

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
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: кафедра германо-романской филологии и иноязычного образования

Роскошная Кира Павловна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА  
Развитие речевых навыков и умений говорения с использованием кейс-стади  
на уроках английского языка в 6 классах

Направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы Иностранный язык и  
иностранный язык (немецкий язык и английский язык)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой

к. пед. наук, доцент Майер И.А.

« 5 » 06 2019 г. 

Руководитель

к. пед. наук, доцент Майер И.А.

« 16 » 05 2019 г. 

старший преподаватель, Алисова Г.П.

« 16 » 05 2019 г. 

Дата защиты « 27 » 06 2019 г.

Обучающийся

Роскошная К.П.

« 10 » 05 2019 г. 

Оценка отлично

Красноярск 2019

## Оглавление

<b>Введение .....</b>	<b>3</b>
<b>1. Теоретические аспекты развития языковых и речевых навыков и умений говорения с использованием кейс-стади на уроках иностранного языка.....</b>	<b>8</b>
1.1. Понятие навыков и умений. Основные этапы развития. 8	
1.2. Говорение как вид речевой деятельности. Виды говорения.....	13
1.2.1. Ситуативность как один из главных принципов обучения РД .....	17
1.3. Кейс-технологии в иноязычном образовательном процессе. Виды кейс-стади.....	21
1.4. Способы реализации языковых навыков и умений говорения на уроках иностранного языка с использованием метода кейс-стади.....	26
<b>Выводы по главе 1.....</b>	<b>28</b>
<b>2. Реализация ситуативного обучения в предъявлении языкового материала на уроках иностранного языка.....</b>	<b>30</b>
2.1. Организация и методическое обеспечение учебного процесса на уроке иностранного языка при проведении педагогического эксперимента.....	30
2.2. Результаты проделанной работы по теме «Keep fit and Healthy».....	39
<b>Выводы по главе 2.....</b>	<b>48</b>
<b>Заключение.....</b>	<b>49</b>
<b>Список использованных источников.....</b>	<b>50</b>
<b>Приложение А.....</b>	<b>54</b>
<b>Приложение Б.....</b>	<b>55</b>
<b>Приложение В.....</b>	<b>60</b>
<b>Приложение Г.....</b>	<b>61</b>
<b>Приложение Д.....</b>	<b>62</b>

## Введение

В современной лингводидактике давно утвердилось положение о том, что в педагогическом процессе развитие иноязычных навыков и умений моделируется с помощью речевых ситуаций. Под речевыми ситуациями, в свою очередь, понимается совокупность задаваемых обучающимся речевых условий, необходимых и достаточных для решения коммуникативной задачи и, соответственно, осуществления ими речевого действия.

Создание ситуации речевого общения – важнейшее условие успешной организации диалогического и полилогического общения на уроках иностранного языка.

Необходимость развития навыков и умений диалогической речи продиктована требованиями действующих Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения, задающих весьма высокие требования к уровню освоения обучающимися иностранного языка. Хорошее знание иностранного языка, владение им на уровне понимания и способности к элементарному тематическому диалогу рассматривается в качестве неотъемлемого компонента общей культуры человека и гражданина.

Следует отметить, что проблема ситуативного обучения иностранному языку не нова. Её изучению посвятили свои труды такие известные учёные, как Н.Д. Гальскова, А.А. Леонтьев, Е.И. Пассов, В.Л. Скалкин и другие. Все они высказывали единую мысль о том, что диалогическая речь может протекать в определённой ситуации, а ситуативность есть не что иное, как важнейший признак диалогической речи.

В этой связи теоретиками и практиками лингводидактики всё больше внимания уделяется разработке и реализации метода кейс-стади в предъявлении языкового материала.

Таким образом, тему настоящего исследования, сформулированную как «Развитие речевых навыков и умений говорения с использованием кейс-стади на уроках английского языка в 6 классах», следует признать **актуальной**.

**Объект** исследования является процесс обучения говорению.

**Предметом** данного исследования выступает метод кейс-стади как средство оптимизации процесса обучению говорению на иностранном языке в условиях средней школы.

**Цель** исследования состоит из теоретического обоснования и проверки эффективности использования метода кейс-стади при развитии навыков и умений говорения в обучении иностранному языку в средней школе.

В соответствии с объектом, предметом и целью поставлены следующие **задачи**:

1. Рассмотреть влияние метода кейс-стади на оптимизацию процесса обучения иностранному языку в средней школе.

2. Проверить эффективность использования метода кейс-стади на уроках иностранного языка по заданной теме на формирование навыков и умений говорения, умения работать с текстом, формулировать и решать проблемные задачи.

3. Проанализировать результаты проделанной работы на уроках английского языка в 6 классах.

**Теоретической основой** исследования послужили труды ведущих ученых по проблеме обучения методике иностранным языкам Н.Д. Гальсковой [Гальскова, 2006], И.Л. Бим [Бим, 1977]; труды ведущих ученых обучения диалогической речи В.Л. Скалкина [Скалкин, 2009], В.В. Сдобникова [Сдобников, 2015]; в трудах по использованию сценарно-ситуативного подхода при обучении С.А. Королькова [Королькова, 2014], Е.С. Глазырина [Глазырина, 2014], Ю.И. Божко [Божко, 2016]; труды психолого-педагогических аспектов технологии кейс-стади Н.В. Архиповой [Архипова, 2013].

**Основные методы**, которые были использованы в работе: анализ психолого-педагогической и методической литературы по теме исследования,

педагогический эксперимент, наблюдение, беседа, опрос, статистическая обработка полученных данных.

**База исследования:** данное исследование проводилась в 6Б и 6В классах МАОУ «Гимназия №6» г. Красноярска, в течение первой учебной четверти (сентябрь - октябрь 2018 г.).

Изучение вопросов, связанных с темой исследования последовательно осуществлялось в период с сентября 2018 года по май 2019 года и включало этап педагогической практики, сбор фактического материала, написание курсовой работы по ситуативному обучению иностранному языку с использованием технологии кейс-стади на уроках английского языка в 6-ых классах, проведение опытной работы, разработку методического обеспечения уроков с использованием метода кейс-стади, оформление результатов исследования.

**Практическая значимость** исследования заключается в возможности использования метода кейс-стади в образовательном процессе в средней школе.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Ход и результаты исследования на различных этапах обсуждались на VII Всероссийской научно-практической конференции КГПУ им. В.П. Астафьева с международным участием «Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества» в рамках VII Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития», г. Красноярск, КГПУ им. В.П. Астафьева, 2018 г. (Приложение А)

**Объем и структура:** работа данного исследования состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложений.

**В введении** обосновывается актуальность выбранного исследования, определяются его объект, предмет, цели, задачи, практическая значимость, описываются методы, которые были использованы в ходе исследования и описывается структура работы.

**Первая глава** вводит в теорию развития речевых навыков и умений говорения с использованием метода кейс-стади на уроках иностранного языка и их реализации. Здесь также раскрываются основные понятия работы: умения,

навык, речевые и языковые навыки, использование метода кейс-стади в образовании, говорение и принципы его обучения, диалогическая и полилогическая речь. Кроме того, в этой главе раскрывается понятие говорения как вида речевой деятельности, ситуативности как одного из главных принципов обучения говорению, рассматривается влияние метода кейс-стади на оптимизацию процесса обучения при внедрении кейс-стади технологий, повышение мотивации школьников и эффективность обучения.

Кейс – это информационный комплекс, который позволяет понять ситуацию. Также кейс - система обучения, которая базируется на анализе, решении и обсуждении ситуаций не только смоделированных, но и реальных [Гвоздева, 2015].

**Вторая глава** представляет результаты опытной работы: анализ существующих УМК по английскому языку, разработку дополнительного учебно – методического материала с использованием метода кейс-стади к учебному пособию «New Millennium English» для 6 классов, анализ результатов работы по внедрению метода кейс-стади в экспериментальной и контрольной группах на первичной и повторной диагностике. В ходе практики было разработано и проведено 5 уроков с использованием метода кейс-стади. После завершения работы, в ходе которой было проведено пять комбинированных уроков с использованием метода кейс-стади, мы подвели итоги исследования.

По формуле Манна-Уитни мы провели расчёт U-критерия для умения работать с текстом, умения формулировать проблему и решать проблемные задачи при первичной и повторной диагностике в экспериментальной группе и пришли к выводу, что на основании сравнительного анализа, а также статистической обработки результатов, полученных в экспериментальной группе, применение метода кейс-стади в процессе изучения обучающимися английского языка способствует развитию таких общеучебных умений, как умение работать с текстом, умение формулировать проблему и умение решать проблемные задачи.

Основные выводы, перспективы использования метода кейс-стади для достижения поставленных целей на уроке приводятся в **заключении**.

**Список использованных источников** представлен литературой по теме выпускной квалификационной работы и составляет 35 наименований, из которых 3 - электронные источники.

**Приложения** содержат материалы описания этапов работы с кейсами, таблицы с расчётами U-критерия Манна-Уитни для умения работать с текстом, для умения формулировать проблему и решать проблемные задачи.

# 1. Теоретические аспекты развития языковых и речевых навыков и умений говорения с использованием кейс-стади на уроках иностранного языка

## 1.1. Понятие навыков и умений. Основные этапы развития.

Термины «навык» и «умение» используются методистами и психологами для обозначения как методических, так и психологических понятий. Для того чтобы понять значение этих терминов в обучении иностранному языку, необходимо рассмотреть данные понятия в разных науках.

1. «Умение — это готовность сознательно и самостоятельно выполнять практические и теоретические действия на основе усвоенных знаний, жизненного опыта и приобретенных навыков» [Цит. по: Ахманова, 1969, с. 29];

2. «Умение — это реализация субъектом приобретенного знания в способе деятельности (способность к наблюдению, умение мыслить, способность к анализу, работа с различными источниками информации)» [Там же. С. 29];

3. «Умение — это активная, самостоятельная и познавательная деятельность (ответы на вопросы, эксперимент, работа с книгой, упражнения, применение полученных знаний к новым, изменившимся условиям)» ([Там же. С. 29];

4. Навык – это умение, которое приобретено упражнениями и создано привычкой [Понятие навыка в ...];

5. Навыки — это автоматизированные действия, которые приурочены к конкретным особенностям ситуации, но пока они не осознаны, их нельзя передать другому человеку [Приводится по: Шевалдышев, 1966].

Проанализировав вышеупомянутые понятия навыка в различных источниках, можно сделать вывод, что авторы определяют навык как действие. Относительно к иностранному языку можно отметить, что **навык** – это:

1. действие, которое автоматизируется в результате многократных повторений;

2. действие, которое совершается обучающимися без участия сознания, т.е. автоматически;

3. упрочнившийся благодаря упражнениям способ действия.

Проблема развития умений и навыков у обучающихся стала давно привлекать внимание ученых-исследователей. Например, немецкий философ, психолог и педагог И. Ф. Гербарт считал, что целью обучения в первую очередь является развитие интеллектуальных умений обучающихся и их умственное развитие. Для усвоения определенных умений и навыков педагог предложил выделить четыре основные ступени обучения на уроках иностранного языка:

1. первоначальное наглядное ознакомление обучающихся с материалом;

2. усвоение связи новых представлений со старыми в процессе коммуникации;

3. доступный и легко запоминающийся материал, изложенный учителем;

4. применение новых знаний, навыков и умений на практике при выполнении поставленных задач и упражнений [Московкин, 2010].

Климов Е. А. отмечает понятие «умения» как системные образования, устойчивые целостности в структуре деятельности субъекта, которые включают ориентировочную ветвь во внешней и внутренней обстановке деятельности, знания, навыки исполнения и гибкой перестройки деятельности в зависимости от меняющихся условий. Он считает, что ошибочно сводить умения только к исполнительной стороне поведения и недооценивать познавательную и мотивационную основу, которую обеспечивает это поведение [Цит. по: Самарин, 1962, с. 69].

Наряду с понятием «умение» Рубинштейном С. Л. и Фридманом Л. М. рассматривается также понятие «навыки», так как они неразрывно связаны между собой. Ученый-педагог Фридман Л. М. отмечает, что способность выполнять действие развивается в первую очередь как умение. По мере того, как происходит тренировка и выполнение этого действия - умение совершенствуется, действие выполняется полностью и автоматизировано – у обучающегося образуется навык в выполнении этого действия, то есть умение переходит в навык (Фридман, 1988).

Он также считал, что умения всегда опираются на активную интеллектуальную деятельность и обязательно должны включать в себя процессы мышления. Сознательный интеллектуальный контроль – это главное отличие умения от навыков. Активизация интеллектуальной деятельности в умениях происходит как раз в те моменты, когда изменяются условия деятельности, возникают нестандартные ситуации, которые требуют оперативного принятия разумных решений.

Следует подчеркнуть, что в настоящее время почти все советские психологи и методисты, работающие в области обучения иностранным языкам, отмечают значимость и важность отработки речевых навыков. Так, например, В. А. Артемов пишет: «Обучающийся, приобретший прочный иноязычный навык, поднимается на новую ступень владения иностранным языком» [Артемов, 1969, с. 255].

В своей работе «Очерки по психологии обучения иностранным языкам» Б. В. Беляев отмечает, что «речевая деятельность невозможна без речевых навыков». Таким образом, говорение невозможно без навыков и без знаний, под которыми понимается не только совокупность языковых сведений, но и знание программы действия и предмета деятельности. Но говорение как вид речевой деятельности и в то же время как вторичное умение не сводится только к этим двум «силам», его специфика определяется также комбинаторикой на основе тех правил, которыми руководствуется говорящий как носитель определенного языка [Беляев, 1965, с. 29].

Впервые термин «речевой навык» был выделен известным психологом Б.В. Беляевым. Было зафиксировано, что при употреблении устной речью совершают работу только речевые навыки, а языковые навыки используются лишь в случае появления затруднений (чаще всего в письменной речи). Так или иначе, образование языковых и речевых навыков не является самоцелью, а лишь промежуточной ступенью в осваивание иноязычным речевым общением, так как развитие речевых и языковых навыков выполняют значимую роль в процессе обучения иностранному языку [Иванова, 2008].

Понятие вторичного умения было введено в психологию обучения иностранного языка В. А. Артемовым и Б. В. Беляевым. Как отметил Б. В. Беляев, «сама речевая деятельность (в частности, устная речь, чтение, письмо) не сводится к автоматизированным навыкам, а представляет собой такую творческую деятельность, для которой характерны не навыки, а вторичное умение». «Подлинная речь есть вторичное умение» [Лапидус, 1975, с. 84].

В психологии обучения иностранным языкам была построена психологическая схема развития вторичного умения: от понимания (знания) через первичное умение и навык к вторичному творческому умению.

Языковой навык — это сообразная операция, где основным свойством языковых навыков является осознанность. Языковые навыки, как правило, образуются при сознательном осваивании языковыми средствами общения — это фонетическими, лексическими и грамматическими. Также эти навыки лежат в основе речевых навыков, т. е. операций, которые совершаются на подсознании, т.е. автоматически. Совершение одной и той же операции - многократное повторение, предоставляет возможность развития языковых навыков. Другими словами, можно сказать, что речевой навык — это способ выполнения действия как устойчиво закрепившаяся операция. Основными свойствами речевых навыков по А. А. Леонтьеву являются следующие:

1. автоматизированность;
2. устойчивость (прочность);
3. гибкость;
4. возможность осознания для самоконтроля [Гальскова, 2006].

Таким образом, языковые и речевые навыки могут совершать свои функции независимо друг от друга, но, несмотря на это не стоит забывать, что в процессе устной речи употребляются обычно только речевые навыки, а языковые приходят на помощь в случае коммуникативных сложностей. Также не стоит забывать и об явлении интерференции, когда отрицательное явление можно встретить в том случаи, если знание родного языка мешает обучающимся в полной мере освоить иностранный язык.

Что касается развития языковых навыков, то можно заметить, что в методике выделяют 3 этапа их формирования:

**1. Ориентировочно-подготовительный этап.** На этом этапе обучающиеся знакомятся с языковыми явлениями такими как - фонетическими, грамматическими и лексическими. Обучающиеся учатся отличать новые явления от ранее пройденных и изученных, и на основе этого выполняют действия с этими языковыми явлениями по заданному правилу или образцу. Это первичное, часто неумелое выполнение действия называется первичным или элементарным умением (УМ1).

Таким образом, создается ориентировочная основа для последующего формирования навыка. Если от обучающихся требуется только имитация действий учителя, ориентировка имеет имитативно - практический характер. Если же вместе с языковым образцом дается правило, проводится аналог с различными явлениями в родном языке, ориентировка имеет осознанно-теоретический характер.

**2. Стереотипизирующе-ситуативный этап.** На этом этапе происходит автоматизация механизмов использования изучаемых явлений в постоянных, повторяющихся без определенных изменений ситуаций. Данный этап необходим для того, чтобы закрепить языковые и речевые действия и добиться автоматизированного и правильного их выполнения. Автоматизация языковых и речевых действий достигается за счет многократного их выполнения обучающимися и систематической коррекции результатов выполнения со стороны учителя.

Основные задачи второго этапа решаются в процессе выполнения подстановочных упражнений, которые в свою очередь формируют устойчивость и стабильность навыка. Задания с подстановочными упражнениями следует проводить вначале на коротких речевых образцах, периодически увеличивая их объем в ходе тренировки (слово, словосочетание, предложение, микро- и макротекст). Для выполнения подстановочных упражнений рекомендуется использовать наглядные примеры и раздаточный материал.

3. **Варьирующе – ситуативный этап.** Цель этого этапа заключается в формировании свойств навыка - его гибкости, путем выполнения действий и задач в изменяющихся ситуациях. Эти ситуации должны отличаться друг от друга небольшими второстепенными деталями при сохранении их общих элементов с целью избежать жесткости или фиксированности навыка. Пластические свойства навыка формируются с помощью трансформационных упражнений. Трансформация проводится в форме замены, расширения и сокращения языковых единиц. При выполнении данных упражнений также важно использовать наглядный материал для обучающихся.

## **1.2. Говорение как вид речевой деятельности. Виды говорения**

Говорение является продуктивным видом речевой деятельности, посредством которого (совместно с аудированием) осуществляется устное вербальное общение. Целью обучения в средней школе большинство методистов считают не язык и не речь, как «способ формирования и формулирования мысли и даже не просто речевую деятельность – говорение, чтение, аудирование или письмо, а указанные виды речевой деятельности как средства общения» [Цит. по: Зимняя, 1991, с. 89].

Все функции устного общения - информативная, регулятивная, эмоционально-оценочная и этикетная осуществляются при этом в тесном единстве.

Говорение как вид речевой деятельности основывается на сложной совокупности навыков внутреннего и внешнего оформления высказывания, которые могут формироваться в результате многократных речевых действий.

Также говорение может обладать различной сложностью, которая начинается от выражения эффективного состояния с помощью простого восклицания, названия предмета, ответа на вопрос и заканчивая

самостоятельным развернутым высказыванием и полным ответом. «Обучать говорению, не обучая общению, не создавая на уроках условий речевого общения, нельзя. Как и любой вид человеческой деятельности, общение целенаправленно, мотивировано, предметно и имеет свою структуру» [Цит. по: Жинкин, 1992, с. 149].

А. А. Леонтьев представляет себе структуру речевого действия как взаимоотношение трех фаз:

1. планирование речевого действия;
2. осуществление речевого действия;
3. сопоставление и контроль, внутри которых можно выделить

следующие этапы:

- a) формирование речевой интенции;
- b) построение будущего высказывания;
- c) грамматическая реализация высказывания и выбор слов;
- d) внешнее оформление высказывания» [Цит. по: Рубинштейн, 2002, с.

96].

По классификации И. А. Зимней, структура говорения состоит из трех последовательных частей:

- 1) побудительно- мотивационной;
- 2) аналитико-синтетической;
- 3) исполнительной [Зимняя, 1991].

В побудительно-мотивационной части происходит проявление потребности в вербальном общении под влиянием определенного мотива и при наличии поставленной цели высказывания, которая затем реализуется в воздействии говорящего на других оппонентов.

Аналитико-синтетическая часть представлена в говорении в виде свернутых, внутренних и умственных действий по программированию и структурированию речевого высказывания, при котором происходит реализация замысла высказывания в процессе формирования и формулировании мысли.

Для обучения говорению предназначены определенные упражнения, которые подразделяются на подготовительные и речевые. Навыки и умения неподготовленной речи, ее реактивность, спонтанность и тема вырабатывается в диалоге, а умения и навыки подготовленной речи с ее инициативностью, логичностью и последовательность – в монологе.

Диалогическая речь – форма речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами. Условия, в которых протекает диалогическая речь, определяет ряд ее особенностей, к которым относятся: краткость высказывания, широкое использование неречевых средств общения (мимика, жесты), интонация, разнообразие определенных предложений неполного состава, синтаксическое оформление высказывания и преобладание простых предложений. Единицей обучения диалогической речи является диалогическое единство (микродиалог) – несколько реплик, которые связаны между собой по содержанию и по форме.

Обучение диалогической речи строится на основе образца, который дан в виде диалогического текста, связанного с ситуацией, в которой происходит общение. Основными этапами обучения диалогической речи на уроке являются:

1. презентация ситуации с помощью словесного объяснения или технических средств обучения;
2. презентация диалога в звуковой и графической форме;
3. усвоение языкового материала диалога;
4. усвоение способов связи реплик в диалоге;
5. воспроизведение диалога;
6. расширение возможностей диалога-образца за счет изменения компонентов ситуации» [Маслыко, 2008, с. 183].

При обучении диалогической речи необходимо вносить разнообразие различных видов диалога и формы работы с ними. Это могут быть диалог-беседа, диалог-инсценировка, беседа между обучающимися и с преподавателем, парная и групповая беседа. Основным средством обучения диалогической речи являются упражнения. В процессе их выполнения формируются умения, которые

направлены на поиск информации, адекватное реагирование на реплику собеседника, употребление штампов диалогической речи и комбинирование реплики при построении диалога.

В свою очередь монологическая речь является формой речи, которая обращена к одному или группе собеседников, иногда – к самому себе. В отличие от диалогической речи здесь характеризуется своя развернутость высказывания, что связано со стремлением охватить тематическое содержание высказывания, которое включает в себя наличие распространенных конструкций и грамматическую оформленность.

Обучение монологической речи проходит в три этапа. На первом – вырабатываются языковые автоматизмы. Выработка навыков быстрого и безошибочного пользования фонетическим, лексическим, грамматическим материалом происходит на основе имитативной и ассоциативной речи, речи-высказывания, хоровой и условно-коммуникативной.

На втором этапе учитель обучает обучающихся отбору языковых средств, которые соответствуют цели коммуникации. В центре внимания находится выражение содержания с помощью адекватного лексико-структурного материала. Здесь вырабатывается умение сокращать чужое высказывание и использовать преимущественно речевой материал в готовом виде.

Третий этап направлен на развитие умений инициативной речи. Сознание говорящего концентрируется на содержании высказывания. Среди признаков монологической речи выделяют также непрерывность, последовательность, логичность речи, относительную смысловую законченность и коммуникативную направленность высказывания.

Монологическая речь используется с разной коммуникативной целью. Для сообщения информации, для воздействия на слушателей путем убеждения, для побуждения к действию или его предотвращения. При определении видов монологической речи в учебных целях исходят из содержания речи (описание, сообщение, рассказ), степени самостоятельности (воспроизведение заученного, пересказ и самостоятельное высказывание); степени подготовленности

(подготовленная, частично подготовленная и неподготовленная речь). Рассказ является наиболее сложным видом монологической речи. Для него характерна определенная последовательность событий, которая отражает причинно-следственные связи между ними [Соловова, 2002].

Методика обучения языку должна обеспечить обучение всем видам монологической речи. По словам Бим И.Л. «целью обучения монологической речи является формирование речевых монологических умений:

1. пересказать текст, сделать описание, сообщение на заданную тему, составить рассказ;
2. логически последовательно раскрыть заданную тему;
3. обосновать правильность своих суждений, включая в свою речь элементы рассуждения, аргументации. Все названные умения вырабатываются в процессе выполнения подготовительных и речевых упражнений» [Бим, 1977, с. 198].

### **1.2.1. Ситуативность как один из главных принципов обучения РД**

В современной методике преподавания иностранных языков ситуативное обучение рассматривается как лингводидактическая стратегия реализации коммуникативного принципа в обучении говорению [Цит. по: Божко, 2016, с. 49].

При этом особое внимание уделяется следующему обстоятельству: ситуация сама по себе не порождает активного диалога или полилога; для того, чтобы стимулировать диалог (полилог), необходимо, чтобы речевая ситуация содержала в себе определённый элемент рассогласования между партнёрами [Леонтьев, 2014].

Это несогласование может именоваться дилеммой, конфликтом, кризисом, диссонансом и т.д., однако, независимо от названия, оно представляет собой нарушение гармонии в системе присутствующих участникам диалога взглядов,

отношений, что закономерно порождает потребность в восстановлении равновесия [Современные проблемы... , 2013].

Пожалуй, самым типичным видом рассогласования является различие во взглядах на какую-либо ситуацию или проблему, потребность повлиять тем или иным способом на партнера, изменить его взгляды, стимулировать его участие в предлагаемой деятельности или, наоборот, приостановить его деятельность, иначе говоря, реализовать регулятивную функцию общения [Королькова, 2014].

Очень важно, чтобы предъявляемая ситуация вызывала у обучающихся живой интерес и согласовывалась с их актуальными потребностями, в том числе возрастными.

Речевая ситуация в учебном процессе состоит из следующих компонентов:

1. моделирующая цель и мотив речевого действия формулировки задания, моделирующая мотив и цель речевого действия;
2. описание обстановки (участники и условия общения, моделирующие такие компоненты речевой ситуации, как обстановочная афферентация и субъект действия) [Гальскова, 2013].

Это общие положения, которые конкретизируются применительно к характеру речевого акта, подлежащего моделированию на определённом этапе обучения.

Методисты, которые занимаются диалогической речью, подчеркивают, что отработки ситуативно-речевой стереотипии диалогического контакта являются необходимыми. В.Л. Скалкин отмечает, что в системе развития диалогической компетенции должно быть предусмотрено многократное разыгрывание однотипных ситуаций, вовлекающих в ходе их реализации соответствующей большей частью клишированный речевой материал [Цит. по: Скалкин, 2009, с. 85]. Клишированный речевой материал – это не что иное как «речевой образец» в современной лингводидактике. Речевые образцы, которые используются в диалогическом общении, соотносятся с типичными ситуациями общения, определяющими характер заданий, которые непосредственно развивают умения диалогической речи.

Простой диалог выстраивается в основном на основе микроситуации, многошаговый – на основе макроситуации. Безусловно, начало обучению диалогической речи выстраивается на основе микроситуаций, которые позволяют партнёрам понять, что от них требуется, и совершить речевой акт. О владении диалогической речью можно говорить тогда, когда диалог становится многошаговым, то есть выстраивается на основе макроситуации.

Обучение ведению такого диалога осуществляется не только с учётом самой ситуации общения, но и с учётом структуры речевого действия.

Важнейшей характеристикой макроситуации является её динамичность. Динамичность позволяет выстраивать развёрнутый диалог, обеспечивая близкий контакт между собеседниками, принося в беседу логическую суть и нить.

Макроситуация динамична, она призвана поддерживать развёрнутый диалог для того, чтобы дать логическую нить беседе и обеспечить психологический контакт между собеседниками — это называется внутренней ситуацией. Отсутствие внешних факторов должно восполняться реальными мотивами. Ситуация должна выявлять у обучающихся потребность в общении, на основе которой возникают реально значимые для них мотивы и цели.

Отталкиваясь от цели разговора и учитывая особенности собеседника, каждый из участников разговора определяет общую программу своих высказываний, а затем по ходу разговора в зависимости от содержания и формы сообщений партнера уточняет характер следующей реплики. Ведение диалога на логической основе – творческая деятельность. Задача обучения состоит в том, чтобы дать обучающимся опыт в таком виде деятельности и подготовить к нему. Поэтому основные компоненты макроситуации – тема, коммуникативная задача и роли.

Речевое поведение участников диалога, как и всякий вид человеческой деятельности, включает алгоритмические (или программируемые) и эвристические (непрограммируемые) компоненты. Первые компоненты отражают нормы речевого поведения в стандартных ситуациях, которые приняты в данном

обществе, а вторые связаны с особенностями говорящего, со специфическим характером ситуации и с оценкой данной ситуации говорящим [Сдобников, 2015].

Обучение диалогической и полилогической речи подразумевает как тренировку в речевых действиях в типичных, повторяющихся условиях, что позволяет вырабатывать готовность к действию, так и к накоплению опыта самостоятельной ориентировки в разнообразных вариантах речевых ситуаций, которые требуют элементов творчества, самовыражения и своего видения ситуации. Только органическое сочетание этих двух аспектов обучения речевому взаимодействию на уроках иностранного языка может обеспечить практическое владение иностранным языком.

Эти задачи решаются с помощью упражнений на основе макроситуаций, которые включают в себя следующие этапы:

1. постановку коммуникативной задачи;
2. коллективное составление диалога или полилога под руководством учителя;
3. ведение диалога с учителем;
4. самостоятельное составление диалогов и полилогов обучающимися;
5. прослушивание с целью сравнения диалога на основе данной ситуации или близкой к ней в исполнении носителей языка.

При выборе темы необходимо учитывать и возможность разных подходов к её освещению, наличие спорных положений.

Коммуникативная задача должна быть стимулом для самостоятельного высказывания, а не сообщать содержание речи, как это часто бывает. Она должна быть сформулирована таким образом, чтобы направлять речевые действия обоих участников беседы, указывая на характер их взаимодействия.

Учебно-речевые ситуации могут выступать в качестве средства управления диалогическим общением на уроке. В этой связи они должны обеспечить:

1. участие собеседников в коллективной деятельности, требующей решения речемыслительных задач;
2. наличие тем и проблем для обсуждения;

3. наличие участников с разным опытом и знаниями в обсуждаемом вопросе, что может послужить стимулом для выполнения разнообразных речевых действий: сообщить новую информацию по обсуждаемому вопросу, обменяться мнениями и т.д. [Поршнева, 2018].

Реакция обучаемого на ситуацию (вербальную или визуальную) всегда зависит от того, как он её интерпретирует, как он понимает свою роль и цель своего участия в акте коммуникации и как относится к предложенной роли, насколько она ему импонирует, в какой степени ему близка предложенная мотивация.

Таким образом, при ситуативном обучении в предъявлении языкового материала на уроках иностранного языка на первый план выдвигается реально мотивированное общение, которое отражает устойчивые интересы и сформировавшиеся потребности [Приводится по: Божко, 2016].

### **1.3. Кейс-технологии в иноязычном образовательном процессе. Виды кейс-стади**

Современное обучение на сегодняшний день ориентировано на развитие познавательного потенциала личности, повышение способности к обучению, овладению новыми системами знания, развитие креативных способностей личности и расширение ее творческих возможностей.

Методика преподавания иностранных языков – гибкая и расширяющаяся информационно-образовательная среда, в которой наряду с традиционным подходом к преподаванию наблюдается повышение интереса к новым образовательным моделям, педагогическим инновациям, технологиям и методам.

Одним из инновационных и малоизученных способов организации обучения является кейс-технология (Case - Study).

Суть данного метода заключается в осмыслении, критическом анализе и решении конкретных проблем или случаев. Кейс – это описание ситуации, которая имела место в той или иной практике и содержит в себе некую проблему, которая требует разрешения. Эта технология своего рода инструмент, посредством которого в учебную аудиторию привносится часть реальной жизни, практическая ситуация, которую предстоит обсудить и предоставить обоснованное решение.

Кейсы обычно подготовлены в письменной форме и составлены, исходя из опыта реальных людей. Благодаря высокой концентрации ролей в кейсе, данная технология близка к игровым методам и проблемному обучению, где непосредственно идет формирование межкультурной языковой коммуникации на уроках иностранного языка.

«Родиной» данного метода являются США и Америка, а точнее – Школа бизнеса Гарвардского университета, хорошо известная своими инновационными разработками. Впервые он был применен в 1924 году во время преподавания профессиональной области – управленческих дисциплин [Уэтлауфер, 2009].

В настоящее время существуют две классические школы Case - Study – Гарвардская (американская) и Манчестерская (европейская). В рамках первой школы целью метода является обучение поиску единственного верного решения, вторая школа предполагает многовариантность решения проблемы.

В российской образовательной практике только в 90-е гг. XXв., когда произошло стремительное обновление содержания всех дисциплин, создались благоприятные предпосылки для применения интерактивных методов обучения в целом, и кейс- метода в частности.

Кейсы могут быть классифицированы, исходя из целей и задач процесса обучения. В этом случае могут быть выделены следующие типы кейсов:

1. обучающие анализу и оценке;
2. обучающие решению проблем и принятию решений;
3. иллюстрирующие проблему, решение или концепцию в целом;

Структура кейса и принципы его построения:

1. формирование дидактических целей кейса. Этот этап включает определение кейса в структуре учебной дисциплины, определение того раздела дисциплины, которому посвящена данная ситуация;
2. определение проблемной ситуации;
3. построение программной карты кейса, которая состоит из основных тезисов, которые необходимо воплотить в тексте;
4. построение или выбор модели ситуации, которая отражает деятельность;
5. выбор жанра кейса;
6. написание текста кейса;
7. внедрение кейса в практику обучения, его применение при проведении учебных занятий [Глазырина, 20014].

Иноязычная речевая деятельность осуществляется в следующей последовательности:

1. обсуждение полученной информации, содержащейся в кейсе;
2. выделение наиболее важной информации;
3. обмен мнениями и составление плана работы над проблемой;
4. работа над проблемой (дискуссия);
5. выработка решения проблемы;
6. дискуссия для принятия окончательного решения;
7. подготовка доклада;
8. аргументированный краткий доклад.

Кейс-стади на уроках английского языка способствуют развитию умения анализировать ситуации, оценивать альтернативы, выбирать оптимальный вариант решения проблемы и составлять план его осуществления. Если в течении учебного года такой метод применяется неоднократно, то у учащихся вырабатывается устойчивый навык решения практических задач [Бочкова, 2014].

Кейс – это информационный комплекс, который позволяет понять ситуацию. Также кейс - система обучения, которая базируется на анализе, решении и обсуждении ситуаций, как смоделированных, так и реальных.

В методике преподавания иностранных языков используют различные виды кейсов:

1. иллюстративные учебные ситуации-кейсы, с помощью которых обучающиеся учатся принимать правильные решения в определенной ситуации;
2. проблемные кейсы-ситуации, в которых описывается ситуация в конкретный период времени, чётко определяются проблемы, и они быстро решаются;
3. кейсы-ситуации без формирования проблемы, в которых описывается более сложная ситуация, с отсутствием чётко конкретизированных проблем. Проблема может быть представлена в форме общественного мнения, статистических данных и т.д. В этом случае задача обучающихся состоит в том, чтобы, во-первых, самостоятельно выявить проблему, и, во-вторых, найти варианты решения этой проблемы;
4. прикладные упражнения, которые представляют собой описания конкретных ситуаций с предложением найти разные варианты их реализации [Актуализация профессионально-иноязычного ..., 2018].

Кейсы могут различаться по целям и задачам обучения:

1. иллюстрирующие проблему и её решение в целом;
2. обучающие анализу и оценке;
3. обучающие решению проблемы и принятию решений [Гвоздева, 2015].

Известные отечественные специалисты в области теории и практики применения метода case-study В. Давиденко и Н. Федянин предлагают классифицировать кейсы следующим образом:

1. структурированные кейсы (содержат минимальное количество дополнительной информации, определённую модель ситуации, решение конкретной проблемы);
2. кейсы «маленькие наброски» (знакомят обучающихся с ключевыми понятиями и основаны на имеющихся у них знаниях);

3. неструктурированный кейс (содержит подробную информацию, но необходимые сведения не выделяются, обучающиеся должны их распознать сами);

4. первооткрывательский кейс (от обучающихся требуется применить не только усвоенные знания и практические навыки, но и предложить свои новые идеи в решении проблем) [Глазырина, 2014].

По объёму кейсы могут быть большими и маленькими. По наличию сюжета – сюжетными или бессюжетными. Очевидно, что сюжетные кейсы для обучающихся будут более интересными и увлекательными. Кроме того, кейсы подразделяются на:

1. обучающие;
2. практические (отражающие реальные жизненные ситуации);
3. научно-исследовательские [Леонтьев, 2014].

Обучающий кейс отражает типовые ситуации, с которыми обучающимся придется столкнуться в том или ином виде деятельности. В обучающем кейсе на первом месте стоят учебные и воспитательные задачи; ситуация, проблема и сюжет показаны такими, какими они могут встретиться в реальной жизни.

Основная задача практического кейса заключается в детальном рассмотрении жизненной ситуации. Кейс создает практическую модель ситуации и несет обучающую функцию.

Суть исследовательского кейса заключается в том, что целью обучения является развитие навыков научного исследования посредством метода моделирования ситуации.

#### **1.4. Способы реализации языковых навыков и умений говорения на уроках иностранного языка с использованием метода кейс-стади**

Реализация языковых навыков и умений говорения на уроках иностранного языка на сегодняшний день осуществляется методом кейс-стади, суть которого сводится к анализу конкретных ситуаций и получению опыта путём решения коммуникативных задач.

Этот метод активно способствует формированию языковых компетенций обучающихся и, что очень важно, стимулирует познавательную и речевую активность.

Метод кейс-стади – это конкретные ситуации, в том числе и коммуникативные. Анализируя эти ситуации, обучающиеся осваивают навыки общения в типичных социально-коммуникативных ролях [Бабинская, 2005].

Конкретные учебные ситуации case-studies разработаны на основе учебного материала с целью последующего разбора в учебном процессе. Метод кейс-стади направлен на сотрудничество обучающихся и учителя в процессе обсуждения конкретной проблемы на занятиях английского языка. Результатом применения метода является не только получение знаний, но и приобретение практических навыков.

Метод кейс-стади способствует развитию у обучающихся коммуникативных навыков и самостоятельного мышления, также у них формируются умения слушать и учитывать мнение партнера, умения высказывать свою точку зрения. С помощью метода case-study обучающиеся имеют возможность проявить и усовершенствовать свои знания, умения и навыки, учатся работать в команде и находить наиболее эффективное решение поставленной задачи и решения проблемы. Метод case-study способствует взрослению обучающихся, формирует у них интерес и позитивную мотивацию к изучению иностранного языка [Королькова, 2014].

Использование метода кейс-стади в обучении заключается в том, что

каждый участник предлагает варианты решения проблемы, исходя из собственного опыта, знаний и умений. Процесс изучения иностранного языка с применением этого метода более адекватен жизненной ситуации, так как требует знаний, умений, навыков, понимания и использования терминов, выстраивая схемы решения проблем.

Н.В. Архипова полагает, что метод кейс-стади является доминирующим способом изучения иностранного языка на основе конкретных ситуаций. Суть данного кейса заключается в том, что обучающиеся должны на когнитивном и коммуникативном уровнях знания представить сложившуюся ситуацию, осмыслить ее содержание и предложить комплекс мер по решению проблем или выхода из них [Аверин, 2013].

У обучающихся есть возможность придумать множество ситуативных выходов и решений проблем. Роль учителя в реализации этого метода – это быть координатором, то есть его главная функция – способствовать развитию компетенций обучающихся. Это происходит при использовании наводящих вопросов, которые помогут вывести обучающихся на верный путь, поддерживать дискуссию, направлять размышления обучающихся к конкретному решению проблем [Захарова, 2003].

Также этот метод позволяет развивать умение вести дискуссию, навыки проведения презентации и творческое мышление. Метод кейс-стади совершенствует навыки чтения на иностранном языке и обработки информации, учит работать в команде и вырабатывать коллективное решение.

Таким образом, можно прийти к выводу, что применение технологии кейс-стади на уроках иностранного языка является эффективным методом, так как благодаря ему:

1. повышается уровень знаний иностранного языка;
2. совершенствуются навыки обработки информации на иностранном языке;
3. вырабатываются умения активного пользования лексикой и терминологией;

4. развиваются навыки проведения презентации на иностранном языке;
5. происходит развитие умения вести аргументированную дискуссию [Поршнева, 2016].

### **Выводы по главе 1**

На сегодняшний день современная система образования требует создания в образовательных учреждениях развитой информационно-образовательной среды с целью того, чтобы модернизировать технологический базис системы образования, а также перейти к образовательной системе, которая отвечает огромному количеству требований постиндустриального общества.

Из всего вышеизложенного можно сделать вывод, что в современной методике преподавания иностранных языков ситуативное обучение рассматривается как лингводидактическая стратегия реализации коммуникативного принципа в обучении говорению. Основным принципом этого обучения проходит в системе развития диалогической компетенции.

Здесь должно быть предусмотрено многократное разыгрывание однотипных ситуаций, которые вовлекают в ходе их реализации соответствующий клишированный речевой материал. Клишированный речевой материал – это не что иное как «речевой образец» в современной лингводидактике. Речевые образцы, которые используются в диалогическом общении, соотносятся с типичными ситуациями общения, определяющими характер заданий, которые непосредственно развивают умения диалогической речи.

На сегодняшний день реализация ситуативного подхода, обучение говорению, развитие языковых навыков и умений осуществляется методом кейс-стади. Суть этого анализа сводится к конкретным ситуациям и получению опыта путём решения поставленных коммуникативных задач.

Этот метод также активно способствует развитию языковых компетенций обучающихся и стимулирует их познавательную и речевую активность.

Благодаря анализу этих ситуаций, обучающиеся осваивают навыки общения в типичных социально-коммуникативных ролях и учатся решать поставленные задачи.

## **2. Реализация ситуативного обучения в предъявлении языкового материала на уроках иностранного языка**

### **2.1. Организация и методическое обеспечение учебного процесса на уроке иностранного языка при проведении педагогического эксперимента**

Педагогический эксперимент по реализации ситуативного обучения с использованием метода кейс-стади на уроках иностранного языка осуществлялся в 6-х классах МАОУ «Гимназия №6».

По совокупности данных об уровне успеваемости по английскому языку для проведения педагогического эксперимента были выбраны 6 «Б» и 6 «В» классы.

Первый стал экспериментальной группой, второй – контрольной.

Эксперимент проходил в три этапа:

1. констатирующий этап;
2. формирующий этап;
3. контрольный этап

В этой связи на констатирующем этапе осуществлялась первичная диагностика перечисленных общеучебных умений.

Обучающимся предстояло выполнить три задания. Первое задание предназначено для оценки умения работать с текстом, второе – для оценки умения формулировать проблему, а третье – для оценки умения решать проблемные задачи.

Первое и второе задания оценивались в баллах:

0 баллов – задание не выполнено;

1 балл – предпринята попытка выполнить задание, но результат не соответствует поставленной задаче;

2 балла – предпринята попытка выполнить задание, но результат имеет лишь отдалённое отношение к поставленной задаче;

3 балла – задание выполнено наполовину;

4 балла – задание в целом выполнено верно, однако имеются отдельные неточности;

5 баллов – задание выполнено в полном объёме.

Третье задание оценивалось по количеству предложенных обучающимися вариантов решения проблемной задачи.

Для экспериментальной группы был разработан ряд кейсов, с применением которых осуществлялся образовательный процесс.

Эта работа составляла суть формирующего этапа эксперимента.

В МАОУ «Гимназия №6» обучающиеся в 6-ых классах обучаются по УМК «New Millenium English», рекомендуемому Министерством образования и науки РФ.

Предметное содержание УМК отобрано в соответствии с принципом коммуникативной направленности. Данный УМК обеспечивает создание иноязычной коммуникативной атмосферы на уроках, что мотивирует общение на иностранном языке. Материал учебника ориентирован на личность обучающихся, их интересы, склонности, способности (дифференцированный подход).

Логический порядок упражнений в учебнике обеспечивает поэтапность в овладении этими видами речевой деятельности, концентрированную подачу материала, ситуативную обусловленность упражнений, а также создает условия для самостоятельной работы обучающихся и способствует развитию общеучебных умений.

Предметное содержание структурировано и представлено 11 разделами, имеющими различную тематику: “Summer is fun!”, “Reading? It is great!”, “What fun!”, “The English World”, “Christmas and New Year”, “Looks count”, “Spooky stories”, “Keep fit and healthy”, “Caring and sharing”, “Have a nice journey”, “Be nature-wise”.

Каждый из разделов включает 6 уроков. После каждого раздела имеется тест на проверку изученного материала или проект.

Каждый урок раздела включает упражнения на формирование речевых навыков, их развитие и совершенствование посредством чтения, аудирования, письма или говорения. Грамматический и лексический материал, как правило, представлен в контексте, что позволяет обучающимся самостоятельно вывести правило и догадаться о значении новых лексических единиц. Упражнения ситуативны и благодаря этому облегчается общение детей на английском языке в реальной жизни. Учебник также формирует самостоятельность и творческий потенциал обучающихся, так как большое внимание авторами учебника уделяется написанию творческих работ (письма, сочинения), подготовке проектов.

Согласно коммуникативно-когнитивному подходу, который заложен в концепции УМК «New Millennium English», содержание учебника направлено на повышение уровня языковой подготовки, формирование навыков и умений грамотной письменной и устной речи. Обучающиеся учатся соблюдению норм общения, ведению дискуссий, выражению своего мнения. Большое внимание уделяется групповой работе, формированию учебных навыков и навыков презентации.

Контрольные задания составлены в тестовой форме или в виде проекта и представляют собой задания на аудирование, говорение, грамматику и письмо.

В учебнике последовательно реализован коммуникативно-когнитивный подход, используется комбинация современных и традиционных техник.

Рассмотрение страноведческого материала с кросскультурной позиции позволяет решать задачу воспитания толерантности и уважения к другим народам и традициям.

Анализируя данный учебник, можно сделать вывод о том, что при высокой содержательной ценности, разнообразии тем и заданий в УМК редко встречаются проблемные вопросы и ситуации.

Как правило, представлены проблемные вопросы, предполагающие выражение мнения «за» или «против».

Проектную деятельность, предлагаемую авторами, можно разделить на два типа: творческие проекты и информационные проекты. Проекты исследовательского типа, как и готовые кейсы, в данном УМК не разработаны.

С другой стороны, в учебнике есть условия для создания кейсов учителем в рамках заданной тематики. Ситуативность предлагаемых упражнений, а также проблемные вопросы, требующие аргументированного выражения мнения, могут послужить основой для разработки кейсов.

Метод кейс-стади может быть успешно использован в качестве заключительного урока любого из разделов, наравне с проектами, ранее разработанными авторами учебника. Однако кейс-технология имеет более сложную структуру, нежели проектная деятельность. Создание кейсов предполагает большую подготовку со стороны учителя, поиск дополнительных материалов и их отбор, определение содержания кейса, этапов, видов и форм работы с ним на уроке, что также является необходимыми условиями для реализации данной технологии.

Чтобы создать кейс, учителю необходимо следовать определённой структуре построения кейса, которая включает в себя следующие этапы:

1. определение дидактических целей кейса. Выделение раздела-темы, которому посвящен кейс, формулирование целей, задач;
2. выявление проблемной ситуации;
3. построение кейса, основных тезисов, которые необходимо воплотить в тексте;
4. определение ситуации, ее соответствия с реальной жизнью;
5. выбор типа кейса;
6. написание текста кейса и дополнительных заданий к нему;
7. внедрение кейса в практику обучения и использование его на уроке

В соответствии с приведенным алгоритмом, в рамках раздела учебника “Keep fit and Healthy” был разработан ряд кейсов: “Famous and isolated”, “We are the champions”, “Urgent case”.

Предлагаемые кейсы содержат проблемы внешнего вида, здорового образа жизни, правильного питания, профилактики и лечения заболеваний, поддержания здоровья. Обучающиеся данной возрастной категории часто обеспокоены своим внешним видом, оценкой со стороны окружающих, конкуренцией среди сверстников, эти факторы обеспечивают актуальность темы, выбранной для создания кейсов.

Кейсы разработаны с учетом возрастных и психологических особенностей обучающихся, отвечают их интересам, что также обуславливает актуальность их использования. Разработанные кейсы могут быть использованы как в течение изучения темы, так и в качестве заключительного урока по ней.

При создании кейсов учитывался принцип дифференциации, поэтому каждый из кейсов содержит несколько проблем, различных по уровню сложности. Одна из проблем предполагает самостоятельный поиск решения проблемы, используя дополнительные источники информации, содержащие большой по объему текстовый материал, и рассчитана на группу обучающихся с высоким уровнем подготовки.

Обучающимся со средним уровнем подготовки предлагалось решить проблему, используя видеоматериал из интернет-источников, предоставленный учителем. Обучающимся с более низким уровнем подготовки предлагалась проблема, непосредственное решение которой находится в одной из тем учебника. Данные кейсы предполагают, что обучающиеся владеют лексикой по теме правильного питания и способов борьбы с простудными заболеваниями из раздела “Keep fit and healthy”.

Также обучающимся предлагался список новых лексических единиц в качестве раздаточного материала, нужного для решения некоторых проблемных ситуаций в кейсах «We are the champions» и «Urgent case».

В качестве опоры для высказывания аргументированного мнения по проблеме ученикам также предоставлялся список необходимых фраз:

**1. Фразы для выражения персональной точки зрения:**

- a) I believe that ... (Я верю в то, что ...);

- b) In my experience... (По моему опыту ...);
- c) In my opinion... (По моему мнению ...);
- d) Personally, I think... (Лично я думаю, ...)

**2. Фразы для выражения согласия с мнением других:**

- a) Of course! (Конечно!);
- b) You're absolutely right. (Вы совершенно правы.);
- c) Yes, I agree. (Да, я согласен.);
- d) I think so too. (Я тоже так думаю.);
- e) That's true. (Это правда.);

**3. Фразы для выражения несогласия с чужим мнением:**

- a) I don't agree with you. (Я с Вами ... согласен.);
- b) However... (Тем не менее / Все же ...);
- c) I'm sorry to disagree with you, but... (Извините, что не согласен с Вами, но);

**4. Фразы для приведения аргументов;**

- a) On the one hand... on the other hand... (С одной стороны... / С другой стороны...);
- b) Firstly... / Secondly... ( В первую/вторую очередь...);

**5. Фразы для заключения:**

- a) Summing up... ( Подводя итог...);
- b) In conclusion ... (В заключение...)

Кейс «Famous and isolated» представляет собой прикладное упражнение. Данный кейс обучает решению проблемы и принятию решения в конкретной ситуации. Это мини-кейс типа «маленький набросок».

Кейс «We are the champions» - учебная ситуация, обучающая решению проблемы и принятию решения. Это структурированный мини-кейс.

Кейс «Urgent case» является иллюстративной учебной ситуацией, требующей алгоритма решения проблемы. Это структурированный мини-кейс.

Среди предметных результатов разработанных кейсов можно выделить: умение читать англоязычный текст, используя различные техники, умение

воспринимать аутентичные аудиозаписи с целью извлечения конкретной информации, аргументировано высказывать свою точку зрения по проблеме, умение вести дискуссию на английском языке.

Метапредметными результатами данных кейсов являются: формирование у обучающихся умения мыслить критически и стратегически, умения выработать алгоритм действий, умения нести ответственность за принятое решение, умение работать в группе, умение общаться, уважать чужое мнение.

В процессе апробации данных кейсов на уроках решаются следующие учебные задачи:

1. развивающие: развитие у обучающихся самостоятельного критического и стратегического мышления, приобретение навыков анализа проблем, развитие здравого смысла, чувства ответственности принятое решение, умения слушать и учитывать альтернативную точку зрения, умения общаться, умения работать в команде;

2. воспитательные: воспитание полезных привычек и приобщение к спорту, здоровому образу жизни;

3. образовательные: приобретение знаний об ожирении, о способах его лечения, причинах возникновения и последствиях; о принципах здорового питания, о лечении простуды и ее профилактике, о действиях при оказании первой медицинской помощи;

4. коммуникативные: развитие навыков и умений монологической и диалогической речи на английском языке, в процессе анализа ситуации и дискуссии во время занятия, тренировка и применение новых лексических единиц в процессе речи

Подробное описание этапов работы с данными кейсами на уроке – в Приложении Б.

В рамках предметного содержания учебника был также разработан ряд кейсов для каждого из разделов:

- **«Summer is fun»**

Your friends and you went for a picnic to the forest. You didn't notice how fast the time flew. Now it's getting dark and it's difficult to find the way back.

Your friends have decided to stay in the forest till the sun will rise. You have nothing to eat and drink and no place to sleep.

- **«Reading? It's great!»**

Nowadays reading books is not as popular as it was in the past. If you look around, you'll see that almost everyone uses gadgets instead of books in order to read or find necessary information. Gadgets provide you with a modern, convenient and easy way of life, which doesn't require any efforts. However, it's very difficult to make young generation read books, because practically all of teens are addicted to the Internet. They prefer to spend their time surfing the web instead of reading and learning. Teachers and parents can't find the way-out.

- **«What fun!»**

Your friend is a real TV fun. He is addicted to it. TV is his friend, his family, his life. It's a pity he doesn't live a real life. He spends all his free time in front of TV.

- **«The English world»**

Your homework is to prepare a report, concerning The UK. Your teacher offered you some themes, they are: England, Scotland, Wales, Northern Ireland. What theme would you like to choose? Why?

- **«Christmas and New Year»**

You are going to make some Christmas Gifts for your parents and your sister. You have not so much money to buy something, just 200 roubles. You want to give a present for every member of your family. How will you prepare it?

- **«Looks count»**

Your class is divided into two groups of the pupils. One group consists of the diligent pupils, they get only excellent marks, and they are never late and wear a school uniform. However, the other group of the class hates learning and abiding the rules. What's more, they are against the school uniform. These brave students don't want to

attend the classes till the uniform will be cancelled in the school. The teaching staff doesn't know how to solve the problem.

- **«Spooky stories»**

Your friend is a scaredy-cat. He is afraid of darkness and staying at home alone. He is 13-years-old and he can't fight his fears. His parents are planning to go on holiday and leave him at home. They don't know how to help him overcome this problem.

- **«Caring and sharing»**

Your friend is going to have a trip to London with his family. He asks you to take care of his pets. He has got a dog, a cat and two parrots. You have never had any pets at home and you even don't know how to look after them.

- **«Be nature-wise»**

There is a small garden in your school. The teachers found out yesterday that all the flowers and plants had wilted in it. Moreover, the fish which had been living in the aquarium had died too. The birds which live in the garden now are still alive but they don't fly and don't sing it seems that they are sick.

- **«Have a nice journey»**

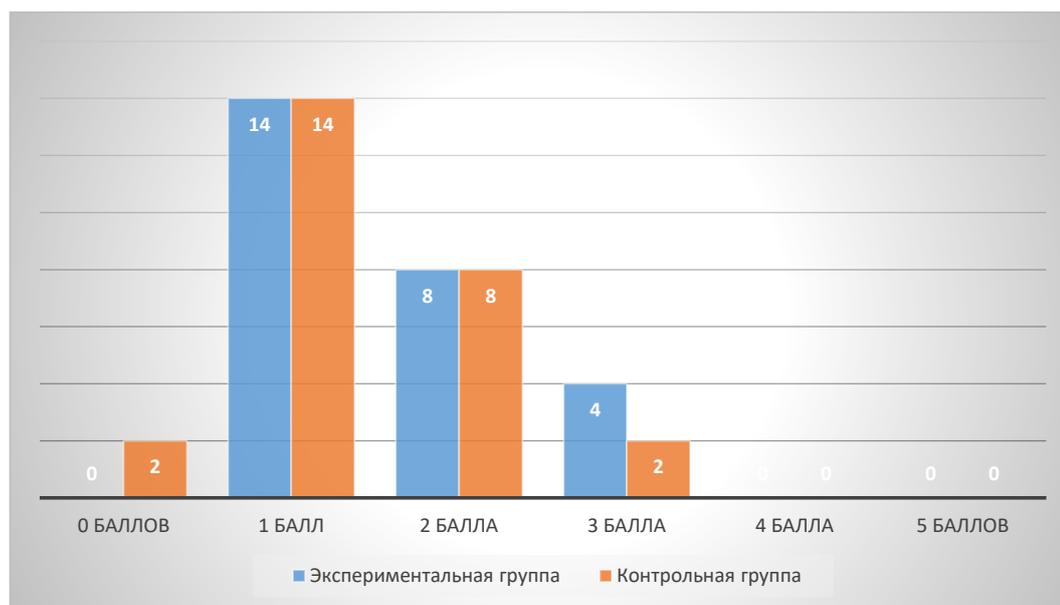
You want to visit your grandmother, who lives in a village. You don't know how to get to the village: by bus, by train, by bike or on foot. You are afraid of going alone, but your parents are on holiday now. No one can help you making a choice.

На третьем (контрольном) этапе мы провели повторную диагностику умений работать с текстом, формулировать проблему и решать проблемные задачи, провели сравнительный анализ полученных данных с данными первичной диагностики, а также сопоставили результаты выполнения диагностических заданий в экспериментальной и контрольной группах на момент завершения педагогического эксперимента.

## 2.2 Результаты проделанной работы по теме «Keep fit and Healthy»

Рассмотрим результаты первичной диагностики умений работать с текстом, формулировать проблему и решать проблемные задачи.

Данные, полученные при предъявлении первого задания в экспериментальной и контрольной группах, отражены на рисунке 1.

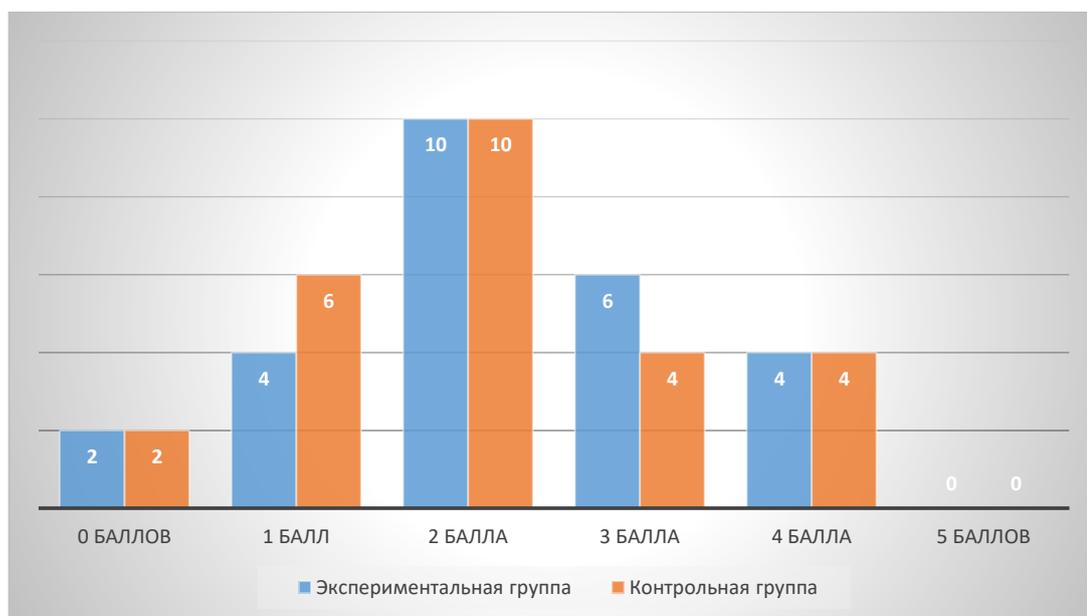


**Рисунок 1 – Результаты первичной диагностики умения работать с текстом**

Данные, отображённые на рисунке 1, наглядно свидетельствуют о том, что до начала эксперимента и в экспериментальной, и в контрольной группах, умение работать с текстом было развито одинаково плохо.

Ни один из обучающихся не смог выполнить предъявленное задание на 4 и 5 баллов. Даже посредственный уровень выполнения задания встречается в единичных случаях. Чаще всего задание выполнялось обучающимися на 1 балл, что свидетельствует о несоответствии попытки выполнить задание поставленной задаче.

Сведения о результатах выполнения второго задания, направленного на диагностику умения формулировать проблему, наглядно отражены на рисунке 2.

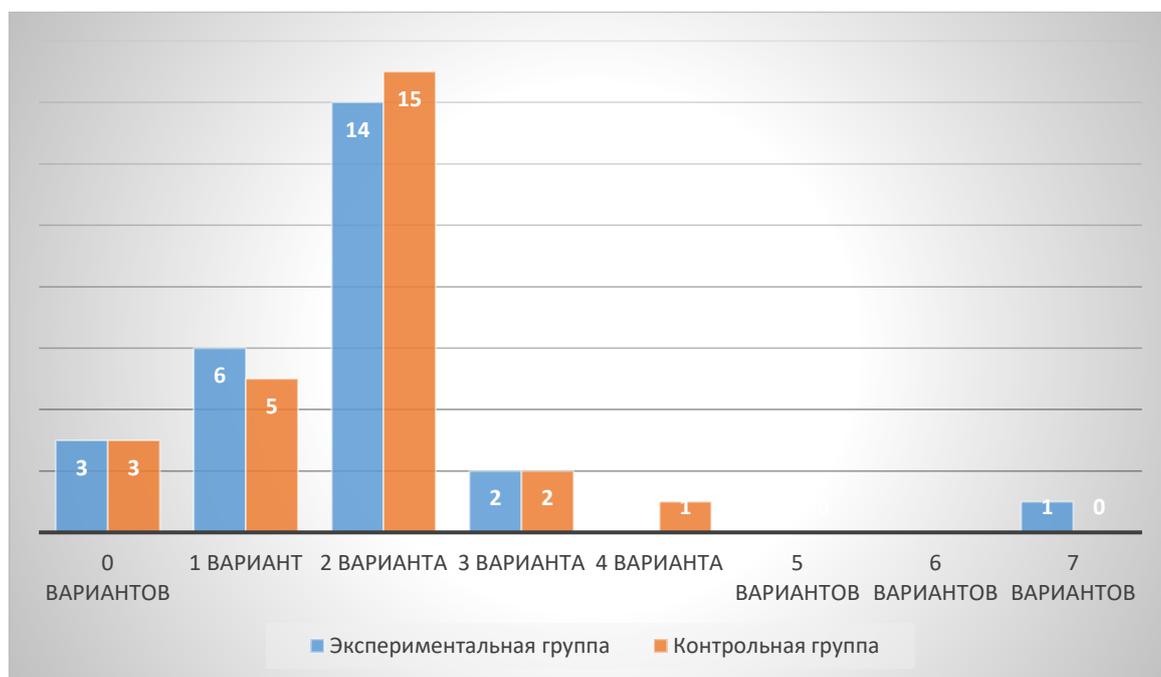


**Рисунок 2 – Результаты первичной диагностики умения формулировать проблему**

Как видно из рисунка 2, результаты первичной диагностики умения формулировать проблему в экспериментальной и контрольной группах практически идентичные. Незначительные различия наблюдаются лишь в долевом распределении обучающихся, набравших 1 балл и 3 балла. Особого внимания заслуживает тот факт, что при выполнении этого задания обнаружилось обучающихся, которые могли достаточно хорошо формулировать проблему, допуская лишь при этом отдельные неточности. Речь идёт о тех обучающихся, которые выполнили данное задание на 4 балла.

В разы меньше, в сравнении с первым заданием, тех, кто предпринял попытку выполнить задание, но результат не соответствовал поставленной задаче. В общей массе обучающихся и в экспериментальной, и в контрольной группах преобладают те, кто предпринял попытку выполнить задание, но результат лишь отдалённо напоминает конечный результат решения поставленной задачи.

Данные первичной диагностики умения решать проблемные задачи отображены на рисунке 3.



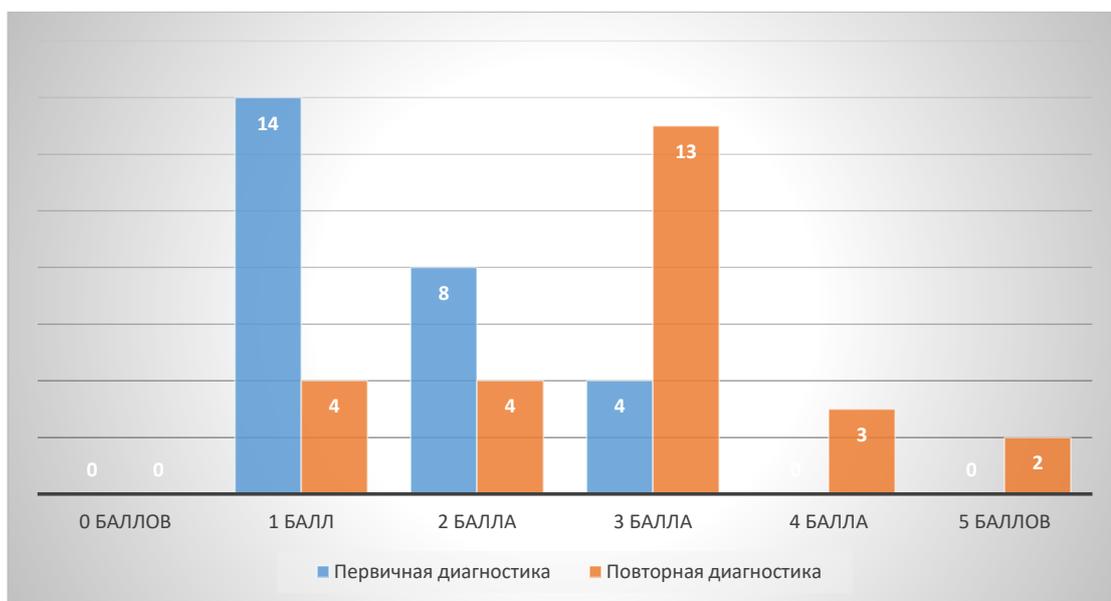
**Рисунок 3 – Результаты первичной диагностики умения решать проблемные задачи**

Большинство обучающихся и в экспериментальной, и в контрольной группе не смогли предложить больше двух нестандартных вариантов применения стандартного предмета. Большинство обучающихся ограничились предложением двух вариантов использования коробки. Редким исключением стали те, которые смогли предложить три варианта нестандартного реалистичного применения стандартного предмета. Такая ригидность, узость мышления, в принципе, не свойственна детям, относительно недавно перешагнувшим рубеж между младшим школьным и младшим подростковым возрастом.

По завершении экспериментальной деятельности в 6 «Б» классе обучающиеся экспериментальной и контрольной групп были подвергнуты повторным диагностическим процедурам.

Для чистоты эксперимента мы использовали те же задания, которые предъявлялись обучающимся в ходе первичной проверки их умений работать с текстом, формулировать проблему и решать проблемные задачи.

Сравним данные первичной и повторной диагностики в экспериментальной группе.



**Рисунок 4 – Результаты первичной и повторной диагностики умения работать с текстом в экспериментальной группе**

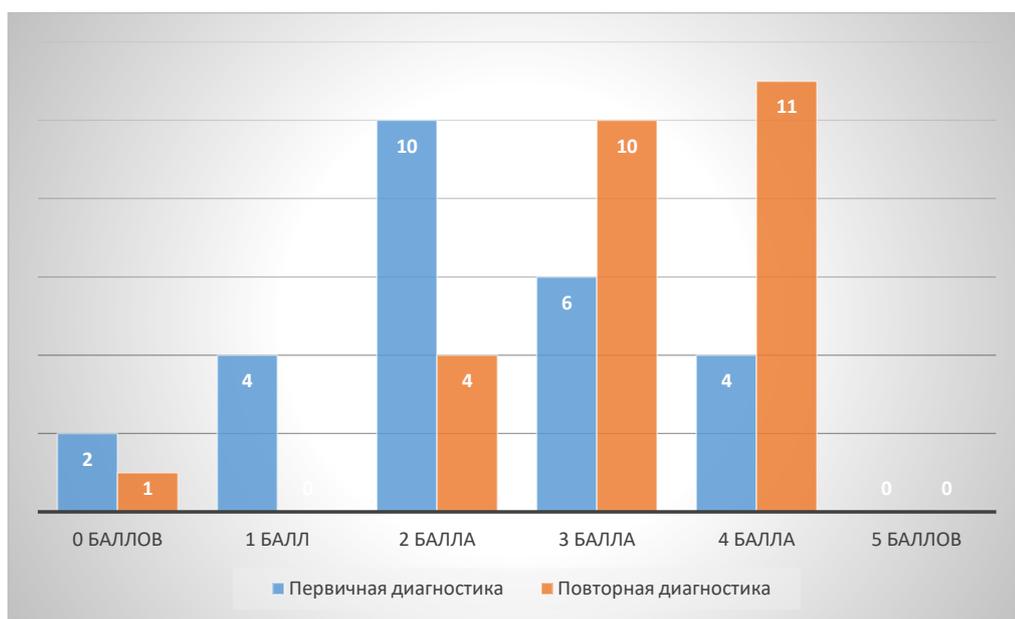
Данные, отображённые на рисунке 4, наглядно свидетельствуют о том, что в экспериментальной группе в 3 с половиной раза уменьшилась доля обучающихся, которые выполнили задание на проверку умения работать с текстом так, что их попытка не соответствовала поставленной задаче. Вдвое уменьшилась численность тех, у которых результат выполнения задания лишь отдалённо напоминал поставленную задачу. В три с половиной раза увеличилась доля обучающихся, кто в целом с заданием справился.

При первичной диагностике ни один из обучающихся не смог выполнить задание на работу с текстом хорошо. После проведения серии проектных занятий, которые предполагали интенсивную работу с самыми разнообразными текстами, в экспериментальной группе появилась подгруппа обучающихся, которые смогли выполнить задание на оценку «хорошо». Самым значимым результатом в отношении развития умения работать с текстом стало наличие в 6 «Б» классе двух обучающихся, которые безупречно выполнили задание на работу с текстом при повторной диагностике.

Для того чтобы оценить степень значимости различий, мы подвергли полученные данные статистической обработке с применением U-критерия Манна-Уитни. Расчётные данные представлены в Приложении В.

Полученное эмпирическое значение  $U_{эмп}(119.5)$  находится в зоне значимости.

Сведения о результатах повторного выполнения второго задания, направленного на диагностику умения формулировать проблему, наглядно отражены на рисунке 5.



**Рисунок 5 – Результаты первичной и повторной диагностики умения формулировать проблему в экспериментальной группе**

Как видно из рисунка 5, в экспериментальной группе по-прежнему есть обучающийся, который не способен выполнить задание на формулировку проблемы. В ходе проектной деятельности этот обучающийся достаточно активно включался в работу, выполнял все поставленные задачи, однако только на уровне исполнителя, на этапах проблематизации и целеполагания он всегда занимал выжидательную позицию. Ни один из обучающихся не продемонстрировал бездумного подхода к выполнению поставленной задачи, которое оценивалось в 1 балл. В два с половиной раза уменьшилась доля тех, чей результат выполнения

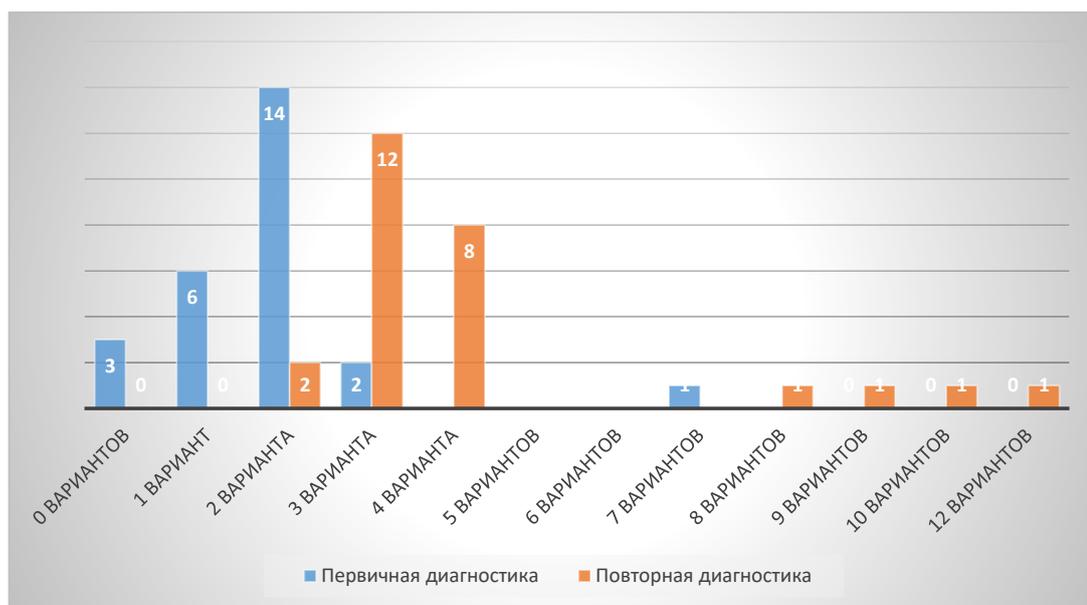
задания лишь отдалённо напоминает поставленную задачу. Почти вдвое возросла численность обучающихся, выполнивших поставленную задачу посредственно – на достаточном уровне, оцениваемом в 3 балла.

Тех, кто совершенно безошибочно выполнил задание, при повторной диагностике, так же, как и при первичной, не обнаружилось. Однако почти втрое возросла доля обучающихся, которые выполнили поставленную задачу с небольшими погрешностями. Если при первичной диагностике в общей массе обучающихся преобладали те, кто предпринял попытку выполнить задание, но результат лишь отдалённо напоминает конечный результат решения поставленной задачи, то при повторной диагностике эта категория уже не преобладает, она уступила место тем, кто справился с заданием удовлетворительно и хорошо.

Посмотрим, насколько значимыми оказались различия между результатами первичной и повторной диагностики. Для этого подвергнем полученные результаты статистической обработке. Расчётные данные – в Приложении Г.

Полученное эмпирическое значение  $U_{\text{эмп}}(177)$  находится в зоне значимости.

Данные первичной и повторной диагностики умения решать проблемные задачи отображены на рисунке 6.



**Рисунок 6 – Результаты первичной и повторной диагностики умения решать проблемные задачи в экспериментальной группе**

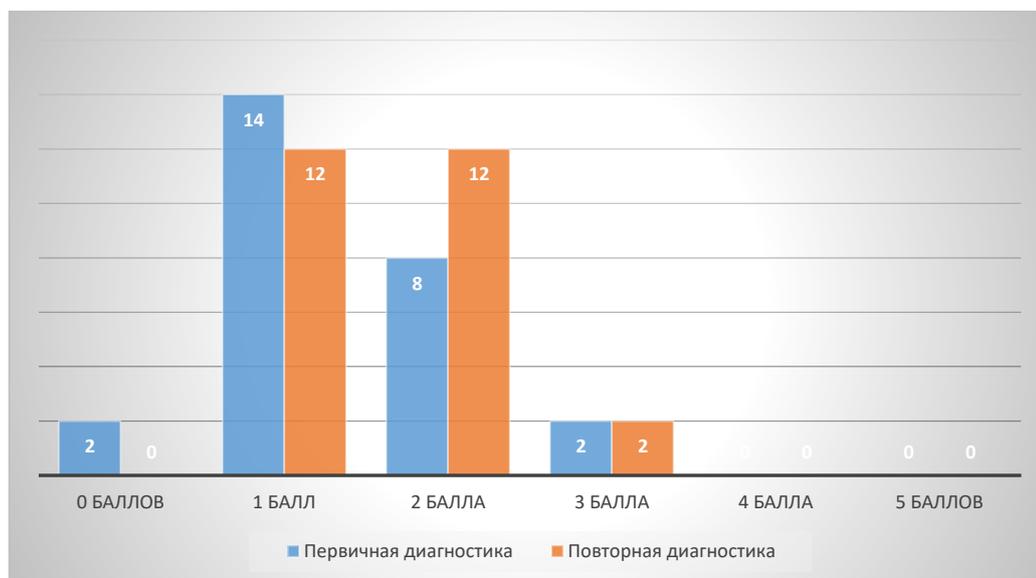
В экспериментальной группе при повторной диагностике не зафиксировано случаев невыполнения задания и единственного варианта ответа на поставленный проблемный вопрос. В семь раз сократилась доля тех, кто ограничился двумя вариантами выполнения задания. В шесть раз увеличилась численность тех, кто смог предложить три варианта нестандартного использования стандартного предмета.

При первичной диагностике 4 варианта не предложил никто, а при повторной таковых оказалось чуть менее трети всего класса. Обучающийся, который при первичной диагностике назвал 7 способов применения стандартного предмета, при вторичном предъявлении этого задания смог назвать 12 способов. В отдельных случаях учащимся предложено 8, 9 и 10 нестандартных, но реалистичных вариантов.

Полученные данные также были подвергнуты статистической обработке. Расчётные данные – в Приложении Д.

Полученное эмпирическое значение  $U_{\text{эмп}}(52)$  находится в зоне значимости.

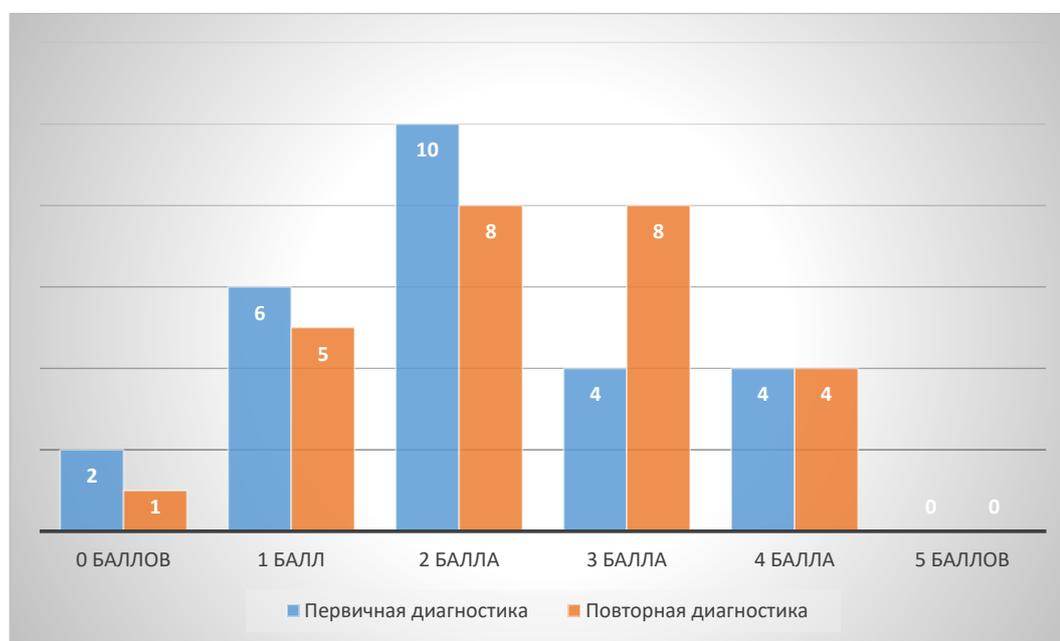
Посмотрим, какие изменения за время проведения педагогического эксперимента в 6 «Б» классе произошли в контрольной группе – в 6 «В» классе.



**Рисунок 7 – Результаты первичной и повторной диагностики умения работать с текстом в контрольной группе**

В контрольной группе доленое перераспределение испытуемых произошло в категориях тех, кто набрал 0 баллов, 1 балл и 2 балла.

Таким образом, мы можем говорить о том, что в группе произошли следующие качественные изменения: не осталось тех обучающихся, которые вообще не способны выполнить задание, связанное с умением работать с текстом; уменьшилась доля тех, кто предпринял попытку выполнить задание, но полученный результат совсем не соотносится с поставленной задачей; соответственно, увеличилась доля таких обучающихся, результат деятельности которых хотя бы отдалённо напоминает тот конечный результат, который предусматривается заданием.

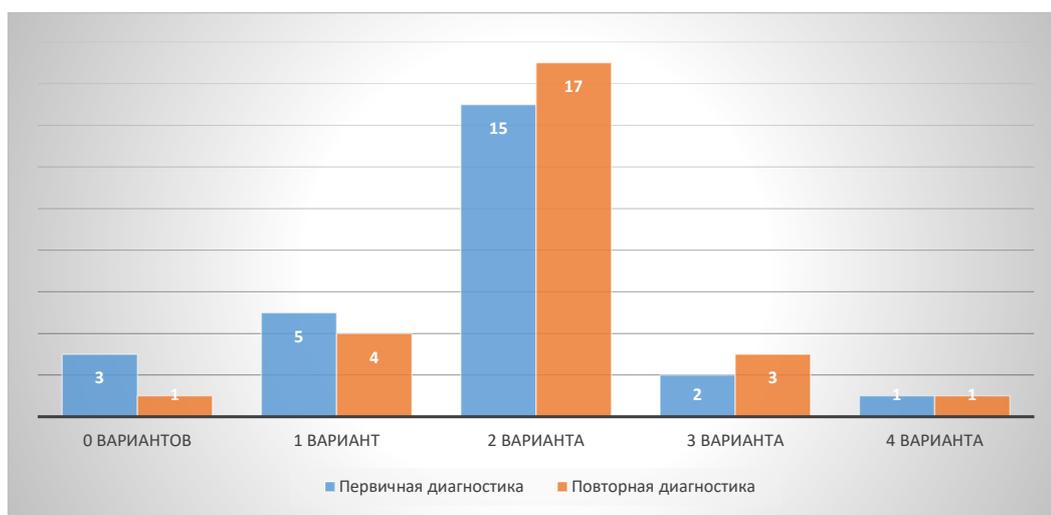


**Рисунок 8 – Результаты первичной и повторной диагностики умения формулировать проблему в контрольной группе**

Как видно из рисунка 8, в контрольной группе вдвое уменьшилась численность тех, кто не смог выполнить задание на формулировку проблемы. На 20 % уменьшилась доля обучающихся, способных выполнить задание на уровне получения результата, не имеющего отношения к поставленной задаче или имеющего лишь косвенное отношение к тому результату, который предполагалось получить.

Существенно возросла доля обучающихся, которые были способны удовлетворительно сформулировать проблемную задачу. Численность обучающихся, которые при первичной диагностике продемонстрировали хорошую способность к формулировке проблемы, осталась прежней – она не увеличилась, но и не уменьшилась, то можно расценивать как положительный результат.

Данные первичной и повторной диагностики умения решать проблемные задачи отображены на рисунке 9.



**Рисунок 9 – Результаты первичной и повторной диагностики умения решать проблемные задачи в контрольной группе**

В контрольной группе по-прежнему большинство обучающихся предлагает два варианта нестандартного реалистичного применения стандартного предмета. Вместе с тем, нельзя не отметить, что таких обучающихся стало больше за счёт перемещения в эту категорию двоих обучающихся, которые в процессе первичной диагностики не смогли предложить ни одного варианта решения проблемы применения предмета в жизни.

Один из обучающихся, при первичной диагностике предложивший только один вариант решения поставленной проблемы, в ходе повторного испытания смог придумать ещё два способа. За рамки четырёх вариантов не вышел ни один из участников контрольной группы. На основании сравнительного анализа

данных первичной и повторной диагностики умений работать с текстом, формулировать проблему и решать проблемные задачи в экспериментальной и контрольной группах, а также статистической обработки результатов, полученных в экспериментальной группе, можно прийти к выводу о том, что применение ситуативного обучения с использованием метода кейс-стади в процессе изучения обучающимися английского языка способствует развитию таких общеучебных умений, как умение работать с текстом, умение формулировать проблему и умение решать проблемные задачи.

## **Выводы по главе 2**

Как отмечалось выше, метод кейс-стади способствует формированию у обучающихся общеучебных умений, позволяющих в дальнейшем успешно осваивать образовательную программу, среди которых ведущее место занимают умения работать с текстом, формулировать проблему и решать проблемные задачи.

Таким образом, предложенные кейсы способствуют развитию критического мышления обучающихся посредством решения проблемных ситуаций, а также раскрывают их творческий потенциал, что обуславливает актуальность использования данных кейсов на уроках иностранного языка в 6 классе.

Отсюда можно сделать вывод, что при организации интенсивной образовательной деятельности на основе ситуативного обучения, утрачиваемая обучающимися способность к решению проблемных задач не только восстанавливается, но и прогрессивно развивается.

## Заключение

Подводя итог всему вышесказанному, следует отметить тот факт, что метод кейс-стади играет неотъемлемую часть в преподавании иностранного языка и предоставляет отличную возможность обучающимся творчески применить пройденный языковой материал на базе своих профессиональных знаний. Также благодаря этому методу обучающиеся учатся адаптироваться к реальным и потенциально важным ситуациям.

Помимо всего перечисленного, метод кейс-стади стимулирует самостоятельное приобретение знаний и дает обучающимся возможность использовать и демонстрировать на уроках свои лучшие стороны.

Из практической части исследования можно сделать вывод, что на основании сравнительного анализа данных первичной и повторной диагностики умений работать с текстом, формулировать проблему и решать проблемные задачи в экспериментальной и контрольной группах, а также статистической обработки результатов, полученных в экспериментальной группе, применение ситуативного обучения в процессе изучения обучающимися английского языка способствует развитию таких общеучебных умений, как умение работать с текстом, умение формулировать проблему и умение решать проблемные задач.

Таким образом, метод кейс-стади, подобно любому другому активному методу обучения, должен применяться не ради его применения, а лишь тогда, когда применение данного метода становится лучшим способом достижения поставленных целей для конкретной изучаемой темы или. Только при таком условии можно говорить о том, что использование метода кейс-стади станет залогом успеха групповой работы, при выполнении которой каждый участник ощутит себя настоящим исследователем или генератором идей.

**Список использованных источников**

1. Аверин М.М. Немецкий язык 7 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / М.М. Аверин, Ф. Джин, Л. Рорман. М.: Просвещение: Cornlesen, 2013. 96 с.
2. Актуализация профессионально-иноязычного тезауруса студентов технических вузов в соответствии с потребностями науки, технологии и бизнеса в рамках информационно-процессуального компонента модели системы изучения иностранных языков на примере авиационного // Интернет-журнал «Мир науки». 2018. №3. [Электронный ресурс] URL: <https://mii-nanki.eom/PDF/4IPDMN318.pdf> (дата обращения 10.04.2019).
3. Архипова Н.В. Психолого-педагогические аспекты образовательной технологии кейс-стади. М.: Спутник, 2013. 227 с.
4. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1969. 383 с.
5. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: 1969. 265 с.
6. Бабинская П.К. Практический курс методики преподавания иностранных языков: английский, немецкий, французский. Учебное пособие. М.: ТетраСистемс, 2005. 288 с.
7. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1965. 29 с.
8. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М.: Русский язык, 1977. 288 с.
9. Божко Ю.И. Ситуативный подход обучения иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов судоводительских факультетов // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Сер. 3. Социология. Педагогика. Психология. 2016. № 1. С. 49-59.
10. Бочкова Р.В. Информационные технологии в педагогическом

- образовании. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2014. 304 с.
11. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. Изд. 3-е. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.
  12. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам как наука: проблемы и перспективы // Московский государственный областной университет. 2013. № 1. С. 22 – 35.
  13. Гвоздева А.В. Синергетический подход к методам обучения // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2015. № 1. С. 9-12.
  14. Глазырина Е.С. Ситуативный подход как лингводидактическая стратегия для организации диалогического и полилогического общения студентов-регионоведов на уроке иностранного языка по аспекту «Язык специальности» // Челябинский гуманитарий. 2014. № 1. С. 32-35.
  15. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи // В защиту живого слова. Екб.: Диамант, 1992. 320 с.
  16. Захарова И.Г. Формирование информационной образовательной среды высшего учебного заведения. Тюмень: 2003. 46 с.
  17. Зимняя И.А. «Психология обучения иностранным языкам в школе». М.: 1991. 218 с.
  18. Иванова Т.В., Сухова И.А. Теория и методика обучения иностранному языку. Базовый курс лекций. Часть 2. Уфа: 2008. 210 с.
  19. Королькова С.А. Сценарно-ситуативный подход при обучении устному переводу // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2014. № 2. С. 105-109.
  20. Лapidус Б.А. К теории упражнений по иностранному языку. М.: Высшая школа, 1975. 84 с.

21. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. Изд. 8-е. М.: Ленанд, 2014. 211 с.
22. Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф., Петрова С.И. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Изд. 9-е. Минск: Юрист, 2004. 529 с.
23. Московкин Л.В. Теоретические основы выбора оптимального метода обучения. СПб.: 2000. 156 с.
24. Московкин Л.В. Учебник для иностранных студентов подготовительных факультетов. СПб: СМИО Пресс, 2010. 528 с.
25. Понятие навыка в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] URL:[https://studbooks.net/1864763/pedagogika/ponyatie\\_navyka\\_obuchenii\\_in\\_ostrannomu\\_yazyku](https://studbooks.net/1864763/pedagogika/ponyatie_navyka_obuchenii_in_ostrannomu_yazyku) (дата обращения 12.02.2019).
26. Поршнева Е.Р., Абдулмянова И.Р., Зиновьева И.Ю. Формирование компетенции межкультурного взаимодействия // Традиции и инновации в обучении иностранным языкам и культурам. Пятигорск: Ленанд, 2018. С. 16-22.
27. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: 2002. 210 с.
28. Самарин Ю.А. Очерки психологии ума. М.: 1962. 126 с.
29. Сдобников В.В. Коммуникативная ситуация как основа выбора стратегии перевода: дис. ... канд. филол. наук. 10.02.04. М.: 2015. 145 с.
30. Современные проблемы науки и образования. 2013. № 3. [Электронный ресурс]. URL: [http:// www.science-education.ru/109-9286](http://www.science-education.ru/109-9286) (дата обращения 12.12.2018).
31. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций: учеб. Пособие для вузов. М.: Просвещение, 2002. 239 с.
32. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи на материале английского языка. М.: Инфра, 2009. 156 с.
33. Фридман Л.М. Изучение личности учащегося и ученических коллективов. М.: Просвещение, 1988. 148 с.
34. Шевалдышев А.Н. Методика выработки автоматизированных навыков в

процессе обучения устной речи. Иностранные языки в высшей школе. М.: 1966. 163с.

35. Harvard Business School Publishing Corporation. Сюзи Уэтлауфер. Как помочь CoolBurst стать креативной организацией? М.: 2009. 27 с.

## Приложение А

**Сертификат за доклад на тему «Ситуативный подход предъявления языкового материала на уроках иностранного языка» на VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества» 5 декабря 2018 года**


 МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
 федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
 «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»

**VII Международный научно-образовательный форум  
 «Человек, семья и общество: история и перспективы развития»**

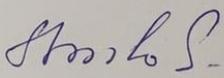
**СЕРТИФИКАТ**

Настоящий сертификат свидетельствует о том, что  
Роскошная Кира Павловна

« 5 » декабря 2018 года  
 выступила с докладом: «Ситуативный подход предъявления языкового материала на уроках иностранного языка»

На VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества»

Проректор по науке и международной деятельности  


 С.Н. Шилов

Красноярск  
2018

## Приложение Б

### Описание этапов работы с кейсами

#### Кейс «Famous and isolated»

В кейсе «Famous but Isolated» содержатся три проблемы: ожирение подростков, вредная пища, вирусное заболевание.

Работа с кейсом предполагает несколько этапов:

1. Организационный момент. Знакомство с темой. Учитель представляет тему урока.
2. Представление кейса. Учащиеся читают текст и знакомятся с ситуацией.

Linda Davis is an ordinary girl. She is 15. She lives in Wales with her family. However she doesn't study at school as usual teens of her age, you never see her playing with her friends outside or walking down the street, because she has got a problem, connected with her health. She is overweight as the doctors say. Her weight is about 130 kilos. It's difficult for her to move, she usually stays at home, sitting on the sofa, watching movies and eating harmful food. Her favourite food is fast food and ice-cream. She can eat it all day long. That's why she often catches a cold and suffers from a stomachache.

She is depressed, because she almost can't move. She hasn't got any friends, and she is practically isolated from the outside world. Her parents are concerned about her problems and they are ready to do everything possible to help her overcome them.

Учитель фронтально спрашивает, какие возможные проблемы обучающиеся нашли в тексте, записывает их на доску. Далее распределяет обучающихся по группам, учитывая уровень их подготовки, и предлагает каждой из групп решить ту или иную проблему.

3. Работа в группах. Каждой группе предлагается найти возможные решения данной проблемы, используя интернет или материалы, предложенные учителем и представить их в различных видах: плакат об

ожирении с устным комментарием к нему, таблица вредной и здоровой пищи, алгоритм действия при простуде.

Для решения проблемы ожирения обучающимся предлагается интернет-ресурс по теме «Obesity», включающий текстовый и иллюстративный материал:  
<http://www.cyh.com/HealthTopics/HealthTopicDetailsKids.aspx?p=335&np=152&id=2462>

Решая проблему вредной еды, обучающимся предлагается видеоролик «Benefits of eating fruits and vegetables», повествующий о правильном питании:  
[https://www.youtube.com/watch?v=u1sh\\_XGKJ-Q](https://www.youtube.com/watch?v=u1sh_XGKJ-Q)

Для поиска решения проблемы борьбы с простудой обучающимся предлагается раздел учебника по теме «If you have flu, you should...»

4. Представление результатов работы в группе. Все группы представляют свои варианты решения проблем. После каждой презентации работы происходит обсуждение принятого решения.

5. Подведение итогов. Этап рефлексии.

### **Кейс «We are the champions»**

В данном кейсе содержатся три проблемы: как подготовить свой организм к спортивным соревнованиям, как бороться с лишним весом и как преодолеть вирусное заболевание.

Работа с кейсом предполагает несколько этапов:

1. Организационный момент. Знакомство с темой. Учитель представляет тему урока.

2. Представление кейса. Обучающиеся читают текст и знакомятся с ситуацией.

The Perm Ministry of Education is going to organize a sport competition between the schools of our city. Your school has decided to take part in it. Your class is supposed to be responsible for the participation in this competition. Your headmaster of the school said: “It’s necessary to win; otherwise the school will lose its reputation”. You have to be prepared for the competition physically and mentally. There are 20

pupils in the class. All of you have different abilities to do sport: 7 pupils of your class are fond of sport, 8 pupils of your class are overweight, 5 pupils of the class are often ill. The competition will take place next week. You have limited time to prepare for it.

Учитель фронтально спрашивает, какие возможные проблемы обучающиеся нашли в тексте, записывает их на доску. Далее распределяет учеников по группам, учитывая уровень их подготовки, и предлагает каждой из групп решить ту или иную проблему.

3. Работа в группах. Каждой группе предлагается найти решение предложенных проблем и представить их в виде таблиц с устными комментариями.

Для решения проблемы подготовки организма к спортивным соревнованиям, обучающимся предлагается интернет-источник, содержащий текстовый материал, а также таблицы в качестве примеров:

<http://www.cdc.gov/physicalactivity/basics/children/index.htm> - описание количества физических нагрузок для подростков

[http://www.cdc.gov/physicalactivity/success/children\\_example\\_harold.htm](http://www.cdc.gov/physicalactivity/success/children_example_harold.htm) - пример распорядка дня спортсмена Гарольда

Для решения проблемы лишнего веса, обучающимся предлагается видеоматериалы о правильном питании подростков и последствиях неправильного питания, список новых лексических единиц:

<https://www.youtube.com/watch?v=d6FvjNUEIBs>

[https://www.youtube.com/watch?v=7FWWhXM\\_wpDc](https://www.youtube.com/watch?v=7FWWhXM_wpDc)

Для поиска решения проблемы, связанной с простудой и способов ее профилактики обучающимся предлагается тема одного из разделов учебника «If you have flu, you should...»

4. Представление результатов работы в группе. Все группы представляют свои варианты решения проблем. После каждой презентации работы происходит обсуждение принятых решений.

5. Подведение итогов. Этап рефлексии.

### **Кейс «Urgent case»**

Данный кейс содержит три проблемы. Первая проблема связана непосредственно с алгоритмом оказания первой медицинской помощи. Вторая проблема связана с алгоритмом действий в кабинете врача. Третья проблема относится к лечению простуды.

Работа с кейсом предполагает несколько этапов:

1. Организационный момент. Знакомство с темой. Учитель представляет тему урока.
2. Представление кейса. Обучающиеся читают текст и знакомятся с ситуацией.

You decided to go camping to the countryside with your friends. However you face some problems during your trip. One of your friends has got a head injury and his nose is bleeding. One more friend has got a sun heat. Two more friends are suffering from an allergy. And the last one friend is coughing.

Учитель фронтально спрашивает, какие возможные проблемы ученики нашли в тексте, записывает их на доску. Далее распределяет учеников по группам, учитывая уровень их подготовки, и предлагает каждой из групп решить ту или иную проблему.

3. Работа в группах. Каждой группе предлагается найти решение предложенных проблем и представить их в виде алгоритмов к действию с устными комментариями и диалога в кабинете врача.

В процессе решения проблемы оказания первой медицинской помощи при переломе обучающимся предлагается видеоролик, текстовый и иллюстративный материал по теме «First Aid»:

[http://bestfriend.co.in/junior\\_issue/zoom/Big-Chart---Keeping-Safe-and-First-Aidjpg](http://bestfriend.co.in/junior_issue/zoom/Big-Chart---Keeping-Safe-and-First-Aidjpg)

<https://www.youtube.com/watch?v=XjMvBW9KDLA>

Решая проблему в кабинете доктора, обучающиеся могут воспользоваться примерами диалогов, представленных в учебнике по теме «At the Doctor's».

Для решения проблемы, связанной с простудным заболеванием, обучающимся также предоставляется материал учебника по теме «If you have flu you should...».

4. Представление результатов работы в группе. Все группы представляют свои варианты решения проблем. После каждой презентации работы происходит обсуждение принятых решений.

5. Подведение итогов. Этап рефлексии.

## Приложение В

### Расчёт U-критерия Манна-Уитни для умения работать с текстом

№	Первичная диагностика	Ранг 1	Повторная диагностика	Ранг 2
1	1	9.5	1	9.5
2	1	9.5	1	9.5
3	1	9.5	1	9.5
4	1	9.5	1	9.5
5	1	9.5	2	24.5
6	1	9.5	2	24.5
7	1	9.5	2	24.5
8	1	9.5	2	24.5
9	1	9.5	3	38.5
10	1	9.5	3	38.5
11	1	9.5	3	38.5
12	1	9.5	3	38.5
13	1	9.5	3	38.5
14	1	9.5	3	38.5
15	2	24.5	3	38.5
16	2	24.5	3	38.5
17	2	24.5	3	38.5
18	2	24.5	3	38.5
19	2	24.5	3	38.5
20	2	24.5	3	38.5
21	2	24.5	3	38.5
22	2	24.5	4	48
23	3	38.5	4	48
24	3	38.5	4	48
25	3	38.5	5	50.5
26			5	50.5
Суммы:		444.5		881.5

Результат:  $U_{ЭМП} = 119.5$

Критические значения

$U_{кр}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
201	237

## Приложение Г

### Расчёт U-критерия Манна-Уитни для умения формулировать проблему

№	Первичная диагностика	Ранг 1	Повторная диагностика	Ранг 2
1	0	2	0	2
2	0	2	2	14.5
3	1	5.5	2	14.5
4	1	5.5	2	14.5
5	1	5.5	2	14.5
6	1	5.5	3	29.5
7	2	14.5	3	29.5
8	2	14.5	3	29.5
9	2	14.5	3	29.5
10	2	14.5	3	29.5
11	2	14.5	3	29.5
12	2	14.5	3	29.5
13	2	14.5	3	29.5
14	2	14.5	3	29.5
15	2	14.5	3	29.5
16	2	14.5	4	45
17	3	29.5	4	45
18	3	29.5	4	45
19	3	29.5	4	45
20	3	29.5	4	45
21	3	29.5	4	45
22	3	29.5	4	45
23	4	45	4	45
24	4	45	4	45
25	4	45	4	45
26	4	45	4	45
Суммы:		528		850

Результат:  $U_{ЭМП} = 177$

Критические значения

$U_{кр}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
210	247

## ПРИЛОЖЕНИЕ Д

### Расчёт U-критерия Манна-Уитни для умения решать проблемную задачу

№	Первичная диагностика	Ранг 1	Повторная диагностика	Ранг 2
1	0	2	2	17.5
2	0	2	2	17.5
3	0	2	3	32.5
4	1	6.5	3	32.5
5	1	6.5	3	32.5
6	1	6.5	3	32.5
7	1	6.5	3	32.5
8	1	6.5	3	32.5
9	1	6.5	3	32.5
10	2	17.5	3	32.5
11	2	17.5	3	32.5
12	2	17.5	3	32.5
13	2	17.5	3	32.5
14	2	17.5	3	32.5
15	2	17.5	4	43.5
16	2	17.5	4	43.5
17	2	17.5	4	43.5
18	2	17.5	4	43.5
19	2	17.5	4	43.5
20	2	17.5	4	43.5
21	2	17.5	4	43.5
22	2	17.5	4	43.5
23	2	17.5	8	49
24	3	32.5	9	50
25	3	32.5	10	51
26	7	48	12	52
Суммы:		403		975

Результат:  $U_{ЭМП} = 52$

Критические значения

$U_{кр}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
210	247



**АНТИПЛАГИАТ**  
ТВОРИТЕ СОБСТВЕННЫМ УМОМ

Красноярский государственный  
педагогический университет им.  
В.П.Астафьева

## СПРАВКА

### о результатах проверки текстового документа на наличие заимствований

**Проверка выполнена в системе  
Антиплагиат.ВУЗ**

Автор работы	Роскошная Кира Павловна
Подразделение	Кафедра германо-романской филологии и иноязычного образования
Тип работы	Выпускная квалификационная работа
Название работы	РАЗВИТИЕ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ ГОВОРЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КЕЙС-СТАДИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 6 КЛАССАХ
Название файла	Введение В.txt
Процент заимствования	<b>30,70%</b>
Процент цитирования	<b>2,81%</b>
Процент оригинальности	<b>66,49%</b>
Дата проверки	<b>06:43:38 21 июня 2019г.</b>
Модули поиска	Кольцо вузов; Модуль поиска общеупотребительных выражений; Модуль поиска перефразирований Интернет; Модуль поиска "КГПУ им. В.П. Астафьева"; Модуль поиска Интернет; Модуль поиска переводных заимствований; Цитирование; Сводная коллекция ЭБС

Работу проверил Алисова Галина Петровна  
ФИО проверяющего

Дата подписи

*Алисова Г.П.*

Подпись проверяющего

*Алисова Г.П.*

Чтобы убедиться  
в подлинности справки,  
используйте QR-код, который  
содержит ссылку на отчет.



Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование  
корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего.  
Предоставленная информация не подлежит использованию  
в коммерческих целях.

### Кафедра германо-романской филологии и иноязычного образования

Отзыв о выпускной квалификационной работе студентки группы Ю-Б14Д-01 Роскошной Киры Павловны на тему «Развитие речевых навыков и умений говорения с использованием кейс-стади на уроках андийского языка в 6 классах»

Настоящая выпускная квалификационная работа посвящена применению кейс-стади на уроках английского языка в 6 класса. Создание ситуации речевого общения – важнейшее условие успешной организации диалогического и полилогического общения на уроках иностранного языка. В связи с этим, использование дополнительных ресурсов помимо УМК для проведения уроков в школе позволяет не только разнообразить урок, но и повысить процент умения работать с текстом, умения формулировать проблему и решать проблемные задачи. Кроме того, кейс-стади способствует повышению мотивации обучающихся к изучению иностранного языка, что всегда было проблематично для учителя. Этим обусловлена актуальность выпускной квалификационной работы.

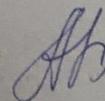
Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемых источников и приложений. Во введении автор обосновывает выбор темы ВКР, ее значимость для учебного процесса. В первой главе описана теория развития речевых навыков и умений говорения с использованием метода кейс-стади на уроках иностранного языка и их реализации, раскрывается понятие говорения как вида речевой деятельности, ситуативности как одного из главных принципов обучения говорению, рассматривается влияние метода кейс-стади на оптимизацию процесса обучения при внедрении кейс-стади технологий, повышение мотивации школьников и эффективность обучения.

Вторая глава представляет результаты опытной работы: анализ существующих УМК по английскому языку, разработку дополнительного учебно – методического материала с использованием метода кейс-стади к учебному пособию «New Millennium English» для 6 классов, анализ результатов работы по внедрению метода кейс-стади в экспериментальной и контрольной группах на первичной и повторной диагностике. Тема работы, заявленная к рассмотрению, полностью раскрыта. Сформулированная цель достигнута, поставленные задачи выполнены. Все вышесказанное свидетельствует о том, что студентка готова к профессиональной деятельности в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования (ОПК-4), а также способна осуществлять обучение и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей (ОПК-2).

Автор владеет методами профессиональной деятельности учителя иностранного языка и закономерностями преподавания иностранных языков (ПК-2).

Представленная на защиту выпускная квалификационная работа Роскошной К.П. соответствует предъявляемым требованиям, а ее автор заслужил оценки «Отлично».

Научный руководитель: старший преподаватель



Алисова Г.П.