

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
1. Сущность технологии метода кейс-стади	6
1.1. Возникновение и развитие метода кейс-стади	6
1.1.1. Понятие и характеристика метода кейс-стади.....	7
1.2. Метод кейс-стади в образовании и его ключевые подходы.....	15
1.3. Классификация кейсов	19
Выводы по главе 1	22
2. Практическое использование метода кейс-стади в обучении грамматике иностранного языка в средней школе	23
2.1. Проблематика обучения грамматической стороне речи на уроке иностранного языка в средней школе.....	23
2.2. Методы развития грамматического навыка на уроках немецкого языка в средней школе.....	31
2.3. Практический урок немецкого языка как наглядный пример применения метода кейс-стади в средней школе с целью развития грамматического навыка в 7 классе.....	37
Выводы по главе 2	41
Заключение	43
Список использованных источников	45
Приложение А	48
Приложение Б	49
Приложение В	50
Приложение Г	52
Приложение Д	53

Введение

Один из компонентов нового Федерального государственного стандарта по иностранным языкам указывает на то, что изучение иностранных языков направлено на достижение ряда целей. Среди них: формирование умений общаться на иностранном языке с учётом речевых возможностей и потребностей...; развитие личности ребёнка, его речевых способностей, внимания, мышления, памяти и воображения, мотивации к дальнейшему овладению иностранным языком; обеспечение коммуникативно-психологической адаптации к новому языковому миру для преодоления в дальнейшем психологических барьеров в использовании иностранного языка как средства общения [Федеральный государственный ..., 2012]. Исходя из этого, перед учителем стоит задача обеспечить построение учебно-воспитательного процесса так, чтобы создавались условия для развития социально-ценных качеств и свойств, что позволяло бы развивать наряду с коммуникативной зачатки социальной компетенции. Это имеет немалое личностно-формирующее значение.

Метод кейс-стади предполагает не только решение указанной задачи, но и формирование грамматических умений общения на иностранном языке. Так как суть данного метода, в общем, заключается в осмыслении, критическом анализе и решении конкретных проблем и случаев, то одной из наиболее эффективных технологий, направленных на развитие грамматического навыка у учащихся 7-х классов, на наш взгляд, является использование данного метода.

Актуальность настоящего исследования заключается в теоретическом изучении метода «кейс-стади», применимо к образовательному процессу, а также в необходимости разработки практического урока, с привлечением вышеназванного метода как наглядный пример для развития грамматического навыка немецкого языка в 7 классе.

Объектом исследования выступает процесс обучения иностранному языку в средней школе.

Предметом исследования является метод кейс-стади, используемый для развития грамматического навыка на уроке немецкого языка в 7 классе.

Целью данной работы является изучение теоретических предпосылок применения метода кейс-стади в процессе преподавания иностранных языков, а также разработка и апробация урока немецкого языка с использованием данного метода для формирования грамматического навыка в 7 классе.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие **задачи**:

1. проанализировать научно-методическую литературу по заявленной теме, с целью изучения появления и развития метода кейс-стади;
2. рассмотреть процесс обучения грамматической стороне речи в средней школе;
3. охарактеризовать методы развития грамматического навыка на уроке иностранного языка;
4. разработать урок с использованием метода кейс-стади для наглядной демонстрации его практического применения в 7 классе;
5. апробировать разработанный урок немецкого языка с применением кейс-задач для формирования грамматического навыка немецкого языка в 7 классе.

Теоретическую базу исследования составили работы следующих авторов: Покушалова Л. В., Лукьянова Н.А, Сурмин Ю.П., Кильпикова О.В., Овчаренко В.А. и др.

Научная новизна исследования заключается в теоретическом обосновании применения метода кейс-стади для работы над грамматической стороной речи с учащимися 7 классов.

Практическая ценность работы состоит в разработке кейса для 7 класса к тематическому блоку «Ferien» к УМК «Горизонты. Учебник немецкого языка для 7 класса» (Авторы: М.М. Аверин, Ф. Джин, Л. Рорман), а также в возможности использования полученных результатов при обучении немецкому языку в средней школе.

Объем и структура исследования: работа, состоящая из введения, двух глав, заключения и библиографического списка, изложена на 53 страницах машинописного текста.

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

В **первой главе** описывается история возникновения метода кейс-стади, а также современные подходы к применению этого метода; анализируется научно-методическая литература об использовании метода кейс-стади в России, применимо к процессу образования в школе.

Во **второй главе** представлен методический эксперимент на примере практического урока с применением метода кейс-стади; описаны результаты выявления уровня освоения грамматики у учащихся 7 класса по одной из тем учебника.

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

Список использованных источников включает 31 наименование работ отечественных и зарубежных авторов, а также словари и справочные издания.

1. Сущность технологии метода кейс-стади

1.1. Возникновение и развитие метода кейс-стади

Метод кейс-стади берет свое начало из так называемого дискуссионного метода. Дискуссионный метод, в свою очередь, предполагает вид групповых методов активного обучения, основанный на общении или организационной коммуникации участников в процессе решения ими учебных, учебно-профессиональных задач. Поэтому, они исследуются как в психологии, так и в педагогике и социологии. О.В. Кильпикова и В.А. Овчаренко полагают, что основная особенность дискуссионных методов – организация. По их мнению, они не могут быть спонтанными [Кильпикова, Овчаренко, 2012]. Из этого следует, что дискуссия является основным в решении тех или иных задач. Теме дискуссии посвящено большое количество работ, не только в философии, но и в других научных областях. Так, например, по определению Поля Л. Сопера, «дискуссия – это обмен мнениями по вопросу в соответствии с более или менее определенными правилами процедуры и с участием всех или только некоторых присутствующих на собрании» [Сопер, 2006, с. 244]. Для А.А. Ивина, «дискуссия – это спор, направленный на достижение истины и использующий только корректные приемы ведения спора» [Вестник науки ..., 2016]. У Н.И. Кондаковой мы находим следующее определение дискуссии: «...обсуждение компетентными лицами какой-либо спорной проблемы на собрании, симпозиуме, в печати, в беседе, на занятиях семинара, с целью установления путей ее достоверного решения [Кондакова, 1975, с. 155].

На сегодняшний день, в образовательном процессе также часто используются различные дискуссионные методы. Они учат преодолевать стереотипы поведения и мышления, формируют точность, быстроту и

оригинальность мысли, тренируют самообладание, создают богатое воображение, мобильность, инновационность и уверенность в себе. Занятия, включающие в себя фрагменты дискуссии в содержательном аспекте, дополняют знания по дисциплинам и способствуют повышению эффективности процесса обучения, эскалации интереса учащихся к содержанию курса.

Основы техники кейс-метода были взяты еще из глубокой древности. Одним из первых кейсологов был Сократ. Он видел задачу учителя в том, чтобы помочь своим слушателям самостоятельно «родить» знания, которые в каком-то смысле уже содержатся в их головах, как ребёнок во чреве матери. Сократ еще много веков назад понял, что знание, полученное человеком в готовом виде, менее ценно для него и потому не так долговечно, как продукт собственного мышления. Позже использование метода, прародителем которого был Сократ, назовут ментальным переломом в образовании и имя ему будет метод кейс-стади [Покушалова, 2011].

1.1.1. Понятие и характеристика метода кейс-стади

Термин «кейс-стади» (casestudy) буквально переводится с английского как изучение случая. Международный словарь М. Вебстера (M.Webster) дает следующее определение кейс-стади: опубликованный отчет о человеке, группе или ситуации, которая была изучена со временем; ситуация в реальной жизни, которая может быть рассмотрена или изучена, чтобы узнать о чем-то. Кейс-стади (кейс-метод) – пример взятый из бизнеса, представляет собой не просто правдивое описание событий, а единый информационный комплекс, позволяющий понять ситуацию. Цель метода – заставить участников испробовать вероятные и допустимые решения, в предложенных конкретных ситуациях, и выбрать целесообразную форму поведения [Адолина, 2012].

Итак, учитывая образовательный процесс, сущность метода кейс-стади заключается в том, что учащимся предлагают осмыслить и найти решение для ситуации, имеющей отношение к реальным жизненным проблемам и описание которой отражает какую-либо практическую задачу. Для кейса создается проблемная ситуация на основе фактов из реальной жизни, а сама проблема не имеет однозначных решений.

Кейс-метод универсален, но подлинный эффект можно получить только в процессе сочетания его с классическими методами обучения. Таким образом, кейс-стади позволяет оптимизировать сочетание теоретических знаний и практических навыков, полученных учащимися в процессе обучения.

Практическую ценность кейс-стади определил Чарльз И. Грэг. Он написал, что кейс-метод используется, «потому что мудрость нельзя передать словами» [цит. по: Богачек, 2005, с. 203].

Метода кейс-стади имеет следующие преимущества:

1. учебно-познавательная деятельность учащихся активна;
2. работы группы может осуществляться на едином проблемном поле;
3. происходит выработка навыков простейших обобщений, возможность знакомства с реальной жизнью;
4. упор в обучении переносится на выработку нового знания, не на его овладение.

Недостатком метода является то, что чрезмерное увлечение ситуационным анализом может привести к тому, что все знания будут сводиться к знанию множества ситуаций без определенной системы.

Метод кейс-стади основан на следующих положениях:

1. Предназначен для обучения дисциплинам, где истина плюралистична, т.е. нет однозначного ответа на поставленный вопрос. Задача преподавателя ориентирована на получение многих истин и ориентацию их в проблемном поле.

2. Упор в обучении перемещается с овладения готовым знанием на выработку знания, на сотворчество учащегося и учителя. Из чего следует, что принципиальное отличие данного метода от традиционных методик заключается в демократизации процесса получения знания, т.е. равноправие учащегося с другими учащимися и учителем в процессе обсуждения проблемы.
3. По результатам использование метода кейс-стади помимо получения знаний, развивает систему ценностей, жизненных установок, своеобразного мироощущения и миропреобразования.

Рассматривая традиционное обучение, можно заметить, что круг включаемых в работу психических функций учащегося весьма ограничен и включает в себя восприятие, внимание, память. Эти психические функции не предусматривают работу на уровне мышления и личности обучающегося.

При использовании в учебном процессе кейс-стади учащиеся:

1. овладевают навыками и приемами всестороннего анализа ситуации (проблемный, системный, праксеологический, прогностический, причинно-следственный, аксиологический, ситуационный, рекомендательный);
2. формируют и оттачивают навыки разработки альтернативных решений, их дальнейшей оценки и выбора подходящего варианта, а так же навыки конструктивного критического оценивания точек зрения других;
3. развивают навыки общения, повышают мотивацию обучения, формируют настойчивость в достижении цели в процессе обсуждения реальных жизненных ситуаций в школьной аудитории;
4. расширяют кругозор за счет разнообразия рассматриваемых ситуаций;
5. приобретают навыки применения теоретических знаний для анализа практических проблем;
6. приобретают навыки вербализации, т.е. ясного и точного изложения собственного мнения в устной или письменной форме;

7. вырабатывают умения осуществлять презентацию, т.е. убедительно преподнести, обосновывать и защищать свою точку зрения;
8. развивают навык общения и способность к сотрудничеству [Павлючков, 1997];

Таким образом, кейс-стади представляет собой специальный метод обучения, который подразумевает использование конкретных случаев для обсуждения, анализа и выработки решений учащимися по определенному разделу учебного курса, и выполняет вышеперечисленные задачи.

Необходимо определить категориальный аппарат метода кейс-стади для формирования его концепции. Данный метод обучения оперирует следующими основными понятиями: «ситуация», «анализ» и вторичное от них «анализ ситуации».

Выделяют несколько смысловых контекстов термина «ситуация»:

1. Ситуация - это некое состояние протекающего процесса, которое является относительно устойчивым.
2. Это состояние (нестационарное, временное) содержит в себе некое противоречие, которое должно разрешиться.
3. Это состояние, отличающееся неоднозначностью дальнейшего развертывания и вариативностью.

Таким образом, ситуация представляет собой некое временное состояние, которое может разрешиться в различных направлениях [Павлючков, 1997, с. 52].

Анализ литературы по вопросу применения метода кейс-стади показывает, что его можно использовать следующим образом:

1. В сочетании с лекционными занятиями по трем направлениям:
 - в начале лекционного курса;
 - в конце лекционного курса;
 - на всем протяжении темы
2. Для проведения устных и письменных экзаменов.

Таким образом, на любом этапе изучения темы можно применять кейс-метод.

Взаимоотношения субъектов учебного процесса при обучении с помощью кейс-стади строятся следующим образом:

1. учебный процесс центрирован на учащемся;
2. учитель является помощником, который организует процесс поиска решений, формирует и поддерживает уверенность учащегося в себе и его ответственность за процесс собственного обучения, пробуждает интерес учащихся, стимулирует их активность, направляет обсуждение от фактов и деталей к выводам и решениям;
3. учащимся следует принять на себя ответственность за процесс собственного обучения, активно участвовать в обсуждении, т.е. знания они должны сами приобретать а, не получать в готовом виде;
4. роль процесса преподавания из дидактической (дать «новое знание» и проверить усвоение его учащимися) превращается в мотивационную (сформировать навыки учащегося: способность к саморазвитию, принятию решений, коммуникабельности).

Деятельностный подход к обучению воплощается в программе действий учителя и учащегося при использовании метода кейс-стади. В кейс-стади учитывается и организационная структура усвоения, включающая:

1. стадию усвоения, охарактеризованную С.Л. Рубенштейном. Стадия усвоения представляет из себя первичное ознакомление с материалом, его осмысление, закрепление, возможность оперировать им и применять на практике [Рубенштейн, 2006];
2. психологические компоненты, включающие запоминание и сохранение полученной и обработанной информации, мышление как процесс активной переработки полученного материала;
3. фазы технологии критического мышления [Козырев, 2005]: вызова (evocation) (Д. Дьюи, Б. Блум и др.) - активация учащихся и

систематизация имеющейся информации; реализации (realization)-отслеживание своего понимания при работе с изучаемым материалом; рефлексии (reflection) - систематизация новой информации по отношению к уже имеющейся.

Так же, можно выделить характерные моменты, отличающие обучение с помощью кейс-стади:

1. индивидуальное изучение учащимися материала ситуации до проведения занятия;
2. обсуждение кейса и выработка «решения» по нему в малых группах;
3. допустимость не одного, а нескольких оптимальных «решений» ситуации;

Методика обучения лексике иностранного языка с использованием кейс-стади включает в себя два этапа - подготовительный (внеаудиторный) и реализующий (аудиторный). Первый этап представляет собой сложную внеаудиторную творческую работу по созданию кейса и вопросов для его анализа. Кроме того важно разработать методическое обеспечение для самостоятельной работы учащихся по анализу кейса, подготовиться к обсуждению кейса и предстоящему занятию по его разбору.

Хороший кейс, по мнению О.Г. Смоляниновой, должен соответствовать следующим условиям: иметь четко поставленные цели создания; иллюстрировать несколько аспектов реальной жизни; иметь соответствующий уровень трудности; не устаревать слишком быстро; иметь национальную окраску; развивать аналитическое мышление; иллюстрировать типичные ситуации; провоцировать дискуссию [Смолянинова, 2000].

А.А. Лаптев считает, что проблема в кейсе должна быть освещена со всех сторон [Лаптев, 2000]. Требования к успешному кейсу сформулированы украинским ученым кейсологом Ю.П. Сурминым [цит. по: Сидоренко, 2002] и отражены в таблице 1.

Таблица 1

Требования к хорошему кейсу	Его развернутая характеристика
Фабула, история, ситуация	Реальная, интересная, жизненная
Конфликт	Напряженность, психологичность, неоднозначность Профессиональность
Проблема	Сложность и скрытый характер проблемы
Концепция	Требуется применение концепции, которая должна быть основой кейса
Действия	Многовариативность, реальность, напряженность
Персонажи	Привлекательны, обладают выраженными личностными качествами
Решения	Возможность принятия решений, их многовариативность, неоднозначность, наличие риска
Опыт	Концентрируется в содержании
Информация	Информативность и многоплановость
Объем	Краткость

По мнению Ю.П. Сурмина, кейс должен иметь следующие составляющие:

1. информационную часть, содержащую необходимую для анализа ситуации информацию;
2. сюжетную часть (совокупность действий, раскрывающих содержание кейса);
3. методическую часть, разъясняющую место данного кейса в курсе и формулирующую задания по анализу кейса.

Чтобы кейс был привлекательным, он должен иметь: понятный и точный язык изложения для учащихся; четкое деление на параграфы; необходимые приемы и живые иллюстрации; интересную завязку.

Ниже мы приведем технологическую схему создания кейса:

1. Определение того раздела курса, которому посвящена ситуация, описывающая проблему.
2. Формулирование образовательных целей и задач, решаемых в процессе работы над кейсом.
3. Определение проблемы ситуации и создание обобщенной модели.

4. Поиск аналога обобщенной модели ситуации в реальной жизни, образовании или науке.
5. Определение источников и методов сбора информации.
6. Выбор техник работы с кейсом.
7. Определение желаемого результата по работе учащегося с данным кейсом.
8. Создание заданной модели.
9. Апробация в процессе обучения.

В режиме кейс-метода модель деятельности выглядит следующим образом:

1. Учитель подбирает, готовит учебную задачу, отражающую практическую ситуацию.
2. Учитель готовит кейс.
3. Учащиеся предварительно прочитывают и изучают кейс, привлекая к этому самые различные источники информации, анализируют материал.
4. Групповое обсуждение содержания кейса.
5. Выработка нескольких решений.
6. Презентация учащимися принятых решений.
7. Преподаватель генерирует вопросы, фиксирует ответы, поддерживает дискуссию в группе, помогает правильно оценить презентуемые решения.
8. Преподаватель и учащиеся подводят итоги, делают выводы, выбирают наиболее оптимальное, эффективное решение (возможно несколько решений).

Преподаватель создавая кейс и вопросы для его анализа, проделывает творческую работу. Непосредственно в аудитории преподаватель говорит вступительное и заключительное слово, а так же организует малые группы и дискуссию. Для преподавателя важно поддерживать деловой настрой в аудитории и оценивать вклад обучающихся в анализ ситуации.

Учащиеся знакомятся с ситуацией (текстом кейса) как правило заранее. Время на подготовку дается в зависимости от сложности и объема кейса. Если кейс небольшой, то ознакомление с ним происходит непосредственно на уроке. Одно из условий к содержанию кейса заключается в том, чтобы теоретический материал, на котором составлен кейс, был уже пройден учащимися на предыдущих уроках.

Ситуация в кейсе должна включать в себя описание контекста, а именно указывать значимые данные об окружающих (внешних) факторах, название кейса, авторство, имена и должности главных персонажей, место действия. Кейс должен включать в себя описание случая. Это может быть определенная вещь, которая интересует учеников и которая связана с главным вопросом исследования. Проблема в кейсе носит скрытый характер.

Решение кейсов рекомендуется проводить в 5 этапов: первый этап – знакомство с ситуацией, ее особенностями; второй этап – выделение основной проблемы (основных проблем), выделение факторов и персоналий, которые могут реально воздействовать; третий этап – предложение концепций или тем для «мозгового штурма»; четвертый этап – анализ последствий принятия того или иного решения; пятый этап – решение кейса, а именно предложение одного или нескольких вариантов (последовательности действий), указание на возможное возникновение проблем, механизмы их предотвращения и решения [Покушалова, 2011].

Как было уже упомянуто ранее, метод кейс-стади относят к дискуссионным методам обучения, поскольку при решении заданий присутствует момент обсуждения. Кейсы наиболее полно помогают в формировании практического компонента мировоззрения и коммуникативной компетентности.

1.2. Метод кейс-стади в образовании и его ключевые подходы

Зарубежные ученые выделяют три ключевых подхода к применению метода кейс-стади.

Гарвардский подход. Согласно истории метод кейс-стади зародился в юридической школе Гарварда, а первопроходцем в его использовании считается Христофор Колумб Лэнгделл (Christopher Columbus Langdel). Будучи выпускником, а впоследствии деканом, школы права в Гарварде Лэнгделл первым начал внедрять метод кейсов на занятиях. Также он выпустил сборник учебных материалов – кейсов. На сегодняшний день в Гарварде есть три школы, которые являются последователями Х. К. Лэнгделла и активно строят свой процесс обучения на кейс-методе: школа права, медицинская школа и бизнес-школа. Университет считается пропагандистом кейс-стади. Решение кейсов является основным практическими занятиями в университете. Студент за время учебы, в среднем разбирает около 700 данных заданий. Каждый год в Гарварде разрабатывают около 350 новых кейсов, имеющих следующую характеристику:

1. в кейсе описываются реальные организации и их реальные проблемы;
2. кейс состоит из 10–25 страниц текста и 5–10 страниц дополнительной информации;
3. студент становится главным героем в ситуации;
4. кейс не содержит полный объем информации.

В качестве примера можно рассмотреть кейс, рассказывающий о проблеме уменьшения количества покупателей у сетевых магазинов из-за появления онлайн-магазинов. В основе кейса лежит реальная ситуация. Проблема описывается от лица дочери основателя данной сети магазинов Vertice. Кейс позволяет полностью погрузиться в проблему и почувствовать себя главным героем событий. У студента нет конкретных данных о фирме, о продажах, а также данных статистики. Кейс как бы наталкивает обучающегося на не стандартный подход к решению проблемы.

Европейский подход. В Манчестерском университете в 1947 году Макс Глакман (Max Gluckman) впервые использовал метод кейсов. В 1965 году здесь открылась школа бизнеса, где начали использовать кейс-метод. Кейсы отличаются более кратким описанием ситуации, а решение выносится в ходе групповой дискуссии. Для прохождения практики студентов университета устраивают в фирмы, которые столкнулись с какой-либо проблемой. Молодым специалистам предлагается найти решение проблемы и добиться реализации найденного ими решения. Единственное отличие европейского кейса от гарвардского - это меньший объем.

Чикагский подход. Одновременно с Гарвардом метод исследования ситуации развивался в Чикагской школе социологии. В 1916 году Роберт Эзра Парк (Robert Ezra Par) начал исследования города как социальной среды, где применил метод кейс-стади. В методическом плане особенностью Чикагской школы было тяготение к эмпиризму. Ее представители определяли кейс-стади как неколичественные исследования, делающие акцент на истории и контексте происходящих событий, избегающие обобщений и ориентированные на понимание социальной жизни, через представления действующих лиц. Ключевым методологическим моментом кейс-стади стала опора на качественные методы сбора и анализа эмпирического материала. Один из основателей Чикагской школы Эрнст Уотсон Берджесс (Ernest Watson Burgess) причислял метод кейсов к основным стратегиям эмпирического исследования. Чикагский кейс рассказывает об Органической долине, которая занимается производством различной молочной продукции и органических продуктов. Кейс существенно отличается от предыдущих. В документе описывается подробная история развития долины, стратегические цели, миссия, структура долины, показатели эффективности, стандарты и сертификация, обратная связь с клиентами, построение работы, статистика. Дан полный анализ предприятия. Данный кейс можно назвать мини- исследованием.

Кейс-стади в Российское образование в 20-е года XX века пытался внедрить С.Т. Шацкий. В 1926 году состоялась конференция, на которой рассматривались различные вопросы применения различных методов и методик, в том числе метода проектов или методы казусов. Это говорит о том, что метод кейсов в нашей стране был известен еще в 20-е годы прошлого столетия, но сам Станислав Шацкий ни в одной из своих работ этот термин не употребляет. В 1930 годы меняется подход к образованию, происходит возврат к традиционному подходу. Начинается политическая травля ученого, его соратников и идей. Он был обвинен в педагогическом «руссоизме», в чуждых политических взглядах «аграрного толстовства», в защите «кулацких настроений деревни» [Кейс-стади ... , 2017]. В 70–80-е года XX века метод получил известность в СССР. Сначала на экономическом факультете МГУ и в академических институтах, затем в отраслевых институтах [Современные проблемы ... , 2015]. На данный момент в России применяются и другие названия case-study: метод конкретных ситуаций (КС), метод изучения ситуаций или деловых историй, метод кейсов. Анализ ситуации начал использоваться при обучении управленцев, в основном на экономических специальностях, в первую очередь как метод обучению принятия решений. Значительный вклад в разработку и внедрение этого метода внесли Г.А. Брянский, Ю.Ю. Екатеринославский, О.В. Козлова, Ю.Д. Красовский, В.Я. Платов, Д.А. Поспелов, О.А. Овсянников, В.С. Раппопорт и др. Новая волна интереса к методике кейс-стади началась в девяностые годы. Реформирование экономики породило существенный спрос на специалистов, умеющих действовать в ситуациях неопределённости, высокой степени риска, специалистов, умеющих анализировать и принимать решения. Российская компания «Решение: учебное видео» в конце 90-х выпускает новый продукт – игровой учебный видеокейс. В таком видеокейсе учебная ситуация, заимствованная из практики российских компаний, разыгрывается профессиональными актерами. Компания заявляет, что учащиеся получают

возможность «присутствия» на месте происходящих событий, а подготовленная для преподавателей методика препариования кейса облегчает проведение занятий [Деркач, 2010]. История метода кейс-стади в России в определенной степени связана с поддержкой международных образовательных фондов и программ. Так, например, обучение большого числа специалистов кейс-технологии было осуществлено в рамках Мегапроекта «Развитие образования в России (среднее образование)». Проект был реализован при поддержке фонда Джорджа Сороса (George Soros). Сегодня в России проходят чемпионаты по решению бизнес-кейсов, организовываются кейс-клубы. В последнее время преподаватели стали внедрять в практические занятия интерактивные методы обучения, в том числе и метод кейс-стади. Отличительной особенностью использования кейс-метода в России является то, что он используется не систематически, а от случая к случаю. Если в гарвардской школе на данном методе построена большая часть практического обучения, то в российских вузах применение кейс-стади зависит от желания преподавателя. Необходимость применения метода кейс-стади сегодня не вызывает сомнения. Он является эффективным методом образования, но только в том, случае, если его применение является собой систему практических занятий. В России наблюдается положительная динамика в ситуации с применением кейс-метода. Но, к сожалению, технология не применяется систематически. И, как следствие, часто не приносит ожидаемого результата. При этом сам метод является эффективным инструментом формирования у студентов коммуникативной компетентности [Лукьянова, Налетова, 2012].

1.3. Классификация кейсов

Как правило, кейсы разделяют на следующие виды:

Практические кейсы - жизненные реальные ситуации, отраженные подробно и детально. Такие кейсы должны быть максимально детальными и наглядными. Учебное назначение практических кейсов может сводиться к тренингу обучаемых, закреплению знаний, умений и навыков поведения (принятия решений) в данной ситуации.

Обучающие кейсы - представляют из себя типовые ситуации, которые наиболее часто случаются в жизни. Ситуация, проблема и сюжет здесь не реальные, а такие, какими они могут быть в жизни, не отражают жизнь «один к одному».

Научно-исследовательские кейсы - являются моделями для получения нового знания о ситуации и того, как надо вести себя в ней. Обучающая функция сводится к исследовательским процедурам.

На сегодняшний день не существует единой классификации кейс-методов, что связано с многообразием их видов. Кейсы классифицируются по различным признакам. Сложность кейсов является одним из широко используемых подходов к их классификации. Кроме того, кейсы могут быть классифицированы, исходя из задач и целей процесса обучения. Различают также «полевые» (основанные на реальном фактическом материале) и «кабинетные» (выдуманные) кейсы. Некоторые ученые считают, что кейсы бывают «мертвые» и «живые». К первым можно отнести кейсы, в которых содержится вся необходимая для анализа информация, а чтобы «оживить» кейс, необходимо построить его так, чтобы спровоцировать школьников на поиск дополнительной информации для анализа. Такой подход позволяет кейсу развиваться и оставаться актуальным длительное время [Балаев, 1986].

Однако, чаще всего, к кейс-технологиям, активизирующим учебный процесс, принято относить следующие:

1. метод инцидента;
2. метод разбора деловой корреспонденции;
3. метод ситуационного анализа;

4. метод ситуационно-ролевых игр;
5. игровое проектирование;
6. метод дискуссии.

Остановимся на рассмотрении первых трех методов, так как они являются наиболее распространенными.

Метод инцидента. Отличительной особенностью этого метода является то, что обучающийся сам находит информацию для решения кейса. Учащиеся получают краткое сообщение о ситуации в стране, случае, организации. Так как для принятия решения имеющейся информации явно недостаточно, ученик самостоятельно собирает и анализирует информацию, необходимую для принятия решения. Для этого требуется время, поэтому возможна самостоятельная домашняя работа школьников. На первом этапе учащиеся получают сообщение и вопросы к нему.

Метод разбора деловой корреспонденции. Учащиеся получают от учителя папки с описанием ситуации: пакет документов, помогающих найти выход из сложного положения (можно включить документы, не относящиеся к данной проблеме, чтобы участники могли выбирать нужную информацию) и вопросы, которые позволяют найти решение.

Метод ситуационного анализа. Широко распространенный метод, так как позволяет исследовать глубоко и детально сложную ситуацию. Ученику предлагается текст с подробным описанием ситуации и задача, требующая решения. В тексте могут описываться уже осуществленные действия, принятые решения для анализа их целесообразности.

Специалисты выделяют около 35 модификаций данного метода. Наиболее часто выделяют три вида по типу рассматриваемой ситуации:

Ситуация-иллюстрация. Имеется конкретный пример из практики, на котором демонстрируются закономерности и механизмы тех или иных социальных процессов и поступков, технических решений, управленческих действий или методов работы, поведения, фактов и условий. «Проигрыш»

ситуации обучающимися является наиболее эффективным и продуктивным способом ее представления.

Ситуация-оценка. Предполагает всестороннюю оценку обучающимися имеющейся ситуации. Для выработки оценки они могут обратиться к справочной литературе, конспектам, интернету и другим предусмотренным преподавателем источникам. Учащиеся имеют на руках описание конкретного события и принятых мер. Их задача - оценить источники, механизмы, следствия ситуации и принятых мер или действий должностных лиц. Чаще всего для анализа обучаемым предлагается описание конкретного случая и соответствующие меры со стороны действующих лиц. Обучаемые должны на основе всестороннего изучения ситуации дать оценку правильности (неправильности) их действий, предложить свой вариант квалифицированной деятельности специалистов.

Ситуация-упражнение. В данном случае обучающиеся должны изучить ситуацию по специальным источникам, литературе, справочникам и задавая вопросы преподавателю, после чего они вырабатывают порядок действий.

По полноте выдаваемой информации выделяют три варианта конкретных ситуаций: с развернутым, частичным и минимальным объемом выдаваемой информации. Объем получаемой обучающимися информации обуславливается решаемыми на занятии дидактическими и воспитательными задачами, уровнем подготовки обучаемых, развитостью у них творческого мышления [Гальперин, Запорожец, Эльконин, 1963].

Выводы по главе 1

Термин «кейс-стади» (casestudy), буквально переводящийся с английского как изучение случая, является дискуссионным методом,

поскольку при решении заданий присутствует момент обсуждения. Заимствованный из бизнеса, он представляет собой не просто правдивое описание событий, а единый информационный комплекс, позволяющий понять ситуацию. Цель метода – заставить участников испробовать вероятные и допустимые решения, в предложенных конкретных ситуациях, и выбрать целесообразную форму поведения [Адолина, 2012, с. 43].

Три ключевых подхода к применению метода кейс-стади, которые выделяют зарубежные ученые: гарвардский, европейский и чикагский, образуют основу для последующих действий и оптимизированного сочетания теоретических знаний и практических навыков, полученных учащимися в процессе обучения.

Классификация кейсов, от практических до научно-исследовательских, позволяет их использование для решения любых задач с целью развития того или иного навыка.

Кейс-технологии, активизирующие учебный процесс, внедряются в урок иностранного языка достаточно активно, что свидетельствует об их эффективности.

2. Практическое использование метода кейс-стади в обучении грамматике иностранного языка в средней школе

2.1. Проблематика обучения грамматической стороне речи на уроке иностранного языка в средней школе

Изучение иностранных языков составляют несколько аспектов. Грамматика является одним из таких аспектов, который на протяжении многих лет был предметом столь интенсивных обсуждений и дискуссий. В обучении иноязычному говорению грамматика занимает важное место, это основа, на которой базируется лексика. Обучение грамматике и правильному оформлению высказывания, а также распознавание грамматических форм в речи и письме происходит посредством формирования грамматических навыков.

Для раскрытия вопроса проблематики обучения грамматической стороне речи необходимо уточнить само понятие «грамматика», установить связи грамматики иностранного языка, имеющей специфические особенности, с практикой обучения, педагогикой, психологией, лингвистикой и рассмотреть ее педагогические цели.

По мнению Ж. А. Витлина в понятие «грамматика» включаются разные разделы науки о языке, например, такие, как фонетика и словообразование, а также орфография, элементы фразеологии, лексикологии и стилистики [Витлин, 2000].

Ответим на вопрос, что же такое грамматика. Еще до нашей эры, выделившись из синтеза логико-философских вопросов, грамматика стала самостоятельной областью знаний. Понятие «грамматика» (греч. *Grammatike*) изначально обозначало «искусство чтения и письма». В средние века «свободное искусство» *grammatika* (lat.) считалось одним из компонентов

всякого образования и ставило целью: научить владению латинским языком, сообщить сведения по филологии, в том числе и при чтении текстов, осуществлять гимнастику ума. При помощи грамматики, как правило, построенной по образцу латинской, проводилось обучение любому языку. Грамматика изучалась как особый предмет и самоцель.

Начиная с XIX в., понятие грамматика наполняется новым содержанием и обозначает:

- грамматический строй языка;
- раздел языкознания;
- совокупность правил изменения слов, их соединений в сочетания, предложения.

Е. И. Пассов в своей книге «Основы методики обучения иностранным языкам», приводит другое определение грамматики. Методист говорит, что грамматика – это строй языка и наука об этом строе [Пассов, 1998, с. 147].

В свою очередь, Р. К. Миньяр-Белоручев [Миньяр-Белоручев, 2000, с. 27], считает, что грамматика является структурой языка и превращает его в речь.

Penny Ur в книге «A Course in Language Teaching» определяет грамматику как способ постановки слов с целью получения правильного предложения. Это, как мы можем видеть, упрощенное определение, но оно является хорошим отправным пунктом и легким путем объяснить его учащимся [Ur, 1996].

Следуя из вышесказанного, можно сделать вывод, что однозначного определения грамматики не существует. Поэтому становится необходимым рассмотреть грамматический навык, как составляющий компонент грамматики.

Согласно Е. И. Пассову, грамматический навык – синтезированное действие, совершаемое в навыковых параметрах [Пассов, 1998, с. 150].

Г. В. Рогова в книге «Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе» понимает под грамматическим навыком говорения стабильно правильное и автоматизированное, коммуникативно-мотивированное использование грамматических явлений в устной речи [Рогова, 1998, с.97].

В грамматическом навыке выделяют следующие составляющие:

- выбор структуры, соответствующей данной ситуации;
- оформление грамматических единиц, которыми заполняется структура в соответствии с нормами данного языка и определенным временным параметром;
- оценка правильности и адекватности этих действий.

Е. И. Пассов в грамматическом навыке выделяет два поднавыка:

- поднавык выбора структуры;
- поднавык оформления структуры [Пассов,1998].

Например, если нас просят о чем-то, и мы хотим ответить отказом, то это может быть выражено различным образом: «Мне не хотелось бы этого делать», или «Я не буду это делать», или «Попроси кого-нибудь другого» и так далее. Это будет являться поднавыком выбора структуры. Е. И. Пассов утверждает, что структуры в нашем сознании связаны с определенными коммуникативными задачами: для каждой задачи – функциональное гнездо структур, где они пересекаются. То, что говорящий выбирает какую-то определенную структуру, является функциональной стороной навыка, например, оформление. От нее зависит правильность с точки зрения данного языка и скорость речи. Также, Е. И. Пассов отмечает, что все системы обучения направлены на последовательное формирование указанных выше поднавыков, сначала оформление (в отрыве от речи), затем выбор (часто тоже неситуативный). Автор, однако, отмечает, что это очень логично, но неэффективно [Пассов,1998, с. 151].

Важно правильно формировать грамматический навык. Е. И. Пассов [Пассов, 1998, с. 153] и Г. В. Рогова [Рогова, 1998, с. 143] едины во мнении и выделяют следующие стадии его формирования:

1. Восприятие структуры. Происходит оно во время ее презентации, то есть функционирования структуры в речи.
2. Имитация. Необходимая стадия любого усвоения речи. Имитативные действия, однако, должны совершаться в речевых условиях.
3. Подстановка. Здесь начинает формироваться поднавык оформления. Зарождается осознание обобщенной модели речевого образца.
4. Трансформация. Поднавык оформления укрепляется. Зарождается механизм самостоятельного вызова структуры.
5. Целенаправленное изолированное употребление. Здесь на основе репродукции осваивается целенаправленный вызов и использование одной, автоматизируемой структуры.
6. Переключение. На этой стадии формируется механизм выбора. Именно здесь проверяется владение структурой, устойчивость навыка.

Все вышеперечисленные навыки имеют место на этапе их формирования.

В свою очередь, С. В. Логунова пишет, что в процессе формирования грамматического навыка необходимо вовлекать детей в учебную деятельность. Это объясняется тем, что целью освоения грамматики иностранного языка является не просто овладение набором грамматических конструкций на уровне имитации, а прежде всего выработка умения передавать средствами изучаемого языка желаемое содержание. То есть деятельность ребенка в процессе усвоения заключается не в пассивном отношении его к усваиваемому материалу, а в активном овладении грамматическими структурами, их преобразовании.

Как считает автор, в процессе усвоения грамматических структур большое место должно быть отведено аналитической работе с языковым материалом и эта работа должна быть управляемой [Логунова, 1997, с. 4].

Е. А. Маслыко в книге рассматривает еще одну структуру формирования грамматических навыков и выделяет три основных этапа:

1. Ознакомление и первичное закрепление. Целью которого является создание ориентировочной основы грамматического действия для последующего формирования навыка в различных ситуациях. На этом этапе необходимо раскрыть значения, формообразование и употребление грамматической структуры, обеспечить контроль ее понимания учащимися и первичное закрепление.
2. Тренировка. Формирование грамматического навыка подразумевает развитие навыка относительно точного воспроизведения изучаемого явления в типичных для его функционирования ситуациях.
3. Применение. Используются реальные ситуации, позволяющие не только использовать новую грамматическую структуру, но и повторять лексику.

Все вышесказанное позволяет говорить о том, что изучение грамматики невозможно без усвоения грамматических структур, изучения грамматического значения и формирования речевого грамматического навыка, что, в свою очередь, является достаточно сложным процессом.

Лингвисты и методисты в XX в. стали особенно часто включать в понятие «грамматика» разные разделы науки о языке. Учебники по грамматике приобретают тенденцию ориентироваться на разные цели: грамматики для разных возрастных категорий учащихся и ступеней обучения, грамматики для многих типов учебных заведений, грамматика для людей, имеющих разные профессии, особые коммуникативные грамматики.

В наступившем новом тысячелетии роль грамматики в обучении иностранного языка часто пересматривалась. Так, имели место тенденции

частичной или абсолютно полной ликвидации грамматики в общеобразовательных учреждениях. В дореволюционной и послереволюционной России отмечался, например, своеобразный кризис грамматики, утверждалось что мнение, будто грамматика учит правильно читать и писать, являлось ложным. В связи с этим, все министерские программы стали заменять слово «грамматика» словами «наблюдение над языком», несмотря на протесты лингвистов.

Тенденции к сокращению роли грамматики при обучении иностранного языка наблюдаются и по сей день. Правда, такая тенденция приводит к отрицательному результату. Учащиеся все больше допускают ошибки в речи. В Европе многие педагоги отмечают, что образовательные и развивающие цели в обучении не достигаются в силу того, что учащиеся при изучении традиционных грамматик иностранного языка, согласно статистике, не понимают ни практической значимости изучения грамматических понятий и терминов, ни целей грамматического анализа. Как показывает исторический опыт, попытки отказа от какой-либо грамматики, с одной стороны, и преувеличение ее роли в учебном процессе, с другой, негативно сказываются на результатах практического владения языком.

Учитывая современные потребности широких слоев населения разных государств, а именно владеть иностранным языком практически, Совет Европы принял решение в качестве одного из ключевых принципов обучения ИЯ рекомендовать постановку только практических (коммуникативных) целей обучения грамматическому строю.

В ракурсе указанных специфических целей следует проанализировать грамматики ИЯ для отечественных школ, одобренные Министерством образования за последние десятилетия, и установить, насколько эти грамматики специально направлены на обучение речевой деятельности. Результаты анализа многих грамматик позволяют сделать определенный вывод: грамматики имеют определенно выраженную описательно-

лингвистическую, а не коммуникативную направленность, проявляющуюся в изложении теории, типах заданий и упражнений.

Несомненно, усвоение грамматики вызывает много трудностей, которые отягощаются специфическими терминами, правилами и бесконечным числом исключений. Зачастую в школах преподавание грамматики ограничивается сухими таблицами, заучиванием конструкций, однотипными упражнениями, применяя которые, учащийся не совсем убежден в практической пользе изучения грамматики. Огромное количество терминов затрудняет обучение. Не всегда соблюдается чередование форм работы, что вызывает пассивную работу учащихся на уроке. Хотя, изучение этого аспекта должно быть не менее познавательным и интересным, чем, например, обучение лексике.

Невозможно отрывать грамматику от речи, без грамматики не мыслится овладение какой-либо формой речи, так как она наряду со словарным и звуковым составом представляет собой материальную основу речи, кроме того грамматике принадлежит организующая роль.

Важно учитывать следующие существенные отличия в условиях овладения родным и иностранным языком, которые сказываются на подходе к обучению грамматике иностранного языка. Так, родной язык является первичным жизненно необходимым средством общения, он усваивается в детском возрасте параллельно с приспособлением ребенка к окружающей среде, а иностранный язык — вторичное средство общения, использование которого не диктуется жизненной необходимостью. Овладение иностранным языком начинается в школьном возрасте, когда основное средство общения, родной язык, уже сложилось, поэтому требуются специальные усилия для вызова мотивации его изучения. Родной язык осваивается в естественной и обильной языковой среде, из которой ребенок без специальных усилий, т. е. произвольно и в сжатые сроки, вычленяет закономерности. Освоение иностранного языка происходит в учебных условиях в чужеродной для

ученика среде. Здесь нет достаточной базы для произвольного выявления закономерностей. Поэтому, при овладении грамматикой в школьном курсе иностранного языка необходимо уделять особое внимание теории и ее оптимальному сочетанию с речевой практикой, а также соотношению произвольной формы внимания с произвольной, т. е. последовательному осуществлению принципа сознательности.

В основе всех методов, используемых при овладении грамматикой лежит принцип сознательности. В пределах каждого метода фиксируется свое соотношение теории с практикой. Необходимо иметь в виду следующее: применение «чистой» теории без ее подтверждения конкретными фактами функционирования грамматического явления, так же как и «чистая» практика без ее осмысления недопустимо при овладении грамматикой в школьном курсе иностранного языка [Витлин, 2000].

В средней школе коммуникативная цель обучения грамматике позволяет сформулировать основное требование к объему и отбору грамматического материала, подлежащего усвоению: он должен быть достаточным для пользования языком как средством общения в заданных программой пределах и реальным для усвоения его в данных условиях.

Если подразумевать, что создание грамматических навыков сопряжено с затратой значительного количества времени для выполнения упражнений, то овладеть всеми явлениями иностранного языка до степени автоматизированного пользования ими в условиях школьного обучения иностранному языку проблематично. Необходимы конкретные, весьма значительные ограничения в отборе грамматического материала и, прежде всего, тех грамматических явлений, которыми учащиеся должны владеть активно — в продуктивных и рецептивных видах речевой деятельности. Преувеличение объема активно усваиваемого грамматического материала, как свидетельствует практика, негативно сказывается на качестве владения им. Учащиеся недостаточно прочно владеют самыми базовыми явлениями

морфологии и синтаксиса. Поэтому возможно и разумно сокращать объем подачи материала, в частности грамматического, с учетом конкретных условий обучения иностранному языку.

Основным требованием к объему грамматического материала, подлежащего усвоению в средней школе, является его достаточность для пользования языком как средством общения в заданных программой пределах и реальность для усвоения его в данных условиях.

Основные принципы отбора в активный грамматический минимум являются следующие:

- принцип распространенности в устной речи;
- принцип образцовости;
- принцип исключения синонимических явлений.

Согласно этим принципам активный минимум состоит только из тех явлений, которые являются совершенно необходимыми для продуктивных видов речевой деятельности.

Основными принципами отбора в пассивный грамматический минимум являются:

- принцип распространенности в книжно-письменном стиле речи;
- принцип многозначности.

В соответствии с этими принципами в пассивный минимум включаются наиболее распространенные явления книжно-письменного стиля речи, имеющие ряд значений. В этой связи, крайне важен принцип функциональности организации грамматического материала. Грамматические явления не должны изучаться в отрыве от лексического материала, полагают Н.И Гез, М.В Ляховицкий и А.А. Миролубов [Гез, Ляховицкий, Миролубов, 1982].

2.2. Методы развития грамматического навыка на уроках немецкого языка в средней школе

Для начала, обратимся к рассмотрению традиционных методов, используемых в обучении иностранному языку. М. Л. Вайсбурд, справедливо указывает, что в работах по методике выделяются следующие методы обучения: грамматико-переводной метод, прямой и натуральный метод, коммуникативный метод. Согласно автору, «грамматико-переводной метод имел положительные и отрицательные стороны. Плюсом можно считать то, что учащиеся знакомились с произведениями на языке оригинала, грамматика изучалась в контексте, родной язык служил средством семантизации, более того использовался анализ, элементы сравнения и сопоставления. Вычлняя языковые явления из связного текста, неминуемо касаешься их смысла и таким образом избегаешь формализма, который может появиться при работе над изолированными языковыми явлениями. Тем не менее, выстраивая курс обучения на основе изолированных языковых явлений, есть возможность представить их в виде определенной системы, более того обеспечить необходимую градацию трудностей» [Вайсбурд, 2000, с. 29-34].

Грамматико-переводной метод был широко распространен в Европе при обучении греческому и латыни. В XIX веке он стал использоваться в методике преподавания для того времени современных языков: французского, немецкого и английского. И. Л. Колесникова и О. А. Долгина характеризуют его как метод, базирующийся на понимании языка как системы и опирающийся на когнитивный подход к обучению. Авторы выделяют следующие основные пункты данного метода:

1. Цель обучения - чтение литературы, так как иностранный язык рассматривается как общеобразовательный предмет и его роль заключается в развитии интеллекта и логического мышления учащихся.

2. Основное внимание уделяется письменной речи, обучение устной речи не предусматривается, говорение и аудирование используются только как средство обучения.
3. Основной единицей обучения является предложение. Ранее были попытки использовать текст, но это направление - текстуально-переводной метод - не получило широкого распространения, так как работа с текстом оказалась очень трудной для учащихся.
4. Грамматика изучается на основе дедуктивного и системного подходов, используются правила, переводные упражнения, сопоставление изучаемого грамматического явления с соответствующими явлениями в родном языке.
5. Перевод является целью и в то же время средством обучения, основным способом семантизации, поэтому большое внимание уделяется переводным упражнениям, экзаменационные задания в основном состоят из письменного перевода.
6. Принцип опоры на родной язык является ведущим, что позволяет объяснять новые языковые явления и проводить сопоставление изучаемого явления с его эквивалентом в родном языке [Колесникова, Долгина, 2001].

Scott Thornbury, в свою очередь, говорит о грамматико-переводном методе так: «Уроки с использованием грамматико-переводного метода проходят с явным утверждением правил, после чего следуют переводные упражнения как с изучаемого языка на родной, так и наоборот» [Scott, 1999, с. 134].

К минусам данного метода относят, обычно, следующие: обучение языку сводится к изучению его грамматической структуры, преобладание пассивных форм работы, слишком большое внимание уделяется переводу.

В противоположность грамматико-переводному методу был разработан прямой метод обучения. В основе прямого метода лежит идея о том, что

обучение иностранному языку должно имитировать овладение родным языком и протекать естественно, без специально организованной тренировки. Название «прямой метод» основывается на положении о том, что значение иностранного слова, фразы и других единиц языка должно передаваться учащимся напрямую, путем создания ассоциаций между языковыми формами и соответствующими им понятиями, которые демонстрируются с помощью мимики, жестов, действий, предметов, ситуаций общения и т. д.

И. Л. Колесникова и О. А. Долгина считают, что основными положениями прямого метода являются следующие:

1. Обучение должно осуществляться только на иностранном языке, родной язык обучаемых, а также перевод с родного языка и с иностранного полностью исключаются из учебного процесса.
2. Целью обучения является формирование умений устной речи. Из всех видов речевой деятельности предпочтение отдается аудированию и говорению, однако при модификации прямого метода допускается разумное применение чтения и письма, способствующее закреплению нового материала.
3. Обучение лексике проводится на материале, отобранном в соответствии с принципом употребительности в устной речи. Единицей обучения является предложение. Введение и тренировка лексических единиц осуществляются на устной основе с помощью перифраза, наглядности, демонстрации действий и предметов. Когда вводятся слова, обозначающие абстрактные понятия, используются такие приемы, как оппозиции, толкование, антонимичные и синонимичные пары и т.д.
4. Обучение грамматике осуществляется индуктивно, использование грамматических правил не допускается. Большое внимание обращается на грамматическую правильность речи, ошибки исправляются по мере того, как учащиеся допускают их в речи.

5. В качестве одной из задач обучения выдвигается формирование фонетических навыков.
6. Языковой материал градуируется по степени трудности и овладение им осуществляется строго в соответствии с разработанной программой.
7. Обширно используются имитативные приемы обучения, когда учащиеся повторяют за учителем фразы и предложения с целью добиться фонетической и грамматической правильности речи [Колесникова, Долгина, 2001].

Отечественными методистами выделяются текстуально-имитативное и структурно-имитативное направления прямого метода. Первое основывается на работе с текстом: учитель читает его или рассказывает, сопровождая это жестами, мимикой, толкованием и демонстрацией различных средств наглядности. При этом перевод текста не предполагается. Затем учащиеся получают задания имитативно-репродуктивного характера на овладение лексическим и грамматическим материалом.

В структурно-имитативном направлении используется предложение-структура в качестве единицы обучения. Работа над ними осуществляется при помощи языковых упражнений, которые подразумевают многократное повторение с целью создания стереотипов пользования выделенными структурами в устной речи.

Scott Thornbury [Thornbury, 1999] пишет: «Считаясь натуральным методом, прямой метод предусматривает разговорные навыки, в то время как изучение грамматических структур отвергает явное обучение грамматике».

Разновидностью прямого метода является натуральный метод. Натуральный метод обучения иностранным языкам является разновидностью прямого метода, он был широко распространен в XIX веке. Термины «прямой метод» и «натуральный метод» часто используются как синонимы.

Натуральный метод имеет следующие характеристики:

1. Обучение строится естественным (натуральным) путем, то есть по такому же принципу, что и овладение ребенком родным языком.
2. Первоначальной целью обучения выступает формирование устно-речевых умений, а значение письменной речи недооценивается.
3. Процесс обучения направлен на интенсивную тренировку грамматических структур и лексических единиц. Для семантизации и тренировки лексики используется внешняя наглядность.

Натуральный метод, как разновидностью прямого метода, имеет те же недостатки. Идеи натурального метода, как и прямого метода, в целом, послужили основой для разработки других методов и подходов.

Наиболее распространенным методом обучения является коммуникативный метод обучения иностранным языкам, базирующийся на коммуникативном подходе. Принципиальные положения этого метода по-разному трактуются учеными, из чего вытекает многообразие описаний этого метода.

Многие современные зарубежные ученые, такие как Н. Jeremy и Т. Scott придерживаются крайней точки зрения, они рассматривают коммуникативный метод в чистом виде. Они считают, что процесс обучения должен опираться только на содержательную сторону, реальное общение и исключать работу над языковой формой. Для этого необходимо использовать подлинно коммуникативные задания, адекватные поставленной цели. Принцип сознательности обучения при этом недооценивается, и не учитываются когнитивные процессы, характерные для овладения иностранным языком.

Другая крайность характерна для некоторых отечественных методистов и практиков, например для М. Л. Вайсбурд и Я. М. Колкина. Применяя коммуникативный метод, они на деле обучают системе языка, используют формальные языковые упражнения и только в завершении

работы над темой предлагают учащимся составить диалоги или высказать собственное мнение по проблеме.

Обобщая вышесказанное, следует привести мнение М. Л. Вайсбурд, который говорит, что большинство отечественных и зарубежных методистов принимают такое описание коммуникативного метода, в соответствии с которым процесс обучения должен разумно сочетать системный и содержательный подходы, включать в себя работу, как над формой, так и над содержательной стороной речи [Вайсбурд, 2000, с. 29-34].

Эта трактовка коммуникативности позволила отечественным методистам привлечь внимание к когнитивной стороне процесса овладения иностранным языком и ввести термин «коммуникативно-когнитивный метод». Язык изучается вне языковой среды и многие особенности его употребления, в частности социокультурные, усваиваются на уровне знаний.

Так как существуют различные варианты коммуникативного метода мы можем сказать о том, что метод еще не сформировался, и его развитие будет, вероятно, идти по различным направлениям, отражающим специфику обучения иностранному языку в различных условиях. Для оптимизации процесса обучения наиболее часто используется коммуникативный метод обучения, так как он включает в себя работу, как над формой, так и над содержательной стороной речи.

2.3 Практический урок немецкого языка как наглядный пример применения метода кейс-стади в средней школе с целью развития грамматического навыка в 7 классе

Урок с использованием метода кейс-стади был разработан и апробирован на практике в Красноярской Мариинской женской гимназии города Красноярска в 7 классе. Для проведения эксперимента класс был поделен на 2 группы учащихся. Каждая группа состояла из 10 человек. С

группой №1 проводилась работа над темой «Pläne für den Sommer» в рамках УМК «Горизонты 7» (Авторы: М.М Аверин, Ф. Джин, Л. Рорман) [Аверин, 2014], рассчитанная на 4 часа. С группой № 2 в рамках темы «Pläne für den Sommer» был апробирован кейс, созданный нами непосредственно для урока, по заданной теме.

С группой №1 был проведен традиционный урок в рамках УМК, с группой №2 был проведен урок с использованием метода кейс-стади, затем был написан контрольный тест с целью выявления усвоения грамматического навыка использования союзов сочинительной и подчинительной связи в немецком языке.

Для разработки упражнения использовалась грамматика по теме: порядок слов в предложении с союзами *deshalb* и *weil* из вышеупомянутого учебника. Метод кейс-стади был задействован на этапе закрепления пройденного материала. До применения кейса, с помощью теста мы выявили уровень освоения грамматики по упомянутой грамматической теме у обеих групп учащихся 7 класса. В тесте, состоящем из 10 вопросов, предлагались задания открытого типа. Цель теста: проверка остаточных знаний по грамматической теме: придаточные предложения с союзами *deshalb* и *weil*, а так же, частично, усвоения новой лексики (Приложение А).

Задание к тесту было следующим: **Ordne die Sätze und schreibe sie ins Heft.** Учащиеся должны были дописать вторую часть предложения, используя подчиненный порядок слов. Например, в вопросе 8: «Sabrina hat Paris gefallen, weil sie/ hatte/ einen tollen Blick!» Задача ученика заключалась в определении места подлежащего после союза, затем дополнения, в конце глагола.

Методический эксперимент в целом был рассчитан на 4 урока: на 1-ом и 2-ом уроках проводилось изучение нового материала, а именно, порядок слов после союзов *deshalb* и *weil*. А так же измерялся уровень сформированности грамматического навыка; на 3-ем уроке применялся

метод кейс-стади; на 4-ом уроке – было проведено повторное измерение уровня сформированности грамматического навыка.

Перед началом третьего урока был подготовлен класс для занятия. Парты были расставлены таким образом, чтобы учащиеся разделились на три отдельные группы. На каждом столе находился лист с номером группы и установками (заданиями). Учащиеся на входе вытягивали номер группы, 1,2 и 3 соответственно, и занимали места согласно вытянутому номеру.

В начале 3- его урока на основном этапе учащимся экспериментальной группы был предложен кейс под названием «Die Urlaubsorte».

Учащимся была выдана кейс-задача и описание курортов (Die Urlaubsorte). В кейсах были описаны 3 группы людей: студенты из Красноярска, семья из Красноярска, художники из Красноярска. В таблице было указано количество человек, их возраст, предпочтения при выборе курорта, финансы, которыми они располагают и некоторые личные особенности участников (например, одна из женщин боится летать на самолете). Описание курорта включало в себя: стоимость курорта на одного человека, что входит в стоимость, какой суммой располагает участник группы и так далее (Приложение Б, В).

Учителем были даны следующие речевые установки:

1. Lest die Situation und die Beschreibung der Urlaubsorte.
2. Besprecht in der Gruppe, welcher Urlaubsort am besten für ihren Case passt.
3. Bei der Auswahl des Kurortes berücksichtigt die Finanzen und die Präferenzen der Teilnehmer.
4. Begründet, bitte eure Auswahl. Verwendet dabei die Konjunktion "weil", bei der Antwort.
5. Hört genau der Antwort der vorhergehenden Gruppe zu und schreibt sie auf.
6. Und die letzte Aufgabe: Gebraucht die Antwort der vorhergehenden Gruppe

undersetzt, bitte die Konjunktion „deshalb“ durch die Konjunktion „weil“.
Vergesst nicht die Wortfolge!

В мини-группах шло обсуждение. В течение 15 минут учащиеся обсуждали и выбирали подходящий курорт для их контингента.

В конце каждая группа презентовала свое решение предложенной ситуации. На этом этапе учащиеся получили установку внимательно слушать и оценивать выступающих. Во время ответов учащиеся использовали изученную ранее грамматику. Далее учащиеся, выполняя последнюю установку, тренировали подчиненный порядок слов с союзом weil.

Таким образом, 3-ий урок был посвящен развитию грамматического навыка при помощи метода кейс-стади. По нашим представлениям использование метода кейс-стади в обучении немецкому языку в рамках темы «Pläne für den Sommer» позволяет повысить качество усвоения материала, а так же использование кейсов в конце темы позволяет проверить насколько хорошо был усвоен материал по заявленной теме.

Для определения уровня сформированности грамматического навыка в совокупности его составляющих нами был составлен тест. Уровень владения усвоенной лексикой и грамматикой был определен на основе коэффициента успешности (K_u), рассчитываемый по формуле: $K_u = a : n$, где a – количество правильных ответов; n – общее число предполагаемых ответов. Мы провели тест в двух группах. Были выделены три уровня сформированности лексического навыка: высокий средний низкий, где высокий уровень сформированности лексического навыка имел коэффициент успешности выше 0.7, средний - от 0.6 до 0.7 и низкий имел K_u ниже 0.6 процентов.

По результатам проведенного исследования, до применения метода кейс стади, в экспериментальной группе высоким уровнем грамматического навыка обладало 30% учащихся, средним 50%, низким 20%. После применения метода кейс-стади высоким уровнем лексического навыка обладали 60% учащихся, средним 30%, низким 10% (Приложение Г).

Рис. 1. Уровень сформированности грамматического навыка после традиционного урока и урока с применением метода кейс-стади



В группе, где проводился традиционный урок по учебнику, первый тест показал, что 20% учащихся имеют высокий уровень грамматического навыка, 50% учащихся – средний уровень, 30% учащихся – низкий допустимый уровень. После проведения традиционного урока высоким уровнем лексического навыка обладали 30% учащихся, средним 60%, низким 10% (Приложение Д).

Таким образом, количество учащихся в экспериментальной группе, владеющих высоким уровнем грамматического навыка, по сравнению с группой, где проводился традиционный урок по учебнику увеличилось на 30%. Количество учащихся, имеющих средний уровень, сократилось на 20%, а количество учащихся, имеющих низкий допустимый уровень, сократилось на 10% (Рис. 1). Так как результаты итогового диагностирования двух групп, показали положительную динамику развития, мы можем сделать вывод о том, что использование метода кейс-стади на уроках иностранного языка в должной мере способствует развитию грамматического навыка школьников. Применение метода кейс-стади при обучении иностранным языкам является эффективным, так как способствует не только формированию и развитию грамматического навыка, но и общекультурному развитию учащихся, повышению мотивации, совершенствованию языкового уровня,

комплексному развитию всех видов речевой деятельности, индивидуализации обучения. Также кейс-стади содействует активизации и расширению возможностей самостоятельной работы школьников по овладению знаниями, как на уроке, так и во внеурочное время.

Выводы по главе 2

Рассмотренная проблематика обучения грамматической стороне речи на уроке иностранного языка в средней школе показывает важность преподавания грамматических структур, грамматического значения, а также формирования речевого грамматического навыка. Это, в свою очередь, является достаточно сложным процессом. Невозможно отрывать грамматику от речи, без грамматики не мыслится овладение какой-либо формой речи, так как грамматика наряду со словарным и звуковым составом представляет собой ее материальную основу.

Приведенные определения понятия «грамматика» отечественными и зарубежными методистами, а также рассмотрение грамматического навыка, как составляющее грамматики, свидетельствуют о том, что на данный момент нет четкого термина. Это говорит о том, что заимствование какой-либо методики, либо метода из других областей, является оправданным вполне. Внедрение метода кейс-стади есть наглядное тому подтверждение.

Характеристики методов развития грамматического навыка на уроках иностранного языка в средней школе указывают на неоднозначное со стороны методистов видение того, как достичь желаемого уровня владения грамматикой учащимися. Несмотря на многие современные тенденции в развитии методики, до сих пор преобладают традиционные методы обучения, а именно, грамматико-переводной метод, прямой и натуральный метод, коммуникативный метод.

Полученные результаты эксперимента по применению метода кейс-стади в процессе работы над грамматикой, и частично над лексикой доказали целесообразность и эффективность данного средства обучения иностранным языкам для формирования соответствующих навыков.

Заключение

Использование кейс-стади на уроке иностранного языка позволяет оптимизировать сочетание теоретических знаний и практических навыков, полученных учащимися в процессе обучения. Данный метод бесспорно обладает значительной универсальностью, но добиться результатов можно только сочетая его с классическими методами обучения. Кроме того, проведение лекционных занятий, а так же устных и письменных экзаменов можно осуществлять на основе метода кейс-стади.

При обучении с помощью кейс-стади учебный процесс центрирован на учащемся, а учитель является только помощником, организующим процесс поиска решений, пробуждающим интерес учащихся. Сущность метода кейс-стади заключается в осмыслении и нахождении решения для заданной ситуации, имеющей отношение к реальным жизненным проблемам, он отражает какую-либо практическую задачу. Проблема не имеет однозначных решений, а значит, что учащиеся дискутируют, выдвигают свои точки зрения, спорят. Все это невозможно без употребления грамматических конструкций. Поэтому, на основе кейс-задач происходит выработка навыка построения речи с корректной грамматикой.

Сложная внеаудиторная творческая работа по созданию кейса и вопросов для его анализа также является частью метода. Особого внимания заслуживает разработка методического обеспечения самостоятельной работы учащихся по анализу кейса, подготовке к обсуждению и предстоящему занятию по его разбору. Это способствует развитию их творческих способностей.

Так как результаты итогового диагностирования двух групп показали положительную динамику развития речевых навыков в плане грамматике, можно сделать вывод о том, что использование метода кейс-стади на уроках иностранного языка повышает мотивацию, совершенствует языковой уровень вместе с общим культурным развитием. Также использование

метода кейс-стади содействуют активизации и расширению возможностей самостоятельной работы школьников по овладению знаниями, как на уроке, так и во внеурочное время.

Список использованных источников

1. Аверин М.М., Джин Ф., Рорман Л. УМК «Горизонты»: учеб. пособие для школ. М.: Просвещение, 2014. 144 с.
2. Адонина Н.П. Кейс-стади: история и современность // Высшее образование сегодня. 2012. № 11. С. 43–48.
3. Балаев А.А. Активные методы обучения: учеб. пособие для вузов. М.: Профиздат, 1986. 94с.
4. Богачек И.А. Новые законы менеджмента: учеб. пособие для вузов. М.: Книжный дом, 2005. 216 с.
5. Вайсбурд М. Л. Методы обучения. Выбор за вами // Иностранные языки в школе. 2000. № 2. С. 29-34.
6. Вестник науки Сибири: проблема использования кейс-стади в образовательном процессе: электрон.журн. 2016 № 2 [Электронный ресурс]. URL: http://stavroskrest.ru/sites/default/files/files/books/ivin_logika.pdf (дата обращения: 18.09.2017).
7. Витлин Ж. А. Современные проблемы обучения грамматике иноязычных языков //Иностранные языки в школе. 2000. № 5.
8. Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Эльконин Д.Б. Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе// Вопросы психологии. 1963. № 5. С. 3-7.
9. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учеб. пособие для вузов. М.: Высшая школа, 1982. 373 с.
10. Держак А. М. Кейс-метод в обучении // Специалист. 2010. № 4. С. 22-23.
11. Кейс-стади в образовании: сборник материалов для создателей кейсов с электронным сопровождением / под.ред. И. Кузнецовой.

- [Электронный ресурс]. URL:
<http://www.neweurasia.ru/media/Case%20Studies.pdf> (дата обращения:
24.10.2017).
12. Кильпикова О.В., Овчаренко В.А. Дискуссионные методы активного обучения // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2012. № 16. С. 22–25.
 13. Козырев В.А. Компетентностный подход в педагогическом образовании: учеб.пособие для вузов. М.: РГПУ им.А.И.Герцена, 2005. 392 с.
 14. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: учеб. пособие для вузов. М.: СПб, 2001. 425 с.
 15. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. М.: Наука, 1975. 721 с.
 16. Лаптев А.А. Кейс-метод активного обучения. Менеджмент, маркетинг, финансы: учеб.пособие. М.: Папирус, 2000. 215 с.
 17. Логунова С. В. Деятельностный аспект осознанного раннего овладения грамматикой английского языка // Иностранные языки в школе. 1997. № 3. С. 4-9.
 18. Лукьянова Н.А., Налетова А.И. Ресурсоэффективность коммуникативных образовательных технологий // Вестник науки Сибири. 2012. № 2. С. 93.
 19. Миньяр-Белоручев Р. К. «Примитивная» грамматика для изучающих иностранный язык // Иностранные языки в школе. 2000. № 4. С. 27-29.
 20. Павлючков Г.А. Кейс-стади. Новая активная форма бизнес-образования. М.: Кузбассвузиздат, 1997, 62 с.
 21. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам: учеб. пособие для вузов. М.: Русский язык, 1998. 103 с.

22. Покушалова Л. В. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения студентов // Молодой ученый. 2011. №5. С. 155-157.
23. Рогова Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе: учеб. пособие для вузов. М.: Просвещение, 1998. 224 с.
24. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: учеб. пособие для вузов. М.: Питер, 2006. 705с.
25. Сидоренко Е.Ф. Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода: учеб. пособие для вузов / под ред. Ю.П. Сурмина. М.: Академия, 2002. 286 с.
26. Смолянинова О.Г. Информационные технологии и методика CaseStudy в профессиональном обучении студентов педагогического вуза: учеб. пособие для вузов. М.: Академия, 2000. 284 с.
27. Современные проблемы науки и образования: реализация кейс-технологий в профессиональной подготовке будущего педагога: электрон.журн. 2015. № 4 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20683> (дата обращения: 8.11.2017).
28. Сопер П.Л. Основы искусства речи: учеб. пособие для вузов. М.: Феникс, 2006. 448 с.
29. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5–9 кл.). [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/938> (дата обращения 05.10.2017).
30. Thornbury Scott. How to teach grammar. Longman. 1999. 182 с.
31. Ur Penny. A Course in Language Teaching. – Cambridge University Press. 1996. 375 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ А.

Тесты на выявление уровня сформированности грамматического навыка

Тест до:

Ordne die Sätze und schreibe sie ins Heft.

1. Elmar macht viele Reisen, weil er/ genug/ hat/ Geld.
2. Dawid fährt auf Hawaii, weil er/ möchte/ surfen.
3. Es ist sehr kalt, weil schneit/ es.
4. Eva möchte in die Türkei fahren, weil scheint/ da/ die Sonne/.
5. Eva wollte nicht schwimmen gehen, weil war/ sie/ müde/ sehr.
6. Sandra hatte Glück mit dem Wetter, weil es/ war/ heiß.
7. Oliver haben die Berge nicht gefallen, weil da/ war/richtig was los.
8. Sabrina hat Paris gefallen, weil sie/ hatte/ einen tollen Blick!
9. Sie hatten Pech mit dem Wetter, weil nie/ die Sonne/ hat/ geschienen.
10. Ich möchte in den Urlaub fahren, weil ich bin/ total/ deprimiert.

Тест после:

1. Die Familie wählt den "Goldenen Ring", weil das Frühstück/ sind/ inklusive/ und die Transportkosten (Bus).
2. Die Studentenwählen die Türkei, weil möchten/ sie/ ins/ Ausland/ fahren.
3. Die Künstler wählen Sankt-Petersburg, weil die Architektur/ sie/mögen.
4. Sie fahren in die Türkei, weil scheint/ da/ die Sonne/.
5. Die Erholung in Georgien ist voll cool, weil wir viel schwimmen und essen.
6. Die Reise nach Sankt-Petersburg ist sehr teuer, weil es/ kostet/ 170 000 Rubeln/ pro Person
7. Ich möchte das Skigebiet "Rosa Hutor" besuchen, weil da Gesundheitsprozeduren/ sind/ inklusive.
8. Die Tour durch den Goldenen Ring war wunderbar, weil haben/ besucht/ wir/ viele/ Städte.
9. Die Frau hat Flugangst, deshalb fährt/ sie/ mit dem Zug.
10. Die Familie aus Krasnojarsk wählt die Erholung in der Türkei, weil da/ alles/ ist/ inklusive.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б



Кейс-задачи

Die StudentenausKrasnojarsk	Die Familie aus Krasnojarsk	Die Künstler aus Krasnojarsk
<ul style="list-style-type: none">• 7 Mädchenund7 Jungen• von 18 bis 21 Jahre• Einer der Jungs hat den Führerschein• Eines der Mädchen hatdie Allergie auf die Milchprodukte• Sie möchten ins Ausland fahren• Jederhat26 000Rubeln	<ul style="list-style-type: none">• Der Vater, die Mutter und 3 Kinder (2 Jungen und ein Mädchen)• Die Jungen sind 9 und 12 und das Mädchen ist 5 Jahre alt• Die Jungen sind Sportler (Skifahrer)• Die Familie möchte den Urlaub am Meer verbringen• Die Familie hat genug Geld	<ul style="list-style-type: none">• 7 Frauenund5Männer• von 25bis35Jahre• Sie interessieren sich für die Architektur• Eine der Frauen hat Flugangst• Jeder hat 200 000 Rubeln

ПРИЛОЖЕНИЕ В

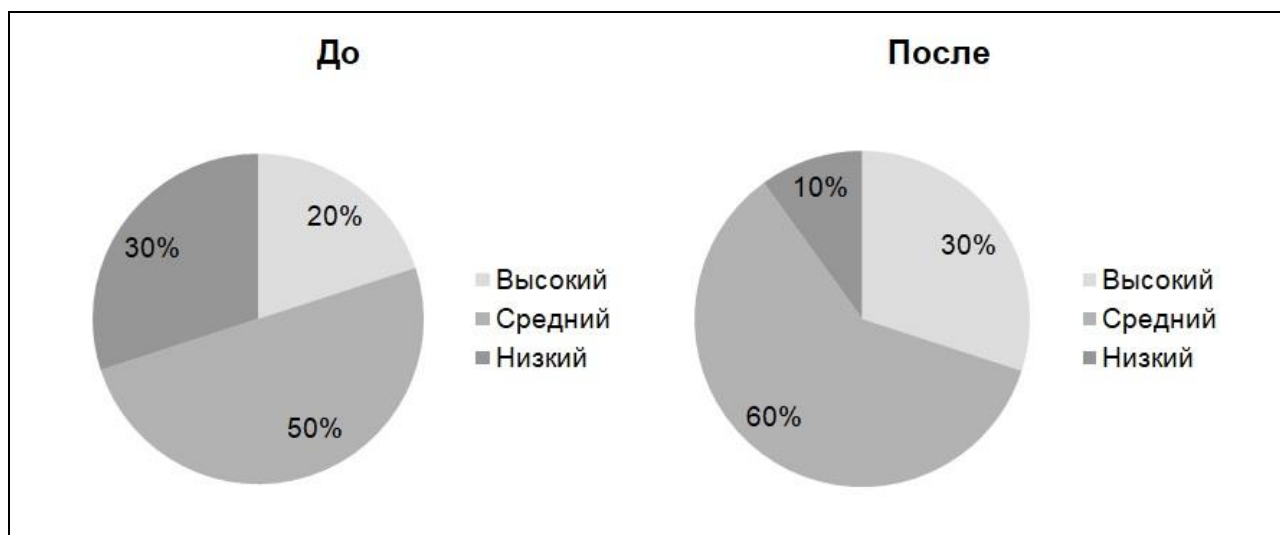
Die Urlaubsorte

1. Erholung in der Türkei	
<ul style="list-style-type: none">• 26 000 Rubeln (pro Person)• mit dem Flugzeug• 9 Tage• Alles inklusive	
2. Das Skigebiet "Rosa Hutor"	
<ul style="list-style-type: none">• 53 300 Rubeln (pro Person) (Das Frühstück und die Gesundheitsprozeduren sind inklusive)• Der Hin- und Rückflug kostet 19 000 Rubeln, die Zugfahrtskosten 14 000 Rubeln• 10 Tage	
3. Die Tour durch den Goldenen Ring	
<ul style="list-style-type: none">• 8 990 Rubeln (pro Person) (Das Frühstück ist inklusive)• Die Transportkosten (Bus) sind inklusive• Die Städte: Pereslawl- Salesski Rostow Weliki, Jaroslawl, Kostroma, Jurjew-Polski, Wladimir, Susdal• 3 Tage 2 Nächte• Der Hin- und Rückflug kostet 20 000 Rubeln, die Zugfahrt kostet 19 000 Rubeln	

<p>4. Die Erholung in Georgien</p>	
<ul style="list-style-type: none">• 32 000 Rubeln (pro Person)• 10 Tage• Der Hin-und Rückflug kostet 34 000 Rubeln	
<p>5.Sankt-Petersburg</p>	
<ul style="list-style-type: none">• 170 000 Rubeln (pro Person) im 5 Sternehotel (Das Frühstück ist inklusive)• 10Tage• Der Hin-und Rückflug kostet 24 000 Rubeln, die Zugfahrt kostet 19 000 Rubeln	

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Уровень сформированности грамматического навыка до и после использования метода кейс-стади в экспериментальной группе



ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Уровень сформированности грамматического навыка до и после проведения традиционного урока

