И. Из опыта формирования лексического навыка у школьников / А. И. Пучкова // Иностранные языки в школе. 2014. № 2. С. 38-44.
- 26.Региональные требования к профессиональной деятельности педагогических работников при аттестации на квалификационные категории по должности учитель [Электронный ресурс]. URL: <http://krao.ru/files> (дата обращения 11.05.2017).
- 27.Рудяшко А.А. Психология усвоения иностранного языка на среднем этапе обучения, 2012. М.: Педагогический университет "Первое сентября".С.17-28.
- 28.Солонцова Л.П. Современная методика обучения иностранным языкам. (актуальные вопросы): учеб. пособие для студентов языковых специальностей педагогических вузов и преподавателей иностранных языков средних и высших образовательных учреждений различного типа. Павлодар: ПГПИ, 2009. 126 с.
- 29.Теплоухова Л.А. Процесс формирования универсальных учебных действий в проектном обучении в основной школе / Л.А. Теплоухова // Материалы 8-ой международной научно- практической конференции, «Настоящие исследования и развитие», 2012. Том 13. Педагогические науки. София. «Бел ГРАД-БГ» ООД. С. 72-80.

30. Турчен Д.Н. Изменение образовательной парадигмы в XX- начале XXI в.// Историческая и социально-образовательная мысль. 2012 .№4 С.118-121.
31. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5–9 кл.). [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/938> (дата обращения 11.11.2016).
32. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий. Пособие для учителя / под редакцией А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2010. 159с.
33. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебное пособие. 2-е изд., перераб. М.: ВЫСШАЯ ШКОЛА, 2007. 639 с.
34. Чумакова, И.А. Проектно-задачная технология как эффективный способ формирования универсальных учебных действий младших школьников. // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2012. № 5. С.116-122.
35. Шамов, А.Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация: Базовый курс немецкого языка.: дис. доктора пед. наук. Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова. Нижний Новгород.2005. 481с.
36. Шамов, А.Н. Познавательная деятельность школьников и формирование лексических навыков разных видов речевой деятельности / А.Н. Шамов // Иностранные языки в школе. 2011. №9. С. 10-17.
37. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному. М.: Владос, 2005. 245с.
38. Эльконин, Д. Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. 4-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 384 с.
39. Der Kampf gegen Anglizismen [Электронный ресурс] URL: <http://www.sueddeutsche.de/kultur/>(дата обращения 11.04.2017).

40. Nation, I.S.P. (2003) Vocabulary. In D. Nunan. (ed.) Practical English Language Teaching. McGraw Hill, New York. P. 129-152.
41. OXFORD, R. AND SCARCELLA, R. C., 1994. Second language vocabulary learning among adults: state of the art in vocabulary instruction. System, 22(2). P. 231-243.
42. OXFORD, R. L., 1990. Language learning strategies: what every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle, P. 80-98.
43. Sprachwandel: geht das nicht auf Deutsch?[Электронный ресурс] URL: <http://zeit.de/coommunity> (дата обращения 11.04.2017).

*Задания для диагностики уровня сформированности умения выполнять
УУД на констатирующем этапе эксперимента*

1. Beschreibe das Bild.

Was ist das Hauptthema?

Wo spielt die Handlung?

Wer/was sind die handelnden Personen?

Wie fühlen sie sich?

Was ist im Vordergrund/Hintergrund?



2. Lies den Text.

Sprachwandel: Geht das nicht auch auf Deutsch?

Anglizismen sind etwas für faule Ignoranten, sie vergewaltigen die deutsche Sprache und treiben sie in den Tod. Unsinn. Im Gegenteil, Anglizismen verdienen einen Preis.

Hätte Fritz Lang "Metropolis" nicht als Stummfilm inszeniert, hätte er möglicherweise Wortneuschöpfungen und Lehnwörter gebraucht, um seine

Zukunftsvisionen zu beschreiben. Neulich hatten wir wieder so einen Fall. Da haben wir einen Kommentar *depublished*. Und unsere Leser aus Transparenzgründen im Kommentarbereich darüber informiert, wir hätten einen Kommentar "unveröffentlicht".

Unveröffentlicht? Was ist das denn bitte für ein Wort, empörten sich Kommentatoren daraufhin. Unveröffentlichen, das meint das Zurückziehen eines bereits veröffentlichten Inhalts (zur Sicherheit sei darauf hingewiesen, dass wir äußerst selten Kommentare unveröffentlichen, nämlich nur dann, wenn es sich um Serien-*Spam* oder bedenkliche Nutzernamen handelt). Im Englischen gibt es ein klar verständliches Wort dafür: *to depublish*.

Das deutsche Wort klingt etwas unbeholfen. Aber würden wir das englische verwenden, wäre die Empörung noch viel größer. Wer auf eine andere Sprache als die eigene zurückgreifen muss, um sich auszudrücken, ist schlampig, faul oder beschränkt. So lautet zumindest die gängige Leserkritik. Es gibt nichts, was sich in der deutschen Sprache nicht ausdrücken ließe, das mag stimmen. Aber englische Begriffe sind oft so schön *catchy*, so *on point*. Und sie werden gerade in digitalen Umfeldern gern genutzt, wie die *User* unserer *Community* natürlich wissen.

Der Begriff *Crowdfunding* zum Beispiel lässt sich auf Deutsch mit "Gruppenfinanzierung" oder "Schwarmfinanzierung" übersetzen. Dass er aber seinen Ursprung nicht nur im englischsprachigen, sondern auch im digitalen Raum hat, geht bei der deutschen Übersetzung verloren: "Gruppenfinanzierung" klingt nach ällichem Provinzverein, *Crowdfunding* nach energetischem Start-up. *Crowdfunding* wurde 2012 zum "Anglizismus des Jahres" gewählt.

Selfies, Scoops und Social Freezing

Seit 2010 bemüht sich Anatol Stefanowitsch, Professor für englische Sprachwissenschaft an der Freien Universität Berlin, um die Förderung eines positiven Blicks auf Anglizismen, indem er zur Wahl des "Anglizismus des Jahres" aufruft. Diese Auszeichnung begreift Lehnwörter nicht als sprachliche Mängel, sondern im Gegenteil als Bereicherung unserer Sprache. Gewählt wird jeweils ein Lehnwort, das "im laufenden Jahr ins Bewusstsein und den Sprachgebrauch einer breiten Öffentlichkeit gelangt ist und eine interessante Lücke im deutschen Wortschatz füllt."

Vorschläge einreichen kann jeder, die Auswahl erfolgt durch eine Fachjury von Sprachwissenschaftlern. Über die laufenden Einreichungen (die aktuelle Nominierungsrunde endet am 15. Dezember 2014) informiert ein Blog. Ganz vorn dabei ist momentan das *Selfie*, überhaupt sind Begriffe aus der Welt der sozialen Medien überproportional vertreten, ähnlich sieht es im

Bereich neuer Technologien aus. Bedeuten also mediale Digitalisierung und technologische Evolution gewissermaßen als Lehnwort-Schleusen eine Bedrohung der deutschen Sprache? Professor Stefanowitsch kann beruhigen: "Lehnwörter finden wir immer dort, wo es Veränderungen gibt – neue Technologien und neue gesellschaftliche Praktiken müssen benannt werden, und wenn eine wichtige Bezugskultur schon Wörter hat, werden die einfach übernommen. Durch Entlehnung sind Sprachen in der Lage, sich aktuellen Entwicklungen anzupassen und für die Sprachgemeinschaft nützlich zu bleiben. Und nur wenn eine Sprache nicht mehr nützlich ist, läuft sie Gefahr, zu verschwinden."

Quelle: Zeit online

3. Schreibe Beispiele für Anglizismen aus.
4. Wie ist deine Haltung zu Lehnwörtern aus dem Englischen? Welche nutzt du selbst, welche findest du unsinnig? Welches wäre dein Favorit für den "Anglizismus des Jahres"?
5. Gib den Inhalt des Textes wieder.

*Задания для диагностики уровня сформированности умений выполнять
УУД на контролирующем этапе эксперимента*

1. Beschreibe das Bild.

Was ist das Hauptthema?

Wo spielt die Handlung?

Wer/was sind die handelnden Personen?

Wie fühlen sie sich?

Was ist im Vordergrund/Hintergrund?



2. Lies den Text.

Der Kampf gegen Anglizismen

Kommt nach der Rechtschreibreform noch eine „Rechtsprechreform“? – Warum die deutsche Sprache vor ihren Beschützern geschützt werden muss.

Der „Lifestyle Club“ an der nächsten Straßenecke und der „Service Point“ der Deutschen Bahn versprechen eine Weltläufigkeit, die beide Unternehmen gar nicht im Angebot haben. Wer der deutschen

Sprache nicht mächtig ist, dürfte hier nur unter großen Schwierigkeiten „Lifestyle“ und „Service“ erhalten.

Aber statt Spott und Verachtung, die Hochstaplern gebührt, provoziert derart windig-nichtiger Etikettenschwindel immer wieder den Fanatismus von Wächtern, die unsere zweifelsohne wunderbare Sprache erhalten und „vor dem Verdrängen durch das Englische“ schützen wollen.

Als hätte die Rechtschreibreform nicht ein für allemal bewiesen, dass der Staat nur Unheil stiftet, wenn er Sprache zu reglementieren versucht, bemächtigen sich nun auch christdemokratische Politiker des populären Themas und wollen den Verbraucherschutz auf das Deutsche ausdehnen. Sie streiten gegen Anglizismen und fordern die Bundesregierung auf, Gesetze in verständlicher Sprache zu verfassen.

Was bleibt da anderes, als verwundert zu lächeln über dieses seltsame Zeichen der Zeit? Dass selbst polyglotte Philologen Mitteilungen der Finanzämter nicht verstehen, liegt gewiss nicht am vermuteten Triumph des Englischen. Auch für die Fadheit politischer Debatten, das Fehlen rhetorischer Brillanz wird man Werbeslogans und pompös verunglückte Bezeichnungen nicht verantwortlich machen können.

Hängt es vielleicht damit zusammen, dass so viele so wenig zu sagen haben? Und eben die reden gern über Sprachverfall. So sucht der „Verein deutsche Sprache e.V.“ im Rahmen der Aktion „Lebendiges Deutsch“ eine Entsprechung für „Spam“. Für „Slogan“ hat man vor kurzem aus 298 verschiedenen Angeboten den „Spruch“ ausgewählt. Allerdings waren auch „Knacksatz“ und „Kaufkitzel“ in der engeren Wahl. Ein Königreich für solche Sorgen.

Zum „Spruch“ wird „Slogan“ in guten Wörterbüchern ohnehin verdeutscht, aber selbst abgestumpftes Sprachgefühl erkennt, dass hier Verschiedenes bezeichnet wird. Im Namen welcher Sprache will man da einer Verarmung das Wort reden. Ein „Job“ ist eben kein „Beruf“, und „Kids“ sind etwas anderes als 25 „Kinder“. Wer von „Kids“ spricht, will Kumpel sein, sich anbiedern - und wie herrlich ist eine Sprache, die das Grabscherhafte des Redenden sofort zu erkennen gibt.

Ältere Menschen würden vieles nicht mehr verstehen, behaupten die Sprachwächter. Was spricht dagegen, nachzufragen? Oder will man uns einreden, dass Ältere nichts mehr lernen könnten? Außerdem bereichern die neuen Wörter das Deutsche außerordentlich.

Zu dem - zugegeben - abscheulichen Chat- und SMS-Kürzel „lol“ (laughing out loud) wurde inzwischen das Verb „lollen“ erfunden, ein Wort, das schon aufgrund seiner Nähe zum „Lallen“ aus dem Sprachgebrauch des Pietismus schwer zu übertreffen ist. Dass in einer Welt rasend wachsenden Reiseverkehrs, ständigen Austauschs, hemmungsloser Kommunikation Mischformen auftauchen, Unreines gehäuft auftritt, ist doch wohl selbstverständlich.

Wer die Sorge um die Sprache an den Kampf gegen Anglizismen knüpft, begibt sich vor allem der Chance, mit den Sprechern zu denken statt gegen sie. Er zieht sich in einen Schmollwinkel zurück. Dabei beweist die deutsche Sprache ihre ungebrochene Kraft schon dadurch, dass Anglizismen im Regelfall als solche zu erkennen sind.

Sie erlauben Nuancen im Ausdruck, und das im Guten wie im Dummen. Das Französische hatte im 17. und 18. Jahrhundert allemal einen größeren Einfluss auf unsere Muttersprache als das Englische heute. Gewiss bereitet ein Verb wie „downloaden“ grammatische Schwierigkeiten. Die Akademie für Sprache und Dichtung aber wies bereits vor Jahren darauf hin, dass es mit dem „Bausparen“ auch nicht einfach ist.

Entsetzlich sind jene Entwicklungen, die mit „Call a bike“ und „Online-Banking“ nichts zu tun haben, die sich schleichend durchsetzen und inzwischen alle Zeitungen sowie die Bücher großer Verlage verunzieren. Dazu gehören etwa das schlampige „nicht wirklich“, das widerwärtige „einmal mehr“, das blöde „Sinn machen“, das gespreizte „Es war der Mann, der sagte“, die Tendenz zum „Sie ging nach Hause, weil er war ein toller Typ“, die „1980er Jahre“ und dergleichen mehr. Nicht das Englische, sondern Nachlässigkeit und Gedankenlosigkeit schaden - wie in all den vergangenen Jahrhunderten auch.

Bundestagsresolutionen, Wettbewerbe und Preise werden dagegen kaum etwas ausrichten können. Wem an Reichtum und Schönheit der Sprache gelegen ist, der Sorge dafür, dass die klassische deutsche Literatur von Lessing bis Brinkmann gelesen wird, dass die Kinder Gedichte auswendig lernen. Skandalös ist nicht der lächerliche „Service Point“, sondern die Tatsache, dass man jahrelang eine Schule in Deutschland besuchen kann, ohne Deutsch zu lernen.

Spätere Historiker werden den Kampf gegen Anglizismen wohl zu jenen untauglichen Versuchen zählen, mit denen eine verängstigte Mittelschicht den Untergang ihrer Welt aufhalten wollte. Die Sprache bleibt zum Glück ein Werkzeug, das sich dem Zugriff des Einzelnen wie der Bürokratie entzieht. Herrscher des Himmels, erhöre das Lollen und lass jeden reden, wie ihm der Schnabel gewachsen ist.

Quelle: Süddeutsche Zeitung

3. Schreibe Beispiele für Anglizismen aus.
4. Welche Auswirkung haben die Anglizismen auf die deutsche Sprache?
5. Gib den Inhalt des Textes wieder.

