

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ
КАФЕДРА НІМЕЦЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ ТА ПЕРЕКЛАДУ**

**Кваліфікаційна робота
магістра**

**на тему ПРИЙОМИ РЕАЛІЗАЦІЇ ДИДАКТИЧНО-МЕТОДИЧНОГО
ПРИНЦИПУ АКТИВАЦІЇ УЧНІВ НА ЗАНЯТТЯХ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ**

Виконав: студент 6 курсу, групи 8.0350н
спеціальності 035 Філологія
спеціалізації 035.043 Германські мови та
літератури (переклад включно), перша –
німецька

освітньо-професійної програми

Мова і література(німецька)

Д.К. Красюк

Керівник к.ф.н., доц. Шапочка Н.В.

Рецензент к.ф.н., доц. Вапіров С.Ю.

Запоріжжя

2021

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Факультет іноземної філології

Кафедра німецької філології, перекладу та світової літератури

Освітній рівень магістр

Спеціальність 035 Філологія

Спеціалізація 035.043 Германські мови та література (переклад включно)

Освітньо-професійна програма Мова і література (німецька)

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри _____

«_____» _____ 2021 року

**ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ МАГІСТРА
КРАСЮКА ДМИТРА КОСТЯНТИНОВИЧА**

(прізвище, ім'я, по батькові)

1. Тема кваліфікаційної роботи магістра (проекту) «Прийоми реалізації
дидактично-методичного принципу активації учнів на заняттях з німецької
мови»

Керівник кваліфікаційної роботи (проекту) к.ф.н., доц. Шапочка Н.В.

(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

затвержені наказом ЗНУ від «08» квітня 2021 року № 566-с

2. Строк подання студентом кваліфікаційної роботи (проекту) _____

14 грудня 2021

3. Вихідні дані до кваліфікаційної роботи (проекту)

навчально-методичні матеріали, матеріали науково-практичних конференцій до
теми засобів застосування дидактично-методичного принципу активізації учнів

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити):

1. проаналізувати погляди дослідників на поняття дидактично-методичний принцип активації учнів; 2. дослідити теоретичні положення методики використання дидактично-методичного принципу активації учнів; 3. вивчити особливості використання дидактично-методичного принципу активації учнів на уроках іноземної мови; 4. розробити систему вправ із використанням дидактично-методичного принципу активації учнів.

5. Консультанти розділів кваліфікаційної роботи (проекту)

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
Вступ	Шапочка Н.В., к.ф.н., доц.	08.04.2021	08.04.2021
Розділ 1	Шапочка Н.В., к.ф.н., доц.	10.06.2021	10.06.2021
Розділ 2	Шапочка Н.В., к.ф.н., доц.	05.09.2021	05.09.2021
Висновки	Шапочка Н.В., к.ф.н., доц.	15.10.2021	15.10.2021

6. Дата видачі завдання 08.04.2021 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи магістра	Строк виконання етапів роботи (проекту)	Примітка
1.	Пошук наукових джерел з теми дослідження, їх аналіз	травень 2021	виконано
2.	Добір фактичного матеріалу	травень 2021	виконано
3.	Написання вступу	червень 2021	виконано
4.	Написання теоретичного розділу	серпень 2021	виконано
5.	Написання практичного розділу	жовтень 2021	виконано
6.	Формулювання висновків	жовтень 2021	виконано
7.	Проходження нормоконтролю	грудень 2021	
8.	Одержання відгуку та рецензії	грудень 2021	
9.	Захист	грудень 2021	

Автор роботи несе персональну відповідальність за відсутність в роботі несанкціонованих текстових запозичень (академічного плагіату)

Магістрант _____
(підпис)

Д.К. Красюк
(ініціали та прізвище)

Керівник роботи _____
(підпис)

Н.В. Шапочка
(ініціали та прізвище)

Нормоконтроль пройдено
Нормоконтролер _____
(підпис)

С.Ю. Вапіров
(ініціали та прізвище)

РЕФЕРАТ

Загальна кількість сторінок 67, кількість використаних джерел 47.

Об'єктом дослідження є дидактично-методичний принцип активації учнів.

Предметом дослідження є особливості застосування дидактично-методичного принципу активації учнів на уроках іноземної мови.

Мета даної роботи це дослідження особливості методики викладання німецької мови із застосуванням дидактично-методичного принципу активації, з'ясувати можливості його застосування на уроках.

Теоретико-методологічні засади: ключові положення теорії дидактично-методичного принципу активізації учнів.

Отримані результати: активізація учнів дозволяє підвищити ефективність роботи учнів на уроці іноземної мови та дозволяє їм краще концентруватися на навчальному матеріалі. Практично-орієнтований дослідницький проект та різні форми соціальних робіт сприяють кращому впровадженню дидактично-методичного принципу на уроках іноземної мови.

Ключові слова: *дидактично-методичні принципи, практично-дослідницький проект, соціальні форми роботи, онлайн-урок.*

ЗМІСТ

ВСТУП	2
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ МЕТОДИЧНИХ ТА ДИДАКТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	4
1.1 Різниця між методикою та дидактикою.....	4
1.2 Особливості уроку німецької мови та роль саморефлексії вчителя у методичній роботі.	7
1.3 Методичні та дидактичні принципи.....	9
1.4 Дидактично-методичний принцип активації учнів на уроці німецької мови.....	12
1.4.1 Соціальні форми роботи як засоби реалізації методичних та дидактичних принципів у контексті уроків німецької мови.	15
1.4.2 Види соціальних форм роботи та впровадження дидактично-методичного принципів.	20
1.5 Особливості онлайн-уроку з іноземної мови	30
РОЗДІЛ 2 ЗАСОБИ ДЛЯ АКТИВІЗАЦІЇ УЧНІВ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	34
2.1 Практично-орієнтований дослідницький проект, як один із засобів активізації учнів	34
2.1.1 Самооцінювання учнів як засіб їх активації на уроках німецької мови.....	37
2.1.2 Текстовий графік як вид колоборативного письма у практично-орієнтованому дослідницькому проекті як засіб активації учнів.....	41
2.1.3 Онлайн-урок за допомогою сучасних засобів як засіб активізації учнівю	45
2.2 Загальна характеристика змісту автентичного підручника «Schritte international neu» (лексичний, граматичний і комунікативний аспекти).....	47
2.3 Комплекс навчальних вправ до автентичного підручника за допомоги використання мультимедійних ресурсів.....	53
ВИСНОВКИ	61
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	63

ВСТУП

Актуальність роботи полягає у постійному розвитку методики як науки, а тому і впровадження нових дидактично-методичних принципів та засобів їх реалізації на уроках іноземної мови. Базові ідеї, які були викладені ще 400 років тому майже не змінилися, але їх реалізація та засоби досягнення навчальних цілей змінюються постійно. Особливо важливим у сучасних реаліях стало онлайн-навчання, яке потребує додаткових наукових досліджень, адже до цього методика здебільшого нехтувала цією галуззю.

Проблематикою визначення та застосування дидактично-методичних принципів займалися такі вчені як В.А. Бондаренко, С.П. Бараков, В.П. Максименко, Л. М. Перминова, Т.В. Шушара та інші.

Відповідно використання дидактично-методичних методів у своїх роботах досліджували і німецькі методисти Н. Funk, С. Kuhn, D. Skiba, D. Spaniel-Weise, R.E. Wirke.

Метою даної роботи є дослідити особливості методики викладання німецької мови із застосуванням дидактично-методичного принципу активації, з'ясувати можливості його застосування на уроках.

Мета потребує реалізації таких **завдань**:

1. проаналізувати погляди дослідників на поняття дидактично-методичний принцип активації учнів;
2. дослідити теоретичні положення методики використання дидактично-методичного принципу активації учнів;
3. вивчити особливості використання дидактично-методичного принципу активації учнів на уроках іноземної мови;
4. розробити систему вправ із використанням дидактично-методичного принципу активації учнів;

Об'єктом дослідження є дидактично-методичний принцип активації учнів.

Предметом дослідження є особливості застосування дидактично-методичного принципу активації учнів на уроках іноземної мови.

Методи роботи обумовлені специфікою досліджуваного матеріалу:

1. Загальнонаукові (аналіз, синтез, класифікація, порівняння, систематизація та узагальнення) — з метою аналізу стану досліджуваної проблеми, уточнення сутності базових понять дослідження.

2. Метод контент-аналізу – дозволяє отримати релевантні результати при аналізі.

3. Метод спостереження.

4. Метод експерименту.

Теоретичне значення роботи полягає у тому, що аналіз уроків та використання дидактично-методичних принципів містить оцінку методу активації учнів на уроках іноземної мови. Розроблено систему вправ як для фізичного, так і для онлайн-уроку з німецької мови.

Практичне значення результатів дослідження полягає у можливості використання вправ вчителями середньої та старшої школи, студентами практикантами та викладачами вищих навчальних закладів.

Структура дипломної роботи. Робота складається з вступу, двох розділів, висновків, додатків та списку літератури, що включає 47 найменувань. Загальний обсяг роботи становить 67 сторінок.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ МЕТОДИЧНИХ ТА ДИДАКТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

1.1. Різниця між методикою та дидактикою.

Дидактика - слово, що пішло від давньогрецького дієслова “didasko”, тобто вчити або навчати. Перші згадки про дидактику як про науку з’явилися у XVII сторіччі у роботі Я. А. Коменського “Велика Дидактика”.

У своїй роботі він виклав основні принципи навчання, які залишаються актуальними до сьогоднішнього дня. Зокрема він був першим, хто наголошував на принципі наочності як на “золотому правилі” дидактики.

Й. Г. Песталоцці розвинув його ідеї у XVIII сторіччі та сформував наступні ідеї:

- навчання має будуватися з урахуванням людської природи;
- вчитель має враховувати культурні відмінності учня та його характер;
- ціллю навчання є розвиток розумових здібностей учня та змогу логічно формулювати власні думки;
- навчання стоїть на трьох стовпах: формі, слові та числі.

Засновником вітчизняної педагогічної школи є К. Ушинський. Для нього метою навчання виступала відповідальність перед народом та підготовка людини до праці у сучасному світі. Його ідеї також знаходять відлуння у сучасній педагогіці.

- навчання має відбуватися рідною мовою;
- вікові особливості учня повинні впливати на план підготовки;

- вчитель займає центральну роль на уроці та під час навчання в цілому;
- повторення пройденого матеріалу є невід'ємною частиною навчання;
- практичне навчання сприяє розвитку учня.

Отже, об'єктом дидактики можна назвати педагогічні явища та їх процеси, цілком яких є створення чіткого навчального плану, який базується на особистості учня та історичній епосі.

Предметом дидактики є процес формування відносин учня у навчальному процесі. Будується система, в якій учень є не тільки суб'єктом, але й об'єктом навчання.

Дидактика, як наука, намагається відповісти на глобальні питання: Чого навчати? Як навчати? За допомогою чого навчати? Чого навчили?

Визначення методики як педагогічної науки чітко було визначено у роботі С. Васильченка у 1959 р.: “Методика – вчення про методи викладання певної науки, предмета” [Новий тлумачний словник української мови 2000].

Це визначення є глобальним, тому потрібно звертатися не до терміну методики загалом, а саме до методики викладання іноземних мов.

Згідно О.Б. Тарнопольському та М.Р. Кабановій є три визначення терміну методика, які вживаються в загальному значенні.

У першій дефініції автори вказують на те, що методика є систематизованою сукупністю шляхів, що визначають цілі та зміст викладання, а також добору певних засобів навчання іноземній мові.

У другому значенні методика визначається як навчальний предмет, що викладається у закладах вищої освіти для студентів за спеціалізацію “Вчитель”.

Третє значення методики – педагогічна наука, яка може бути загальною, тобто такою яка вивчає викладання усіх іноземних мов, та методикою викладання конкретної іноземної мови.

О.Б. Тарнопольский та М.Р. Кабанова роблять найбільш чітке визначення методики:

“Методика викладання іноземних мов як наука досліджує всі взаємозв’язки, взаємовідносини та взаємозалежності суб’єктів та об’єктів процесу викладання та опанування мови в ході спільної взаємодії цих суб’єктів та об’єктів, що спрямована на отримання певних результатів навчання. Методичні дослідження проводяться з метою виявлення і розробки можливостей і засобів оптимізації та інтенсифікації навчального процесу для досягнення найкращих з можливих для певних умов результатів відповідно до цілей навчання, сформульованих, виходячи із соціального замовлення і тих можливостей, які надають його умови” [Шемарулина 1999, с. 49-53].

Тобто об’єкт методики це є усі об’єктів та суб’єктів навчального процесу іноземній мові, але не самі вони, а їх взаємодія між собою, яка відбувається задля досягнення кінцевої цілі навчального процесу (формування навичок говоріння, читання тощо.)

Предметом дидактики у такому разі являється не сам процес, а узагальнення усіх моделей взаємодій, які відбуваються під час навчання іноземної мови.

Методика та дидактика схожі за змістом слова, які тим не менш відрізняються один від одного. Ще В. Клафкі. Визначив принципіальну різницю цих двох понять:

Його вчення вказує на те, що методика як наука шукає відповідь на питання “Як?”, у той час як дидактика задається питанням “Що?” [Клафкі 1970, с. 53]. Тобто методика фокусується на способі застосування певних ідей та принципів, а також на цілях, які можуть бути досягнуті завдяки методам. Дидактика - наука, яка визначає ціль уроку та його зміст.

Отже, ці терміни є схожими за своїм значенням та часто стоять поряд, але мають різне значення та концентруються на різних процесах у навчанні та викладанні предмету.

1.2. Особливості уроку німецької мови та роль саморефлексії вчителя у методичній роботі.

Урок іноземної мови передбачує наступну схему використання областей навчання (див. Рисунок 1.1.).

Рисунок 1.1.

Навчальні поля на уроках іноземної мови

згідно Goethe Institut Ukraine



Область навчання - дидактично-навчальна організаційна одиниця професійно-технічної освіти. Відповідно до рішення Конференції міністрів освіти і культури (КМК), з 1996 року всі нові професійні заняття були розроблені відповідно до концепції навчального поля. Навчальні поля виводяться з професійних сфер діяльності [Бальвег 2013, с. 120]

Особливості дисципліни «Іноземна мова»:

1. Вивчення та освоєння іноземної мови відбувається на базі певних здобутих знань у рідній мові, якими людина достатньо володіє у віці 5-6 років

2. Вивчати ІМ можливо двома шляхами – свідомо та несвідомо. Перший полягає у мотивованому вивченні слів, граматичних правил з розумінням того, для чого це робиться, та яким шляхом. Другий – вивчення певних мовних одиниць шляхом ігор, або підсвідомого запам'ятовування.

3. Під час вивчення ІМ людина починає володіти новим, до цього невідомим, мовним кодом, як засобом вираження власних думок.

4. Метою навчання ІМ є не стільки процесом набуття знань про саму мову, скільки оволодінням певних навичок і умінь, які тільки виходять із знань та досягаються шляхом автоматизації.

5. У програмі вивчення ІМ, як частково практичної дисципліни, передбачається велика.

6. ІМ – засіб вираження мови, яка, у свою чергу, є динамічною структурою, здатною постійно розвиватися та розширюватися. Саме тому, знання мови та про мову можуть бути безмежними, тобто, вчителю потрібно певною мірою обмежувати той матеріал, який він дає та пропонує [Ружин 2012, с. 134].

Отже, виходячи з положень особливості викладання ІМ, ми можемо прийти до висновку, що засоби професійної рефлексії педагога будуть відмінними від стандартних і вони можуть поділятися на:

- Осмислення власних навичок володіння ІМ
- Розуміння взаємовідносин вчителя у відношенні до учнів, студентів
- Моделювання та прогнозування умінь і навичок учнів
- Усвідомлення реальних та потенційних навичок кожного учня

З цих пунктів випливають якості, якими має володіти ідеальний педагог:

1. здатність не тільки розуміти світ ідей, а й продукувати їх та переробляти за необхідності;

2. прийняття певних завдань та установок на окремих етапах, здатність особистості приймати важкі рішення;
3. здатність не тільки приймати моральний вибір, але й узгоджувати та обґрунтовувати його у відповідності до власного «Я»;
4. вміння віддаватися рефлексії, яка потребує усвідомлення власних достоїнств та не достатків, що допомагає регулювати власну поведінку та діяльність;
5. активна позиція вчителя, що допомагає креативно підходити до кожного завдання та критично сприймати будь-яку інформацію;
6. цілеспрямованість на саморозвиток;
7. стійкі переконання людини та здатність «незалежності від зовнішнього світу», мається на увазі не ігнорування інформації ззовні, а чітка позиція, яка не змінюється разом з якоюсь «модою»;
8. творчий потенціал, креативність, неповторність тощо [Андреевская 1983, с. 222].

1.3. Методичні та дидактичні принципи

Дидактико-методичні принципи - це вказівки, що впливають на успішність навчання. Вони допомагають вчителю, наприклад при прийнятті рішень щодо планування уроків або вибору завдань і вправ. На думку Девіда Літла, вчителям важливо знати принципи, на яких ґрунтуються їх дії в навчанні мови. Така теоретична основа є важливою адже допомагає вчителям планувати та проводити урок не на емпіричному досвіді, а підходити до його планування ґрунтовно [Літл 1994, с. 100-105].

Дидактико-методичні принципи служать вчителям основою для прийняття рішень щодо планування та виконання уроків. На нашу думку,

важливо не лише знати ці принципи: вчителі також повинні мати можливість переглядати завдання та вправи та оцінювати, чи і в якій мірі вони відповідають потребам на уроці [Бабинская 2005, с. 28].

Основними принципами, які лежать в основі проектування завдань і вправ, є:

- орієнтація на мовленнєву компетенцію;
- орієнтація на успіх;
- орієнтація на дію;
- орієнтація на завдання;
- орієнтація на інтерактивність;
- контекстуалізація;
- персоналізація;
- активізація учнів;
- принцип автономії.

Вчитель має підтримувати своїх учнів під час виконання самостійних завдань, але тільки тоді, коли ситуація цього вимагає (учень не зрозумів завдання, матеріал тощо). Вчитель допомагає, коли робота партнера чи групи не складається через певні індивідуальні особливості кожного з членів групи та намагається вирішити конфлікт.

Окрім того вчитель має вказувати на помилки, але не виправляючи їх, а змушуючи та мотивуючи учнів виправляти себе самих.

Орієнтація на дію

Учні повинні мати можливість діяти з німецькою мовою. Це не тільки означає висловлювання думки та розуміння інших, але й узгодження значень слів або жестів, аргументацію, узагальнення змісту, висловлення позиції, висловлення думок або реакція на думки. Вправи та завдання в класі повинні бути спрямовані на досягнення цих цілей [Берман 1970, с. 54]. Це дозволяє учням спілкуватися з людьми різних культур відповідною мовою.

Найкраще цей принцип досягається при груповій роботі, адже у такому разі кожен має змогу спілкуватися з кожним. Вчитель є лише модератором, який слідкує та може направляти певні дискусії у правильне русло.

Персоналізація

Персоналізація - це мовна дія учнів, що базується на особистому досвіді мовця. Вона може стосуватися інтересів, віку, шкільного контексту та багато іншого. Вправи та завдання в підручниках часто спонукають учнів до спілкування з однолітками.

Цей принцип є важливим контексті спілкування, вираження думок та кращого запам'ятовування матеріалу. Мозок людини не звертає увагу на неважливі для нього речі, але досить велика ймовірність того, що учень, який цікавиться футболом, запам'ятає що слово Verein чоловічого роду.

У цьому разі учні також опрацьовують матеріал самостійно, намагаючись знайти те, що цікаво саме їм .

Принцип активізації

Активізація учня означає, що учні можуть активно сприяти уроку, наприклад, залучаючи свої попередні знання, задаючи питання, підбираючи навчальні цілі та теми уроку, самостійно знаходячи та переглядаючи правила, незалежно контролюючи та оцінюючи їх успішність у навчанні, а також займаючись організаційними та навчальними завданнями аж до навчальної діяльності.

Роль вчителя при такому навчальному процесі обмежується лише певними підборами матеріалів, поясненням складних тем та відповідей на питання, але вчитель ніяким чином не впливає на процес.

Завдання вчителя у такому випадку спостерігати та підтримувати учнів, але не втручатися у їх роботу.

1.4. Дидактично-методичний принцип активації учнів на уроці німецької мови

Згідно з положеннями сучасної методики, центром навчального процесу є не вчитель, а учні, їх інтереси та особливості. Такий підхід до навчання має не лише сьогоденний вплив, а й позитивно впливає на навчання протягом усього життя, а принцип активації учнів, під яким розуміється активне засвоєння мови, є одним з найважливіших аспектів уроку з іноземної мови [Бехоева 2015, с. 105-109].

Він полягає в тому, що учень повинен бути активним під час опанування навчального матеріалу, та активно брати участь в усіх активностях, запропонованих вчителем на уроці. Однією з особливостей цього принципу є також рухова активність учня, де задіяні різні органи чуття буде.

Згідно визначенню Гете Інституту активні учні беруть участь в уроці за допомогою запитань і висновків, вони обмінюються думками між собою, самі відкривають мовні структури або намагаються описати закономірність, беруть на себе організаційні та навчальні завдання до навчальної діяльності [Бойко 2020]. Активні учні працюють більш мотивовано та зосереджено у відповідних контекстах завдання. Вони розвивають підвищену усвідомлення того, що вони можуть робити і як вони вивчають мову. Як дізнатися, чи активні учні:

- учні приносять власні думки та виступи в клас;
- беруть участь в обговореннях;
- ставлять запитання та дають відгуки;
- самостійно підбивають підсумки навчання;
- презентують результати навчання;
- вони розмірковують над змістом і думають про те, яке відношення має вивчений матеріал до їх практичних цілей.

Н. Д. Гальскова також встановила основні компоненти, які можуть допомогти вчителю у процесі активізації власних учнів:

- провокувати учнів відстоювати власну думку;
- оцінювати відповіді колег;
- учні, які мають певні успіхи у навчанні, повинні допомагати більш слабким;
- учні можуть самостійно вибирати завдання, яке вони можуть вирішити;
- сприяти пошуку декількох рішень для одного і того самого завдання [Гальскова 2015, с. 132].

На нашу думку слід окремо виділити ще один метод, який відрізняється особливістю, як оцінюючи свої знання та навички можна покращити активізацію на занятті та розумову діяльність учня. Річ іде про само-оцінювання або *Selbstevaluation*.

Само-оцінювання допомагає активно контролювати власний процес навчання. Таким чином, це важливий крок на шляху до більшої самостійності. Що потрібно для досягнення цього кроку? Які форми існують? І як самооцінка впливає на роль вчителів?

Коли учні оцінюють себе, вони беруть на себе завдання, які вчителі зазвичай розглядають як одну зі своїх основних компетенцій. Також учні зазвичай очікують, що вони будуть виправлені та отримують відгуки про те, у чому вони добрі чи менш знаються. Навчання - це не пасивний процес. Ви не просто вивчаєте 1: 1 те, що представлено: Ви повинні активно розвивати та переймати ці знання. Тому важливо, щоб усі учні, відвідували вони заняття чи ні, мали змогу певною мірою контролювати свої навчальні зусилля. Для цього вони повинні знати, чи досягли вони своїх цілей. Ці цілі можуть надходити ззовні - через завдання, курс чи іспит - але їх також можуть встановлювати самі учні.

Ясні критерії допомагають в самооцінці. Само-оцінювання допомагає учням визначити свої сильні та слабкі сторони та відповідно адаптувати власну поведінку в навчанні. Списки описів «Я можу» (Ich-Kann), наприклад, які використовуються у контрольних списках мовного портфолію, дозволяють учням самостійно оцінювати їх знання. Наприклад, факультативні описи навичок можна використовувати, щоб показати, що учень вже досяг більш високого рівня читання, ніж в інших областях.

Багато підручників прийняли цей принцип і містять у кінці уроку фрази, які можна сказати, що стосуються навчальних цілей попереднього уроку. Учні відзначають, що вони можуть робити добре, що хочуть поглибити або де їм потрібна допомога.

Критерії оцінювання також можуть бути встановлені для окремих навчальних завдань, наприклад, для презентації, плаката чи тексту. Подвійна користь від таких критеріїв стає очевидною, наприклад, при підготовці до іспитів. Якщо учні знають критерії письмового завдання, вони також можуть самостійно практикувати те, що їм не дуже вдається. На самому іспиті, коли учні не можуть розраховувати на допомогу вчителя, вони служать механізмом контролю, наприклад, дозволяючи учням усвідомлювати певні помилки чи фрази [Коменский 2011, с. 324].

Однак часто такі критерії не є зрозумілими. Завданням викладачів є зробити приклади застосування цих критеріїв зрозумілими на основі прикладів, зразкових текстів чи рішень. Це допомагає учням зрозуміти, що важливо, і підвищує якість та точність власної оцінки.

Однак дані критерії також можуть бути обмеженими, якщо вони не охоплюють аспектів, що мають особливе значення для окремого учня. Крок до самостійно визначених критеріїв успішний, коли учні знають, що вони можуть оцінити.

Зробити індивідуальний прогрес навчання видимим. Важливою функцією само-оцінювання є усвідомлення учнями індивідуального прогресу.

Щоб побачити, що ви можете досягти прогресу самотійно, ви можете отримати власну мотивацію в групах з великими відмінностями в роботі. Те саме стосується учнів вищого рівня, яким часто важко бачити прогрес. Багато можливостей включають:

Студенти регулярно пишуть короткі тексти за кілька хвилин на прості теми. Наприкінці кожен учень рахує свої слова окремо і вводить число в простий графік. Протягом декількох днів або тижнів стає очевидним, як процес написання стає більш плавним і слова можна писати швидше. Час від часу можуть застосовуватися інші методи оцінки для включення інших аспектів, таких як правильність чи зрозумілість.

Оскільки учні повинні розуміти критерії оцінювання, щоб оцінити себе, само-оцінювання створює більшу прозорість. Також оцінки вчителів стають більш зрозумілими. Крім того, цілі навчання легше досягти, якщо вони розбиті на окремі компоненти за критеріями [Шемарулина 1999, с. 49-53]. Це робить успіх у навчанні більш плановим та сприяє мотивації.

Само-оцінювання не повинно замінювати зовнішнє оцінювання викладачами а доповнювати його. Виходячи з цього, викладачі та студенти можуть спільно працювати над узгодженням цілей та шляхів навчання.

1.4.1. Соціальні форми роботи як засоби реалізації методичних та дидактичних принципів у контексті уроків німецької мови. Соціальні форми створюють умови для спілкування в класі, тобто для всіх форм лінгвістичних дій між вчителями та учнями і між учнями. Соціальні форми організують відносини в класі. З одного боку, вони запускають соціальні процеси, а з іншого - контролюють процеси когнітивного навчання. У класі взаємодія між вчителями та учнями відбувається або у вигляді фронтального заняття, групової роботи, партнерської роботи, або в якості індивідуальної роботи [Гроссманн 2011, с. 120].

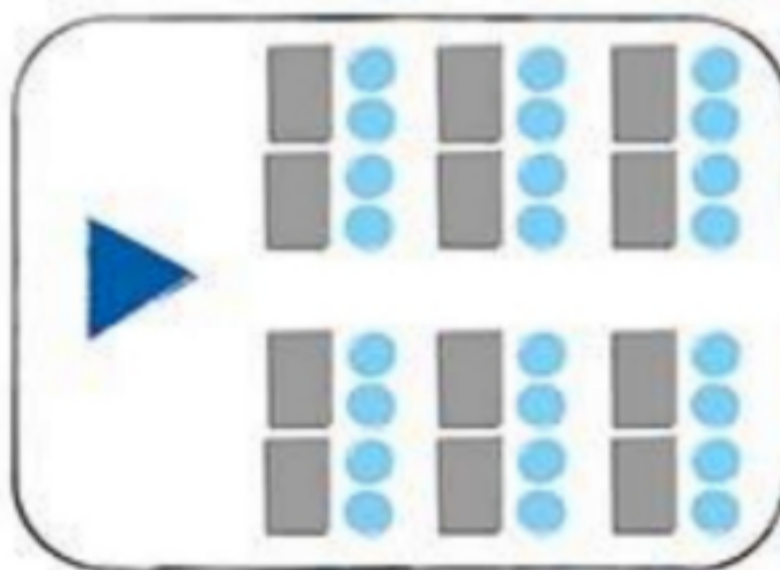
Осміслене використання різних соціальних форм, а також свідомо змінюючи соціальні форми в класі є важливим інструментом інтеграції всіх людей, що беруть участь в класі, і гарантує високий успіх в навчанні.

Інтерактивність в класі зазвичай визначається просторовим розташуванням столів і стільців в класі. Таке розташування сидінь як на рис. 1 в основному використовується для роботи у фронтальному навчанні або для індивідуальної роботи. Крім того, можлива партнерська робота, але завжди з одним і тим же місцем сусіда. Групова робота складна з таким просторовим розташуванням. З досліджень поведінкової психології ми знаємо, що зоровий контакт полегшує взаємодію між людьми. Тому, розсадження, в якій студенти можуть дивитися один на одного, а не сидіти спиною один до одного, сприяє обговоренню. Наприклад, U-образні або індивідуальні групові столи сприяють взаємодії, в той час як розташування сидінь на малюнку 1 робить розмову між учнями більш важкою.

Рис 1.

Схема розташування столів при фронтальному занятті

Згідно Goethe Institut Ukraine



Щоб мати можливість використовувати соціальні форми в класі відповідно до бажаної форми взаємодії, було б бажано мати можливість змінювати розташування сидінь в класі. Тому гнучкі меблі (легко переміщувані столи і стільці) є важливим критерієм оптимального

оформлення класних кімнат. Однак часто неможливо змінити розташування сидінь. Проте, навіть без трудомісткого переміщення меблів, соціальна форма може бути змінена [Сванборн 2002, с. 95].

На вибір соціальної форми, безумовно, впливає культура навчання, але найчастіше вона більше відповідає бажанням вчителів зменшити невизначеність у плануванні занять і використовувати добре відомі моделі взаємодії. Тому набагато більш сильний вплив має власна ідея гарного навчання на оформлення інтерактивних процесів: наша філософія навчання, наші особисті уподобання, наш власний досвід в навчанні [Гроссманн 2011, с. 127].

Вибір соціальної форми в великій мірі вирішує, хто, як довго, з ким в класі буде співпрацювати і які дії виконувати. Це дає вчителям і учням солідну, часто несвідому роль в класі. Таким чином, соціальна форма вирішує, хто домінує в педагогічному спілкуванні, тобто:

1. хто пояснює граматичне правило;
2. хто коригує думки учнів;
3. хто організовує заняття;
4. а хто задає питання?

Це показує нам, що наша самооцінка як вчительки чи вчителя сильно впливає на вибір соціальної форми.

При плануванні уроку учитель повинен запитати себе, чи зможуть учні взяти на себе відповідальність за дії, які ви виконали до цього уроку. Для цього ви повинні дослідити свою рольову картину:

1. Чи зможу я їм довіритись, щоб вони перевірили тексти один в одного?
2. Чи зможуть вони відшукати певні слова в словнику чи самостійно дослідити або знайти інформацію з країнознавства в інтернеті або в енциклопедіях.

Відповідно, робочі завдання для виконання завдань і вправ повинні бути сформульовані для сприяння взаємодії.

Взаємодія між вчителями та учнями, як ми бачили, визначається соціальними формами навчання. Спосіб виконання завдань і вправ визначається формами роботи. Таким чином, існує широкий спектр можливостей для організації взаємодії в рамках спільних соціальних форм групової або партнерської роботи. Форми роботи визначають, як учні працюють разом і які дії слід виконувати.

Робочі форми в літературі часто називають по-різному. Наприклад, можна знайти термін карусель. Не потрібно вчитися диференціювати ці терміни. Важливо, щоб в кінці заняття учитель склав для себе список можливих форм роботи, які він зможе використовувати в класі. Форми роботи можуть включати різні соціальні форми, такі як навчання по станціям. Під час заняття, різні завдання розподіляються по кабінету в різних місцях / станціях в аудиторії. Учні працюють за столом / станцією протягом обмеженого часу, а потім переходять до наступного столу. Робочі завдання можуть бути опрацьовані в індивідуальній, партнерській чи груповій роботі.

Дві форми роботи, які також добре підходять для партнерської роботи в великих навчальних групах, - це «прогулянка в класі» і «карусель». Під час класної прогулянки учні проходять через класну кімнату і опитують того, з ким вони зустрілись або відповідають на його питання.

В каруселі учні утворюють внутрішнє і зовнішнє коло і проводять короткі бесіди рухаючись після розмови з певним партнером за годинниковою стрілкою. За сигналом вчителя кола повертаються один проти одного, і таким чином учні знаходять собі нових партнерів.

Форми роботи для роботи в парах, зокрема, різноманітні і пропонують різні форми спілкування, навіть на низькому рівні. Простий діалог не завжди повинен практикуватися з одним і тим же партнером. Крім того, численні повторення через зміну партнерів автоматизують мовленнєві моделі [Бим 1988, с. 144].

Також існують такі форми роботи як «Autogrammjagd», що перекладається як збір автографів. Така форма роботи особливо підходить для роботи учнів у великих групах. Кожен учень має лист на якому написані питання, на які повинен відповісти інший учень. Після відповіді він має поставити автограф у відведеному полі напроти питання. Хто перший виконає завдання, тобто збере всі автографи, виграє. Таким чином учні рухаються у класі, розмовляють зі різними партнерами і мотивація збільшується. Ціль завдання постає у автоматизації через повторювання.

Іншою ефективною формою роботи, при якій активність учнів також може бути фізично підвищена, є «Laufdiktat», або швидкий диктант. Учні працюють разом під час диктування. Учитель кріпить текстові приклади А і В на стіну чи дошку, або кладе їх на віддалений стіл. Потім учень бігає туди-сюди між своїм місцем і текстовим прикладом А, запам'ятовуючи невеликі текстові частини і диктуючи їх партнеру, який має їх записати. Після диктування тексту А партнери міняються ролями. Тепер інший учень переміщається назад і вперед між місцем і прикладом В і диктує своєму партнеру. Після цього учні виправляють тексти інших [Козак 2014, с. 93-95].

На додаток до навчання аудіювання і правильного письма також підвищується комунікативна компетентність учнів: вони повинні питати, повторювати, говорити повільніше, закріплювати розуміння тощо. Під час швидкого диктування учні також проявляють рухову активність. Зв'язок між рухом і навчанням дуже ефективний. Недарма багато риторів тренують свої промови під час бігу [Бочарникова 2009, с. 130-132].

Інша форма роботи, яка може поєднувати в собі навчання і рухові навички, називається «Kettenübung» або «Reihenübung», тобто вправа виконується по ланцюжку. Один студент кидає м'яч іншому і задає питання. Учень, який зловив м'яч, відповідає на питання і потім ставить його другому учню. М'яч визначає, хто отримає право говорити далі.

В навчальному процесі корисно використовувати різні форми роботи і соціальні форми в класі різними способами, щоб збільшити мотивацію, інтерес учнів. У кооперативних соціальних формах учні більше взаємодіють один з одним, тобто вони обговорюють рішення, обмінюються ідеями про шляхи навчання і обговорюють результати. Перевага кооперативних соціальних форм очевидна: вони змінюють комунікативну поведінку в класі. Вони не тільки збільшують бажання учнів брати участь та спілкуватись, вони також запускають соціальні процеси, які позитивно впливають на навчання [Ясаревская 2015, с. 178-180].

Часто виникає невизначеність щодо того, коли і як краще використовувати соціальні форми роботи і на що звертати увагу. Наприклад, робота в парах може використовуватися для взаємного виправлення домашнього завдання, групова робота може зміцнювати здатність учнів до роботи в команді, але фронтальні заняття є найбільш ефективними для викладання організаційних вказівок.

Щоб правильно і гнучко використовувати робочі і соціальні форми в залежності від освітніх цілей, треба більш ретельно розібратися з перевагами і недоліками вже відомих соціальних форм.

1.4.2. Види соціальних форм роботи та впровадження дидактично-методичного принципів.

Фронтальне навчання

Термін «фронтальне навчання» відноситься до просторового розташування в класі, тому що зазвичай фронтальне навчання відбувається в двох напрямках, тобто одна людина(учитель) говорить перед групою слухачів. Фронтальним навчанням може бути також доповідь або узагальнення тексту учнем.

У фронтальному навчанні ми розрізняємо шкільну лекцію вчителя і обговорення в класі. Лекція вчителя зазвичай включає більш довгу промову вчителя, наприклад, пояснення граматичної структури або пояснення

етнографічної теми (Як святкують Пасху в Німеччині?). Працюючи фронтально, учитель є центральною особою в спілкуванні, тобто він задає питання, на які відповідають учні, але шаблони питань і відповідей змінюються, так як учні також ставлять і відповідають на питання один одного. Тут, в доповнення до взаємодії учитель-учень, відбувається взаємодія учень-учень.

Переваги фронтального навчання:

1. швидка передача навчального матеріалу;
2. одночасна передача інформації всім учням;
3. мало зусиль для організації навчання;
4. визнання професійного авторитету вчителя;
5. простий і прямий варіант виправлення.

Недоліки фронтального навчання:

1. вимагає риторичних навичок з боку мовця і ефективного використання відповідних методів подання (таких як PowerPoint, чисті дошки або відповідні робочі листи);
2. здатність концентруватися під час прослуховування швидко знижується.

У викладанні, орієнтованому на вчителя, можливо більш активне залучення учнів - принцип активації учня. Це зазвичай відбувається в так званих класних дискусіях або пленумі. Проте, питання зазвичай задаються вчителем, часто таким чином, що відповіді учнів максимально наближені до бажаного ходу думки вчителя і не є помилкою. Часто це тільки відповіді на питання про рішення (так / ні) або закриті питання, на які можна відповісти одним словом.

Такий урок також дозволяє найбільш ефективно застосовувати відкритий план навчання. Оскільки фронтальний урок є пасивним видом роботи, більш ефективним буде викладання тем, які є близькими для певної вікової або професійної групи. Проблемою видається кількість учнів у класі, адже чим

більше людей, тим більше у них інтересів та побажань щодо наповнення уроку.

Такий соціальний вид роботи також заохочує вчителя для використання принципу наочності, адже для його використання потрібно підготувати усього один екземпляр для показу - слайд у PowerPoint, плакат, карту тощо [Желанова 2017, с. 9-10].

Індивідуальна робота

Висока ступінь індивідуалізації процесів навчання може бути досягнута в індивідуальній роботі. Залежно від мети навчання основна увага в індивідуальній роботі приділяється розумінню, закріпленню набутих знань учнями. Ми часто зустрічаємо соціальну форму індивідуальної роботи у вправах і завданнях на читання або аудіювання.

Переваги індивідуальної соціальної форми роботи

Певною мірою учні можуть індивідуально вибирати свій власний спосіб роботи, виділяючи, або роблячи замітки, наприклад, щоб знайти основну інформацію в тексті.

Протягом певного періоду часу учні можуть працювати у власному темпі.

Крім того, учні можуть самостійно застосовувати вже здобуті знання, наприклад, у формі творчого письмового завдання в якості домашнього завдання.

Щоб оцінити і задокументувати успіхи окремих учнів в більш широкому масштабі, індивідуальна робота є найбільш придатною соціальною формою. При індивідуальній роботі зворотній зв'язок (від вчителя або однокласників) відбувається індивідуально.

Аналогічно, самооцінка для перегляду власного навчального прогресу (я це вже можу зробити ...) відбувається в індивідуальній роботі. Це дозволяє учням оцінювати та працювати над своїми компетенціями (я не можу / ще не / не більше і повинен повторити ...).

Недоліки індивідуальної роботи

З одного боку, навчання – це індивідуальний процес, тому що робота з пам'яттю (наприклад, вивчення слів) може бути виконана тільки кожним учнем самостійно. З іншого боку, процеси оцінки окремих виступів в рамках уроків часто забирають багато часу і часто викликають нудьгу для інших учасників.

Основна мета у вивченні іноземної мови – формування комунікативної навички. Тобто, індивідуальна робота, у якій немає жодної взаємодії між мовниками не сприяє розвитку цієї навички.

Індивідуальна робота ідеально підходить для принципу орієнтації на учня, адже якщо процес індивідуальний, то вчитель може підбирати тільки ті завдання, які необхідні самому учню.

Принцип відриного плану, як і у випадку с фронтальним уроком, може бути ефективни. Під час обробки навчальних матеріалів кожен учень має змогу оцінити свій рівень знань та правильно розтавити акценти наперед [Бухаркина 2004, с. 255].

Робота у парах на уроках німецької мови

Партнерська робота особливо підходить на етапах повторення і практики для автоматизації мовленнєвих дій і для поглиблення досліджуваного предмета, або на етапах рефлексії і корекції для обміну досвідом між учнями про процеси навчання і успішності навчання. Тому не дивно, що дослідження, проведене в 1990-х роках, показало, що вчителі, коли вони міняли свої соціальні форми роботи, віддавали перевагу партнерській роботі [Masago].

Переваги партнерської роботи:

1. Через взаємний стимул та ініціативу учні опрацьовують завдання більш мотивуюче та креативно.
2. Учні можуть вчитися один в одного і допомагати один одному завдяки взаємному контролю.
3. Всі учні можуть бути активними.
4. Можна залишити розташування сидінь у класі

5. Сприйняття розвитку соціальної компетенції, так як партнери повинні протягом даного часу, перед початком спільної роботи визначити переважну форму роботи і темп. Це вимагає, з одного боку, вміння домовлятися про компроміси і, з іншого боку, готовність взяти на себе відповідальність за власні навчальні процеси.

Існують мовні дії, так як вони відбуваються поза класною кімнатою в ситуації розмови. (Щось замовляється в ресторані, в місті по дорозі або в магазині питаючи ціну, купуючи квиток на вокзалі, обмінюючись планами на вихідні, розповідаючи про фільм, плануючи свято.) Партнерська робота також швидко і, здавалося б, легко організовується для вчителя [Бочина 2015, с. 7-10]. Що стосується матеріалу, необхідно підготувати достатню кількість копій для партнерів А і В, і, якщо необхідно, робочі листи повинні бути позначені різними кольорами. На робочих етапах учитель доступний для учнів для подальших питань, відповідно окремі учні можуть бути про-консультовані.

З огляду на останній пункт згаданих переваг, якість вправ і завдань є найважливішою умовою фактичного успіху партнерської роботи. Отже, люди беруть мотивовано участь в обміні інформацією тільки тоді, коли вона

1. є важливою для них,
2. виходить з їх досвіду і життя,
3. вважається важливим, цікавим, інформативним,
4. або коли відбувається обмін інформацією, яка є новою та невідомою.

Учні можуть говорити одночасно під час партнерської роботи і вони в основному мотивовані. Часто учні, які з меншою ймовірністю беруть участь в обговоренні в класі, стають більш активними, ніж зазвичай, проте, іноді є учні, які доповнюють інформацію, якої бракує шляхом копіювання, не розмовляючи один з одним. Один зі способів уникнути цього, це використати форму роботи під назвою «Rückendiktat» або «Диктант спина до спини».

Недоліки роботи у парах

1. деякі учні в однорідних за мовою групах зазвичай говорять тільки на рідній мові в партнерській роботі,
2. деякі учні легко відволікаються і займаються іншими справами під час партнерської роботи,
3. якщо рівень мови партнера надто відрізняється, це може привести до того, що працювати зможе тільки сильніший,
4. особиста неприязнь між партнерами може негативно вплинути на партнерську роботу [Куклина].

Тому вибір партнерів не є довільним. Як правило, самі учні вважають за краще працювати разом з друзями / сусідами на свій розсуд. Цей вибір партнера підходить для короткого обміну думками або для більш особистих тем і змісту, але не є корисним для кожного завдання. Залежно від цілей, учитель повинен вирішити при плануванні занять, чи повинні пари бути сформовані випадковим чином, збалансованим по продуктивності способом (тобто учні є однаковими або схожими за успішністю) або гетерогенними по продуктивності (тобто учні мають різні рівні продуктивності).

Робота у парах дозволяє вчителю застосувати ігрові методи, що покращують засвоєння учнями нової інформації. Це може бути гра з картками, пазли або інша активність. Важливою умовою застосування такого методу є тим не менш змагання. Тобто гра не має відбуватися заради гри, потрібно заохочувати учнів оцінками або підраховувати ігрові бали.

Окрім цього цей тип занять є найбільш продуктивним в контексті принципу цілісного навчання. Два учні, які комунікують між собою, як мінімум слухають один одного (аудіювання) та висловлюють власні ідеї (говоріння). Якщо завдання для роботи у парах полягає у розумінні тексту (читання) та формування письмового висловлення (письмо), то вчитель має змогу об'єднати усі чотири основні мовленнєві компетенції в одному завданні [Хунт 2002, с. 258-266].

Зміна форми роботи на такий комунікативний варіант, у якому учень може контактувати зі своїми колегами, забезпечує динаміку уроку, з чого виходить, що така форма роботи забезпечує вчителю певне методичне різноманіття.

Вчитель має змогу закласти у таку форму роботи саме орієнтацію на дію, у якому завдання не вирішуються заради вирішення завдань, адже робота в парах може сформувати у учнів певні навички практичної комунікації. Окрім мотивації у вигляді оцінок учень зможе наочно побачити, які комунікативні ситуації вимагають від нього знання певних граматичних конструкцій та лексичного запасу [Панова 2010, с. 121].

Групова робота як вид соціальної форми

Для групової роботи клас ділиться на групи протягом обмеженого часу. Якщо групи працюють не над одними і тими ж завданнями, а над різними робочими завданнями, це називається роботою в групах. Групова робота часто використовується для обробки цільових завдань. Учні самостійно обробляють робочі завдання, які їм були дані. Тому умовою успіху групової роботи є впевненість учителя в учнях в тому, що вони здатні виконувати завдання без дрібних кроків і контролю. Саме таке розуміння викладання і навчання відповідає концепції автономії учнів.

Роль вчителя на етапах групової роботи багатьом колегам незрозуміла. Чи повинні вони підходити до окремих груп під час групової роботи, розмовляти з ними, обговорювати? Чи варто їм залишатися біля парти вчителя і дивитися все? Чи можуть вони використовувати час і, можливо, виправити письмові завдання з попередніх уроків? Через цю невизначеність багато колег відкидають цю соціальну форму, як показало дослідження на уроках DaF [Гроссманн 2011, с. 132].

Методисти рекомендують при підготовці групової роботи переглянути як зміст (які завдання поставлені для якої мети?), так і соціальні аспекти (хто і як довго працює з ким?). Далі методисти рекомендують кроки, які необхідно

вжити при плануванні, здійсненні та оцінці групової роботи [Акиншина 2017, с. 140-141].

Спочатку це фази формування групи, яку можна формувати різними способами, які є аналогічними роботі у парах:

1. навмання;
2. відповідно до переваг / симпатій (хто з ким дружить);
3. визначається викладачем відповідно до групових динамічних аспектів / соціальних ролей у групі (хто домінує, хто скромний);
4. визначається вчителем відповідно до рівня мови учасників;
5. Учитель вибирає групи випадковим чином.

Звичайно, можливі альтернативи для випадкового формування групи.

1. Найшвидший і найменш витратний спосіб створення груп - це підрахунок: наприклад, щоб сформувати три групи, учасники повинні рахувати 1,2,3, 1,2,3. Учні з однаковим числом формують групу.
2. Можна роздати кольорові картки і всі хто витягнув червону/синю/зелену картку, працюють разом.
3. Картки можна розрізати як пазли, щоб знайти групу.

Щоб мати можливість контролювати взаємодію між учнями на етапі групової роботи, можна буде визначити конкретні ролі в групах перед початком роботи. Вони враховують різні особистісні особливості учнів та повинні запобігати домінування в груповій дискусії тільки найуспішніших учнів. Оцінка завдання проходить в пленумі. Тут завдання вчителя – дати можливість, щоб окремі групи висловились зі своїми результатами. Часто для представлення результатів не вистачає часу, так як групам потрібно більше часу для виконання завдань, ніж вчителю.

Оцінка групової роботи

Представлення результатів групи тепер відбувається в новій груповій роботі незалежно від учителя. Цей метод особливо підходить для робочих завдань, де, різні завдання вирішуються в окремих групах. Ця форма роботи

називається «Wirbelgruppen» або «Змінні групи». Групи формуються з максимально можливої кількості учасників. Окремі групи А-В-С отримують завдання і опрацьовують їх. Для представлення результатів створюються нові групи. Для цього старі групи змішуються. Нові групи називають групами експертів, оскільки кожен учасник є експертом у своїй області, і тільки він або вона може надати інформацію.

Робочі завдання в груповій роботі. Чітке формулювання робочих настанов дуже важливе для успішної групової роботи. Дослідження з аналізу педагогічного спілкування прийшло до висновку, що процес самостійного навчання в груповій роботі буде успішним, тільки якщо завдання були добре підготовлені вчителями. На самому етапі групової роботи вчитель повинен бути готовий відступити назад і бути доступним в якості помічника у питаннях, а в кінці процесу повинен керувати етапом презентації результатів [Гроссмани 2011, с. 135]. Дослідження також показало, що колеги допускають такі дидактичні помилки з точки зору робочих настанов:

1. Всі робочі настанови надаються одночасно.
2. Немає впевненості в розумінні порядку роботи. Натомість в окремих групах роз'яснюються проблеми, пов'язані з завданням.
3. Робочі завдання змінюються, коли вчителі починають обговорювати певну тему в окремих групах. Таким чином, порівняння результатів, особливо однієї і тієї ж групової роботи в кінці, стає більш неможливим.

У групової роботи, як і в багатьох інших, є маса недоліків та переваг.

Переваги:

1. більша здатність учнів вирішувати проблеми та завдання, які ставляться перед ними вчителем;
2. підвищення креативності;
3. мотиваційний ефект;
4. зниження тиску, адже кожна помилка робиться усіма членами групи;

5. соціальна підтримка, яка виражається у здатності кожного з членів групи підказати своєму колезі.

Недоліки:

1. на виконання завдань у такій соціальній формі роботи необхідно витратити більше часу, адже кожен учень повинен мати змогу виказати власну думку;
2. ризик конформізму (занадто велика адаптація окремих членів до групи, більше не індивідуальність);
3. нижчий стимул у деяких учнів, які можуть перекласти роботу на інших учасників групи та не виконувати завдання самостійно.

Групова робота має більше переваг для застосування різноманітних дидактично-методичних принципів на уроках іноземної мови.

По перше така соціальна форма роботи робить можливим застосування індуктивного підходу під час вивчення нового матеріалу. Самостійно учням буде важко виводити правила, тим паче що ніхто не буде впевним у власній правоті. Групова робота дозволяє обмінюватися безліччю ідей, які власне забезпечують дискусію та гарну роботу саме цього принципу.

Групова робота, так само як і партнерська, дозволяє кожному окремому учню слухати та говорити, що є орієнтацією на навички. У групі це виражене ще більше, адже потрібно відстоювати власну думку не перед одним учнем, а перед декількома. Крім того, вірогідність того, що в групі буде більше активних учнів набагато більша.

Ігровий підхід найбільш притаманний саме для цієї соціальної форми роботи, адже колектив учнів може ділитися на 2-4 великі команди, та змагатися один з одним. Це буде економити час та мотивувати ще більше [Ягунов 2008, с. 196].

Важливо і те, що метод рефлексії та оцінки найбільше підходить саме для групової роботи. Частку кожного студента в роботі, що бере участь в груповій роботі, зазвичай важко ідентифікувати і задокументувати. Але саме цей метод

допомагає оцінити вклад кожного учасника групи, який самостійно може запропонувати свою оцінку праці, яку підтвердять або спростують інші учасники групи.

Отже, ідеї для планування групової роботи дуже різноманітні для вчителя. Є багато речей, про які потрібно подумати і ретельно спланувати. Тому вчителю треба підготувати план для підготовки до групової роботи і відпрацьовувати його до тих пір, поки не буде розроблена навичка в цій соціальній формі. Також були оцінені робочі і соціальні форми з точки зору їх придатності для процесів мовленнєвого спілкування в класі.

1.5. Особливості онлайн-уроку з іноземної мови

Пандемія коронавірусу дала значний поштовх методиці як науці, адже поставило перед вчителями та методистами чітке завдання – зробити дистанційне навчання таким же ефективним, як і навчання в класі з присутністю вчителя та інших дітей. На щастя сучасні технологічні засоби дозволяють проводити урок, зберігаючи контакт вчитель-учень та учень-учень, але проблема планування такого уроку та застосування методичних напрацювань залишається незміною [Запорожченко 2008, с. 7].

Як зазначає В.П. Максименко, основними проблемами дистанційного навчання для вчителя є:

- проблема контролю виконання завдань та прогресу учнів, які мають самостійно контролювати виконання завдань та їх вчасну здачу;
- проблема використання засобів дистанційної передачі інформації (електронна пошта, месенджер, система відео-дзвінків тощо.);
- проблема методичного забезпечення студентів актуальними та необхідними матеріалами в електронному вигляді;

- проблема місця та часу для кожного учня (часовий пояс, робоче місце тощо.);
- проблема структури кожного окремого заняття та курсу в цілому, яка змінюється відповідно до реалія дистанційного навчання.

Широке використання персональних комп'ютерів та смартфонів вирішує проблему нерівності навчання, а розробками школами та університетами веб-ресурсів для навчання спрощує передачу інформацію, у той час як методичні проблеми залишаються незмінними.

Звертаючись до описаних методів, складним видається використання принципу орієнтації на дію, адже роль вчителя під час онлайн-заняття стає значно більшою. Тобто учні потребують більшого контролю та постійних вказівок. Таку проблему тим не менш можна вирішити декількома способами:

1. роздати учням чіткі ролі та завдання до них. Наприклад, перший учень ділить усіх на чіткі групи, другий слідкує за часом та сигналізує про його закінчення під час виконання завдання, третій визначає найкращого на уроці тощо. Таким чином у групі кожен її член буде зайнятий чітким завданням та буде нести відповідальність;
2. ділити учнів на пари/групи, та просити їх переказувати зміст відповіді свого напарника та оцінювати її. Таким чином учитель без певного контролю може гарантувати, що учні працюють без його допомоги та контролює не сам процес, а його результат, який власне є ціллю будь-якого завдання;
3. використовувати метод паноптикуму за допомогою спеціальних програм. Якщо учні неактивні і потребують постійного контролю, який не вчитель не може забезпечити під час онлайн заняття, вчитель може створити ілюзію постійного спостереження. Під час пленуму достатньо просто ввімкненої камери. Якщо учні діляться на групи, вони не бачать, я в який саме час за ними стежить вчитель, що може гарантувати їх постійну роботу над завданням.

Іншою проблемою такого застосування методів дистанційного навчання може стати принцип гри, адже заготовки для проведення заняття в аудиторії не підходять для онлайн-уроку. У цьому випадку вчителю необхідно:

1. придумати нові ігри, які можна проводити безпосередньо вдома. Наприклад, один учень називає будь-який предмет, який є у кожного є вдома, у той час як інший повинен його знайти та показати;
2. опанувати ігрові платформи для навчання іноземній мові (наприклад, Simpler для англійської мови, Duolingo для німецької, французької, англійської та інших мов тощо.);
3. використовувати популярні ігри для мотивації та заохочення дітей. Прикладом такого застосування може слугувати популярна гра Minecraft, в якій можна знайти безліч предметів та процесів, які допоможуть учням краще засвоювати нову лексику підсвідомо.

Принцип методичного різноманіття також є досить складним для запровадження на онлайн-уроках. Через обмеження у вчителя можуть виникати проблеми з динамікою уроку. Вирішенням цих складностей може слугувати:

1. відмова від класичного формату лекції, адже за відсутності взаємодії в аудиторії вчитель має набагато менше інструментів для того, щоб його доповідь була цікавою та інформативною. У цьому випадку краще звертатись до інтерактивних форматів, у яких буде відбуватися взаємодія учень-учень, а не учень-вчитель;
2. постійна зміна структури уроку, тобто нова тема не обов'язково вивчається після перевірки домашнього завдання, а повторення попередньої теми може відбуватися у кінці уроку;
3. заохочення учнів до самостійного планування уроку та вибору методів проведення уроку. Вчитель повинен питати думку учнів щодо кожного нового елементу уроку, а також цікавитись їх ідеями та побажаннями щодо наступних уроків.

Тобто онлайн-урок ставить перед вчителем нові завдання, які стосуються саме впровадження дидактично-методичних методів у свій урок, задля успішного досягнення цілей його учнями.

Тим не менш варто зазначити, що такі дидактично-методичні принципи як принцип рефлексії та оцінки, принцип відкритого плану навчання, принцип наочності та інші не потребують суттєвих змін у проведенні занять.

РОЗДІЛ 2.

ЗАСОБИ ДЛЯ АКТИВІЗАЦІЇ УЧНІВ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

2.1. Практично-орієнтований дослідницький проект, як один із засобів активізації учнів

Практично-орієнтований дослідницький проект є важливим інструментом для професіоналізації викладача. Практично-орієнтований дослідницький проект досліджує аспект та процес викладання.

Дослідження здійснюється шляхом формулювання питання спостереження або дослідження. Це питання має відношення до змісту одиниці вивчення німецької мови або до одиниці практики викладання іноземної мови. Тобто, є перевіркою певних методичних рекомендацій або теорій.

Формулювання питання практично-орієнтованого дослідницького проекту може виглядати наступним чином:

Як відбувається ... у моєму класі? / Як відбувається ... в класі, за яким я спостерігаю?

Як реагують учні, коли я ...?

Що я можу спостерігати за своїми учнями або на певній фазі уроку, вбачаючи ..., і як це змінює мої майбутні уроки [Функ 2021, с. 50-73]?

На це питання, самостійно або разом з колегами, шукаються відповіді на уроках. Дані збираються за допомогою спостережень, анкет або нотаток. Потім дані оцінюються і процеси в класі краще розуміються, можливо, змінюючи майбутнє відношення до певних методичних принципів.

Метою практичного дослідження є те, що дослідник має бути заінтересованим у певному питанні щодо методичних принципів та хоче перевірити їх на практиці.

Щоб подолати розрив між теорією і практикою, проведення практично-орієнтованого дослідницького проекту дозволяє свідомо і задокументовано спостерігати за власним навчанням. Це ключовий принцип одиниць DLL, оскільки автори розглядають реальні інновації, щоб дати вчителям можливість зрозуміти уроки німецької мови та уроки взагалі, як динамічну структуру. Динаміка зовсім не обов'язково означає впоратися з несподіваними або незапланованими, або надавати готові рецепти для навчання, а як можна розглядати уроки в цілому (від соціальних процесів, в яких відбуваються зміни ролей до відображення того, що було вивчено). Вчитель зробить власне дослідження того, які зміни в класі можна спостерігати, коли будуть вжиті певні заходи. Практично-орієнтований дослідницький проект найчастіше виконується після того, як DLL було відредаговано, оскільки питання практично-орієнтованого дослідницького проекту має стосуватися опрацьованого матеріалу. Анкету обговорюють у групах, переважно, збираючись в одному місці, а потім планують. Учасники аналізують свій власний контекст викладання і вибирають відповідні вимірювальні прилади. Інструменти збору даних включають: анкети, мікро-інтерв'ю, аудіо- та відеозаписи, нотатки на місцях, щоденник, інтроспекційний звіт, структуровані спостереження, фокус-групи, тести (наприклад, коли спостерігається навчання), аналіз тексту, портфоліо або тематичне дослідження. Реалізація практично-орієнтованого дослідницького проекту вимагає повної документації.

Питання практично-орієнтованого дослідницького проекту може бути сформульоване як питання з питальним словом (що, де, коли), питання з відповідями «так» або «ні», або відкриті питання, які допомагають підтвердити або заперечити первісну гіпотезу.

Класичним прикладом, який запропонований у багатьох матеріалах є:

- *Як змінюється атмосфера навчання, коли я дозволяю студентам працювати в групах у класі?*
- *Або:*
- *Я завжди перед класом. Як це впливає на моїх учнів, якщо я коротко перейду до кожної групи?*
- *Чи говорять мої студенти більше німецькою мовою, коли повідомляють про особисту інформацію? і т.д.*

Крім того, зміни можна спостерігати лише за умови, що ці заходи приймаються послідовно та на кількох зустрічах, що не завжди є можливим, тому нерідко питання практично-орієнтованого дослідницького проекту відбирається так, щоб експеримент можна було провести за 1 академічну годину, або за 2, якщо він ставиться в університеті.

Можливо, учні мають труднощі з першим використання нової форми роботи, наприклад, групової роботи. Як свідчать приклади, питання практично-орієнтованого дослідницького проекту пов'язані як з поведінкою під час викладання, так і з різноманітними ситуаціями під час навчання.

Практично-орієнтований дослідницький проект має бути невеликим і керуватися наступними рекомендаціями на підготовчому етапі:

- *Що я хочу дізнатися?*
- *Як продовжити (планування заходів)?*
- *Мої інструменти?*

Документація повинна містити запитання практично-орієнтованого дослідницького проекту, мати зв'язок з опрацьованим блоком DLL як імпульс до питання, демонструвати процедуру, збір даних та результати, а також наслідки для професійного розвитку. При плануванні серії уроків вчитель повинен враховувати різні методологічно-дидактичні принципи.

Такі експерименти мають не тільки дослідницьку, але й методичну цінність, адже основним принципом проведення практично-дослідницького проекту

2.1.1. Самооцінювання учнів як засіб їх активації на уроках німецької мови. Практично-орієнтований дослідницький проект є важливим інструментом для професіоналізації студента в якості вчителя. Практичний дослідницький проект досліджує аспект навчання, який особисто важливий для студента або є новим чи цікавим. Дослідження проводиться шляхом формулювання питання, яке має відношення або до змісту певного розділу вивчення німецької мови, або до особистого досвіду викладання.

Нами було проаналізовано питання практичного дослідницького проекту, яке ми сформулювали наступним чином:

*Як реагують мої учні, якщо я використовую *Selbstevaluation Fragebögen* (анкети-само-оцінювання), на початку і наприкінці уроку німецької мови?*

"Добре відомо, що це позитивно впливає на мотивацію до навчання, коли учні отримують прямий відгук про їхній процес навчання, що особливо важливо для молодих студентів. Це проміжне оцінювання дає учням можливість переглянути власний прогрес [Енде 2017, с. 100]." Наше питання було сформовано з другого розділу Kapitel 2 "Leitfragen der Unterrichtsplanung" im Unterabschnitt 2.2.8 "Wie evaluiere ich das Erreichen von Lernzielen?" Саме тому, ми вирішили, що ми хотіли б використовувати Raster (анкети) як засіб оцінювання учнями себе перед заняттям і після. Найголовніше - отримати досвід і спостерігати за реакцією учнів, як вони більш мотивовано і активніше ніж зазвичай починають працювати.

Для досягнення мети ми обрали наступні інструменти:

- анкети з опитуванням для учнів до та після заняття
- опитування для вчителів (для того, хто веде урок та вільних слухачів)

Під час проведення цього дослідження ми хотіли з'ясувати, чи доцільно було використовувати *Selbstevaluation*, і як само-оцінювання вплинуло на активність учнів при ознайомленні з темою «Берлін».

Перед безпосередньо проведенням експерименту у школі нам потрібно було сформулювати припущення.

Наші припущення:

- учні будуть активнішими під час уроку;
- студенти зможуть краще зосередитись на роботі;
- робота в групах та парах буде більш ефективною;
- студенти поглиблюватимуть свої знання про Берлін;
- учням буде легше вступити в дискусію.

Нашими індикаторами (показниками) були:

- концентрація та активність учнів у класі;
- участь у роботі;
- подальше застосування нових знань після систематизації.

Опис проведення практичного дослідницького проекту:

Для реалізації практичного дослідницького проекту ми обрали десятий клас школи №103. Студенти вивчають німецьку мову вже 5 років і мають рівень приближений до B1. Темою уроку був "Berlin". Ми повинні підготувати урок, провести його, провести опитування(*Selbstevaluation*). На початку уроку ми повинні були підготувати учнів до процесу само-оцінювання, щоб покращити їх активність. Тому спочатку ми провели опитування, пов'язане з їх асоціаціями з данною темою. Відповідь починалась на кожну наступну літеру слова «BERLIN» і була пов'язана з культурними особливостями Німеччини або міста. Завдання тривало 3-4 хвилини, було виконано швидко і учням це було легко та цікаво. Початковий етап був проведений у формі фронтального навчання.

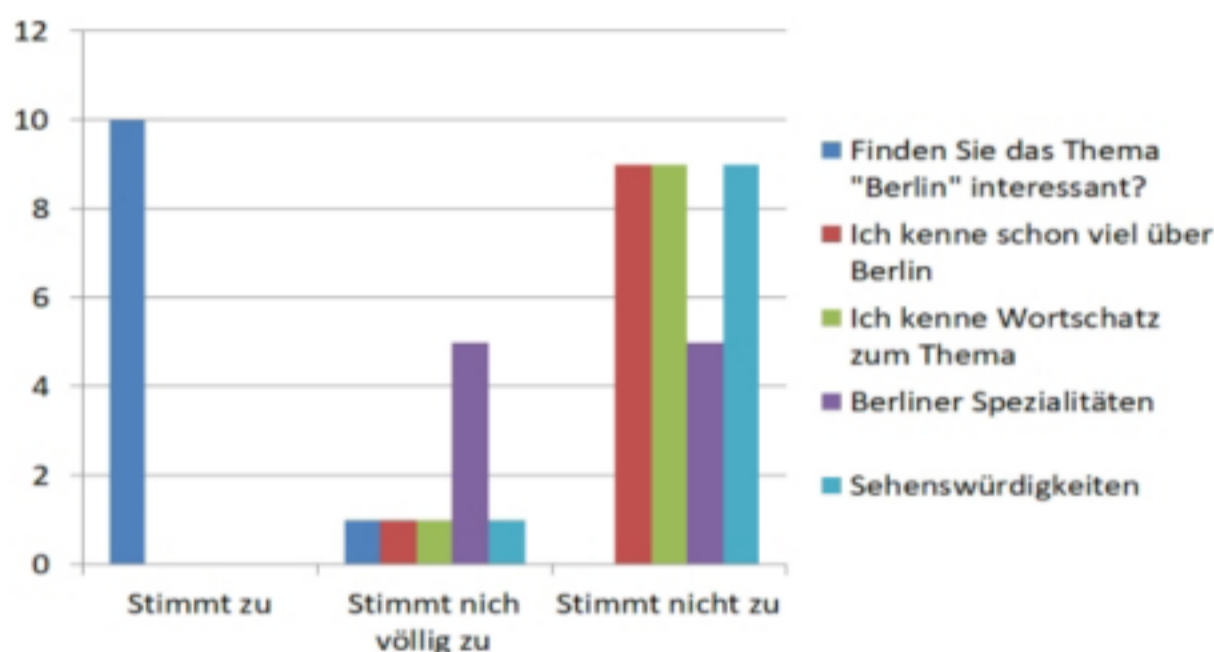
Одразу після завдання ми дали учням анкети (*Fragebögen*) з питаннями, наприклад:

- я вважаю тему «Берлін» цікавою;
- я знаю багато про Берлін;
- я знаю багато про фірмові страви Берлін;
- я знаю і можу розповісти про пам'ятки Берліну;

В останньому питанні вони мали описати що їм хочеться дізнатися при вивченні цієї теми. Про результат опитування на початку уроку свідчить статистика (див. Графік 2.1.).

Графік 2.1

Опитування учнів за темою «Берлін»



Друга фаза почалась з поділу на групи, яка проходила з допомогою кольорових карток. Цей метод також мотивує учнів, тому що створює нові умови для них, можливість попрацювати в групах з колегами, з якими ще не працювали. Сформувалося 3 групи, в кожній було по 4 учні. Кожна група отримала аркуші з фірмовими стравами, на яких були написані тільки рецепти. Через 3 хвилини, ми повідомили, що за кожну правильну відповідь надається один бал, а переможця(групу) чекають солодощі. Умовою завдання було: за зовнішнім виглядом здогадатись яка це стравка. Таким чином учні були мотивовані, активізовані і ознайомились з кулінарією столиці Німеччини.

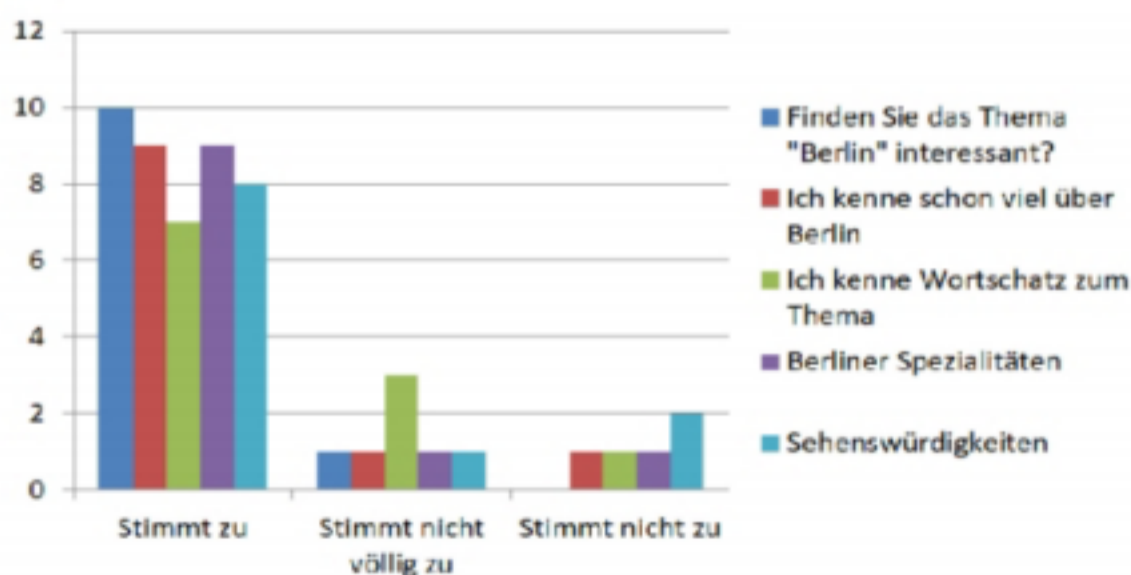
Третій етап тривав довше, але всі були активними і нікому не було нудно. Кожна група отримала інформацію з зображенням видатної пам'ятки Берліну. Їм потрібно було ознайомитись з 3 пам'ятками на кожну групу. Наступним кроком ми сформували 3 групи у якій були представники кожної з груп. Їм був даний час для того, щоб обмінятися інформацією про пам'ятки.

Дві групи були у ролі туристів, а третя у ролі німців. Завдання полягало в тому, що туристи задають питання німцям про певні міста, пам'ятки Берліну використовуючи допоміжні засоби у вигляді аркушу з критеріями запитань та їх нотатками зробленими у процесі завдання. Німці мали відповідати на їх запитання. Таким чином учні навчаються ставити питання і відповідати на них, систематизуючи знання до теми «Берлін».

Останню фазу уроку склав перегляд відео матеріалу та заповнення анкет (Selbstevaluation). Ціллю перегляду відео було закріплення пройденого матеріалу. На відео учні мали нарахувати кількість пам'яток, які вони побачили. Учні змогли назвати всі видатні міста Берліну. Після відео учні отримали анкети для само-оцінювання своїх знань, отриманих протягом заняття. За результатом оцінювання, можна дійти висновку, що 90% учнів вважають цю тему цікавою, запам'ятали багато аспектів та можуть розповісти інформацію про пам'ятки та фірмові страви міста (див. Графік 2.2.).

Графік 2.2

Опитування учнів наприкінці уроку за темою «Берлін»



Результати збору даних (спостереження, анкети):

Протягом уроку використовувалися такі засоби збору інформації:

1. Анкета вчителя-керівника уроку
2. Анкета другого вчителя
3. Анкета, яку учні заповнювали анонімно на початку і в кінці уроку

Ми проаналізували урок: темп, активність, атмосферу і реакцію учнів.

Результат оцінки даних, зібраних у практичному дослідницькому проекті:

Проаналізовані дані дозволяють нам зробити наступні висновки: час від часу в класі потрібно використовувати методику *Selbstevaluation*, оскільки ця методика мотивує учнів, та дає змогу вчителю зрозуміти рівень знань учнів, їх зацікавленість та можливість змінити методику викладання, або покращити її. Результати анкет показують, що учні були активні (90%), що тема «Берлін» була цікавою (100%), що тепер вони знають про фірмові страви і пам'ятки «Берліну»(85%). Підсумовуючи результати спостереження, можна дійти висновку, що єдиною складністю для студентів було спілкування між собою на німецькій мові.

2.1.2. Текстовий графік як вид колоборативного письма у практично-орієнтованому дослідницькому проекті як засіб активації учнів. 26-го квітня 2019 року ми проводили практично-орієнтований дослідницький проект у гімназії №103 міста Запоріжжя. Урок давався учням 9-го класу, для яких німецька мова була другою, отже рівень володіння мовою оцінювався як А2 за загальноєвропейськими стандартами. Темою нашого проекту ми вирішили взяти «Колоборативне письмо».

Колоборативне письмо – це такий вид письма, при якому вчитель застосовує не тільки індивідуальну роботу, але й роботу в малих та великих групах. Зазначається, що ігрові форми такого письма допомагають підвищити мотивацію учня та подолати його страхи перед написанням текстів [Функ 2021, с. 50].

Інструментами, що перевіряють наші результати, ми вибрали:

- анкету для студентів з питаннями після заняття;
- анкету для вчителів (для вчителя та спостерігачів).

При проведенні дослідження ми хотіли дізнатися, чи будуть діти активно залучені до роботи в групах та чи зможуть вони тісно співпрацювати в командах.

До початку нашого досліджу ми передбачали наступне :

- 1) діти будуть активні;
- 2) зросте концентрація учнів у класі;
- 3) школярі будуть брати активну участь у роботі в малих та великих групах;
- 4) школярі поглиблюють свої знання з теми "свята";
- 5) школярі відчують себе більш впевненими, коли зможуть створювати текстові графіки відповідно до шаблону.

Індикаторами нашого практично-орієнтованого дослідницького проєкту ми визначили:

- 1) сконцентрованість учнів у класі;
- 2) замученість учнів до роботи;
- 3) вміння школярів розуміти тему «свята»;
- 4) подальше застосування набутих знань, після систематизації викладеного матеріалу.

Несучи на собі роль викладача у класі, перед початком експерименту ми мали підготувати:

- шаблон текстових графіків на аркушах А3;
- картки для поділу на групи;
- список лексики для повторення матеріалу;
- картки для поділу ролей у невеликих групах;
- кольорові олівці та фломастери;
- анкети для учнів, учителя та спостерігачів.

На початку уроку, коли діти ще не були особисто знайомі з вчителем, ми зробили невелике повторення конструкції речення у німецькій мові, застосувавши методично-дидактичний принцип персоналізації. Вони повинні були відповісти на питання, як їх звать та що їм подобається, або що вони вміють робити найкраще. Шляхом спостереження ми визначили, що на цій стадії діти були досить пасивними, та неохоче брали участь у обговоренні. Окрім того, вони погано сприймали пояснення завдання німецькою мовою.

Щоб підготуватися до основного питання практично-орієнтованого дослідницького проекту, школярі мали повторити лексику до теми «свята». Задля економії часу, це було зроблено шляхом перекладання слів або словосполучень, які промовляє вчитель. Тобто, ця фаза була повністю фронтальною.

Потім ученики перешли до основної фази – створення текстового графіку, але перед цим вони мали поділитися на групи. Це було зроблено швидко за допомогою різнокольорових карток – було виділено 3 групи по 4 людини. Окрім того, кожна група отримала схему їхнього майбутнього графіку та 4 картки з ролями (редактор, ілюстратор та 2 оратори).

Після завершення організаційних моментів, кожна з груп вислухала основне завдання. Через те, що нічого подібного діти до цього не робили, треба було застосувати наочність, тому на дошці ми вирішили зобразити приблизну схему їхнього майбутнього текстового графіку. У центрі стояла назва свята (Різдво, Новий Рік або День народження), від яких відходило 3 окремі лінії з місцем, де дитина би хотіла відсвяткувати або просто вважає, що воно є цілком придатним для святкування, подарунками, які можна дарувати на це свято, та типовими для цього свята підготовчими моментами (купівля подарунків, приготування святкових страв тощо).

Початок роботи був для школярів занадто важким в першу чергу через те, що їм було досить складно перекладати власні думки німецькою, а також продукувати їх паралельно українською. Через це, в певних групах було

затишшя, але за допомогою вчителя, який багаторазово повторював завдання, перекладав його рідною мовою та давав певні натяки на те, як можна було б це виконати, діти почали плідно співпрацювати в команді. Кожній групі вдалося відібрати мінімум 3 асоціації до кожного з запропонованих пунктів.

Після закінчення роботи над текстовим графіком, діти повинні були представляти власні проекти, тобто, не дивлячись на те, що основним завданням практично-орієнтованого дослідницького проекту було подивитись, як діти будуть працювати під час колоборативного письма, воно виступало перехідною фазою, адже результати школярі мали презентувати усно. Спостерігаючи за виконанням цього завдання, було помітно, що учням досить важко викладати власні думки іноземною мовою, тому ми застосували методично-дидактичний принцип автоматизації, після якого учні змогли на певних прикладах речень презентувати власні проекти.

Після того, як завдання було виконано та усі групи отримали слово, діти мали отримати домашнє завдання, яке було пов'язане з темою, яка була пройдена на уроці. Відповідно до прикладу, який був зображений в їх підручниках, вони мали написати власний лист, але він мав базуватися на тій темі, яку вони отримали в групі. Тобто, одні діти писали про святкування Дня народження, інші про Новий рік тощо. Цей вид завдання виступав індивідуальним завданням дома та підсумував їх знання.

Після цього ми залишали час для заповнення анкет. 12 школярів, 1 вчитель та 4 спостерігачі заповнювали анкети, у яких були питання, що стосувалися:

- активності дітей на уроці;
- чи сподобалася їм групова робота;
- чи було пояснення завдань для них зрозумілим;
- та чи можуть вони зараз збирати та опрацьовувати письмово інформацію до теми «Свята».

2.1.3. Онлайн-урок за допомогою сучасних засобів як засіб активізації учнів. Під час онлайн-уроку набагато складніше контролювати активність кожного учня, адже вони знаходяться у себе вдома та оточенні факторами, які відволікають їх від уроку. Тому таке заняття має бути динамічним, а активності на уроках повинні змінюватися, аби учні не заскучали [Артемов 1968, с. 16].

Інструменти:

- сітки для учнів із запитаннями після уроку;
- сітка для вчителів.

Припущення:

- під час уроку учні стають активними;
- учні зможуть краще/швидше зрозуміти тему;
- учні не відчують труднощів у виконанні завдань;
- реакція учнів та їхні результати будуть позитивними.

В якості **індикаторів** ми взяли:

- активність того, хто навчається;
- реакція учасників;
- самооцінка навчання.

Для проведення цього експерименту у нас була група студентів 1 курсу ЗНУ. Тема уроку «Різдво». Учні вже були обізнані з темою, що трохи полегшило наше завдання.

Урок проходив так. На вступному етапі учням було запропоновано виконати завдання. Оскільки це був вступний етап нашого уроку, запитання не були такими складними, і наша мета полягала в тому, щоб трішки активізувати знання учнів. Ми дали учням 5 хвилин, щоб зв'язати українські та німецькі слова.

Другим завданням було з'єднати німецькі та англійські слова разом, але оскільки наші учні погано розмовляють англійською, ми шукали простіші

словоформи, щоб експеримент спрацював. Німецькі слова були їм невідомі, але вони успішно виконали завдання.

Третя частина складалася із заповнення пропусків. Студенти є двомовними та мають певні знання англійської мови, і завдання полягало в тому, щоб прочитати німецький текст і замінити слова іншомовної мови німецькою. Кілька моментів вони боролися, але загалом ми були задоволені результатами.

У четвертій вправі ми хотіли відновити попередні знання учнів, і вони повинні були прочитати слова про Різдво та Новий рік німецькою та англійською мовами та знайти пару для кожної конструкції.

У п'ятому завданні ми використовували інтернет-ресурс kahoot, щоб учні могли трохи потренуватися. Вони шукали культурні відмінності Різдва в Німеччині, Великобританії, США та Україні.

Наприкінці ми попросили учнів розділитися на групи та підготувати невеликі діалоги. Одна-дві людини – українці, які приїхали до свого німецького друга. Вони розповідали про різдвяні традиції в Україні та Німеччині, а також знаходили схожості та відмінності.

У ході уроку були використані такі засоби збору інформації:

- анкета, яку студенти мають анонімно заповнювати після уроку;
- анкета для вчителів.

Результати, які ми отримали, дозволяють зробити певні висновки, а саме: майже

всі учні можуть назвати багато відмінностей між німецьким та українським/американським Різдром і можуть багато сказати про Різдво в Німеччині (75%). Більшість (75%) відповіли, що німецькі слова легше запам'ятовувати, ніж українські. 75% учнів відповіли, що знають лексику на тему Різдва і вміють використовувати відповідні слова українською та англійською мовами. 25% вибрали 4 із 5, тож вони знають словниковий запас, але не настільки ідеальний, і їм все ще потрібен час, щоб його вивчити.

Учні дійсно хочуть дізнатися більше про Різдво та німецьку культуру, що врешті-решт для кращої мотивації в контексті уроку.

Після завершення нашого РЕР ми точно можемо сказати, як учні реагують на урок із мовними порівняннями:

- реакція учнів на такі уроки позитивна. Вам подобається виконувати всі вправи;
- учні дізналися багато нового про країну, мова якої вивчається, та Різдво;
- учні розрізняють різдвяні звичаї в різних країнах;
- учні володіють різдвяною лексикою, використовуючи іншомовні слова.

Найважче на такому занятті – приділити увагу всім мовним навичкам. Хтось у школі вивчав німецьку, хтось англійську, хтось французьку. Тому знайти унікальний метод було надзвичайно важко.

2.2. Загальна характеристика змісту автентичного підручника «Schritte international neu» (лексичний, граматичний і комунікативний аспекти)

Глобалізаційні процеси, що відбуваються у сучасному суспільстві, а також розвиток інформаційних технологій та економіки нашої країни, наявність тісних стосунків з іншими передовими державами активізують все більший інтерес до вивчення іноземних мов. В українських школах учні мають унікальну можливість почати вивчати одразу декілька іноземних мов вже в ранньому віці, тобто отримати певну базу, яка може допомогти у майбутній професії. Тож питання оптимізації та модернізації підходів до навчання іноземним мовам у школі стоїть дуже гостро [Корбут 2017, с. 3].

На сьогодні у середній українській школі під час навчання іноземним мовам надається перевага комунікативному методу. Поняття «комунікативність» або «комунікативна направленість» використовується на позначення орієнтації на співрозмовника, тобто оптимальність навчання з точки зору ефективності впливу на іншого. Такий підхід вживається для побудови діалогу та, безпосередньо, його реалізацію. У сучасній методиці його прийнято позначати як «комунікативно-діяльнісний» [Рукавішнікова 2012, с. 4].

Один із яскравих прихильників комунікативного методу, Ю. Пассов, вважав, що цей підхід до вивчення іноземних мов повинен базуватися на тому, що навчання має бути організовано таким чином, щоб воно нагадувало реальне спілкування, тобто воно повинне бути подібним до цього процесу [Пассов 2004, с. 17].

Фактором, що сприяє розвитку комунікативності під час занять з іноземної мови є використання автентичних навчальних комплексів. Адже саме посібники цієї категорії написані живою мовою, тобто вона є результатом реального спілкування, відображаючи дійсну картину мови, яка вивчається та розкриваючи особливості її функціонування. Наповнення таких підручників є відображенням ідей, мислення та суджень, тобто вони мають у собі увесь багаж іншомовної культури. Таким чином, знижується ризик спотворення іншомовної реальності [Лотоцька 2020, с. 22].

Враховуючи стрімкі зміни у системі освіти, багато вчителів іноземних мов надають перевагу застосуванню саме таких підручників під час навчання. Серед німецьких автентичних навчальних комплексів досить поширеними є Planet, Schritte international, Begegnungen, Berlin Platz, Menschen тощо. Вони беруться за основу для формування та розвитку іншомовної комунікативної компетенції учнів для досягнення мовного рівня А2. Навчальні комплекси такого типу зазвичай складаються із:

- підручника, що використовується для роботи в класі;

- зошиту для виконання домашніх завдань;
- дисків із аудіоматеріалами, що є супроводом для уроку або можуть прослуховуватися учнем самостійно;
- книги для вчителя з методичними рекомендаціями та поясненнями щодо найефективнішого застосування складових навчального комплексу.

Така забезпеченість усіма необхідними матеріалами є великим плюсом використання саме автентичних посібників для формування мовленнєвих компетенцій. Окрім вищезазначених одиниць до цих підручників пропонуються додаткові онлайн-вправи, котрі надаються учням для відпрацювання та засвоєння пройденого матеріалу, тобто можуть бути використані як домашнє завдання. З урахуванням сьогодношньої ситуації, під час перебування на дистанційному навчанні такі вправи є невід'ємною частиною навчального процесу [Годованець 2015, с. 48-50].

Книга для вчителя є не єдиною базою для формування уроків із використанням такого типу підручників. Іноді в окремому документі містяться більш детальні методично-дидактичні рекомендації для правильного викладання на основі цього підручника, а також конкретні плани уроків, що надаються як приклад. Вчитель має звісно, право, коригувати такі плани та підбивати під шкільну програму, але вони є доцільною допомогою для правильного планування темпу обробки представлених у підручнику тем.

Досить часто до таких навчальних комплексів додаються зразки для копіювання, так звані Kopievorlagen, на яких містяться картки, анкети, тести, вікторини або навіть ігри. Вони розроблені саме під обраний курс. Їх можна використовувати як доповнення до пройденого під час заняття матеріалу, для того, щоб учні мали змогу відпочити та закріпити матеріал у ненав'язливий спосіб. Низку таких можливостей надає саме автентичний початковий комплекс.

Для аналізу було обрано навчальні матеріали комплексу Schritte international neu від авторів Silke Hilpert, Daniela Niebisch, Sylvette Penning-Hiemstra, Angela Pude, Franz Specht, Monika Reimann та Andreas Tomaszewski, що був представлений у 2017 році видавництвом Hueber Verlag. Цей комплекс є перевиданням серії Schritte international, що була введена у 2006 році та мала неабиякий успіх.

Навчальна серія Schritte international neu – це дуже яскравий приклад вдалого автентичного підручника, адже він цілковито сприяє освітній та виховній меті на уроках з німецької мови.

Даний навчальний комплекс охоплює рівні володіння мовою від елементарного A1 до середнього B1, тобто він повністю покриває програму середньої школи як і для вивчаючих німецьку у якості другої іноземної мови, так учнів, що мають поглиблене вивчення, тобто вчать її, як першу іноземну мову.

Велике розмаїття текстів, що представлені у цьому підручнику, є максимально наближеними до реального життя. За змістом вони є аналогічними до текстів, що існують у позамовному середовищі. Надані відео- та аудіоматеріали надають учням середньої школи можливість ознайомитися із культурою країни, мову якої вони вивчають, адже зображують реальні ситуації із життя. На кожному рівні вивчення німецької мови учнів супроводжують головні герої, що допомагають зануритися у мовне середовище.

За основу для аналізу було взято підручник Schritte international neu 3, що розрахований на рівень A2.1. Цей підручник є лише частиною повного рівня, тож тематика посібника складається із 7 розділів. Такий розподіл є однаковим як для підручника, так само і для зошита, отже теми повністю дублюються. Така система робить процес знаходження потрібної теми дуже швидким та зручним.

Щодо тематики розділів, у підручнику представлені такі модулі:

Lektion 1. Ankommen – у цьому розділі відбувається знайомство із головними героями, які тільки-но прибули до Німеччини із метою відвідувати курси німецької мови.

Lektion 2. Zu Hause – у наступній частині представлені теми, що пов'язані із роботою вдома по господарству, також обговорюється спільне проживання поруч із сусідами та приділяється увага розділу сміття у Німеччині.

Lektion 3. Essen und Trinken – ця базова тема про їжу та напої є невід'ємною частиною будь-якого навчального посібника, адже вона має безпосереднє відношення до реального життя.

Lektion 4. Arbeitswelt – цей розділ присвячено темі робота, що є важливим аспектом для формування професійної грамотності в учнів середньої школи.

Lektion 5. Sport und Fitness – тема спорту є також досить актуальною, адже це дуже корисно та захопливо. Крім того, у цій лекції можна отримати багато порад щодо здорового способу життя.

Lektion 6. Ausbildung und Karriere – цей модуль досить докладно ознайомлює учнів із шкільною системою Німеччини, дозволяючи проводити паралелі із Україною, а також тут підіймається тема проблеми вибору професії, що є для учнів середньої школи дуже важливою та цікавою.

Lektion 7. Feste und Geschenke – не менш типовою темою є і остання, адже для чіткого розуміння іншої культури необхідно розуміти, які свята є для цього народу важливими, а також, яким чином їх святкують.

Кожна з лекцій підручника включає на початку так звану «Foto-Hörgeschichte», тобто аудіювання, що є підкріплене фотографіями. Такий приклад наочності досить позитивно впливає на розуміння прослуханого, крім того таке аудіювання має розважальний характер та оформлене у вигляді серії із життя головних героїв, що додатково пробуджує інтерес учнів. Важливо також підкреслити, що завдяки такому типу завдання на початку розділу, учні

мають змогу ознайомитися із лексикою, що є необхідною для подальшої роботи, а також виконати декілька завдань для опрацювання.

Основний зміст розділів автентичного підручника складають 5 тем (A, B, C, D, E). Як правило, перші дві або три зосереджені на вивченні граматичної складовою, а останні сконцентровані на лексичних темах, що наближені до реального життя. Кожна з тем включає у собі завдання для розвитку усіх мовленнєвих компетенцій, а саме Lesen, Schreiben, Hören та Sprechen.

Наприкінці лекції у підручнику надаються два важливих розвороти. Перший це «Grammatik und Kommunikation», він є своєрідним довідником, у якому міститься вся необхідна інформація із матеріалом модулю, яка оформлена схемами та таблицями, що значно полегшують процес повторення.

Інший розворот «Zwischendurch mal...» містить у собі тексти, відео та аудіювання країнознавчого характеру, нерідко також вірші, пісні та ігри. Увесь цей додатковий матеріал вчитель може використовувати за бажанням під час завдань, або залишати учням на самостійне опрацювання.

Щодо робочого зошиту, у кінці кожної теми можна пройти підсумковий тест та зробити самоперевірку, таким чином учні зможуть підготуватися до тесту, який наявний серед додаткових матеріалів комплексу, котрий буде налаштований на контроль знань за пройденою темою.

Після тесту у робочому зошиті також є сторінка «Fokus Beruf», що є розробленою спеціально для більш глибокого опрацювання тем, пов'язаних із робочими буднями. Такі матеріали не тільки подобаються учням, а й підготовлюють їх до майбутнього життя.

Третьою важливою складовою начального процесу, побудованого за підручником Schritte international neu 3 є наявний у кінці підручника «Lernwortschatz», тобто словник, що пропонується учням для самостійного заповнення. Великою перевагою є приклади із конкретних тем підручника, що надані поруч із кожним словом. Таким чином, учні можуть дуже легко згадати конкретну лексичну одиницю, лише проаналізувавши приклад.

Отже, автентичний підручник *Schritte international neu 3* є гідною альтернативною багатьом вітчизняним посібникам із вивчення німецької мови як іноземної, адже має низку переваг, повністю будуючись на комунікативному методі навчання. Такі навчальні комплекси є також досить зручними для викладача, адже мають велику кількість додаткових завдань та методичних рекомендацій щодо реалізації мети підручника на уроках німецької мови у середній школі.

2.3. Комплекс навчальних вправ до автентичного підручника за допомоги використання мультимедійних ресурсів

В умовах дистанційного навчання головним завданням вчителя є налагодження контакту із учнями для організації навчального процесу. Вчитель має максимально наблизити онлайн-заняття до тих, що відбуваються у класі, адже учні не повинні втратити мотивацію або навіть інтерес до предмету під час вимушеного переходу на дистанційне навчання через важку епідеміологічну ситуацію в країні.

Учні середньої школи мають певний досвід у вивченні іноземної мови, тож побудова занять для цієї вікової категорії вдається легше, аніж для молодших школярів. Доцільним способом оптимізації уроків такого типу є введення онлайн-вправ та використання мультимедійних ресурсів під час вивчення німецької мови у 5-9 класах [Кумаравадівелу 2003, с. 235].

Тож було розроблено комплекс навчальних вправ, що можуть інтегруватися для закріплення конкретного матеріалу або із метою зняття напруження та підвищення мотивації для вивчення іноземної мови.

Поняття «комплекс вправ» використовується на позначення певної групи завдань, що вводяться для вирішення однієї конкретної стратегічної проблеми та є гомогенними за своєю спрямованістю [Богушевич 2013, с. 10-16].

Тож на основі проаналізованого підручника Schritte international neu 3 було розроблено комплекс вправ, який націлений не тільки на оптимізацію навчального процесу під час дистанційних занять з німецької мови у середній школі, а й на формування в учнів окремих мовленнєвих навичок.

Рисунок 2.1

Приклад вправи-співвідношення на платформі LearningApps



Досить популярним ресурсом для дистанційного навчання є LearningApps. Це інтерактивна платформа, що за допомогою великої кількості готових шаблонів дозволяє створювати власні завдання або використовувати вже готові вправи, котрі можна легко знайти за допомогою зручного пошуку. Наприклад, під час вивчення першого розділу у підручнику Schritte international, перша тема присвячена вивченню сполучника підрядності weil. Велика увага приділяється розрізненню його із іншими сполучниками сурядності або підрядності. На цій платформі можна легко тренувати граматичну компетенцію, якщо створити приклади таких складнопідрядних та складносурядних речень, що будуть розділені на дві колонки. Учнім потрібно буде поєднати речення між собою за допомогою правильного сполучника, проаналізувавши також положення присудка. Такий шаблон зображений у вигляді папірців, що при з'єднанні склеюються скотчем та виглядають досить

реалістично (див. Рисунок 2.1). Таким чином, вчитель має змогу розробляти власні вправи, або оптимізувати завдання з підручника для зручної перевірки та наочності.

Так само можна розроблювати й лексичні вправи, наприклад, на співвідношення слова й значення, іменника й артикля, іменника й дієслова для утворення правильного поєднання.

Для відпрацювання подальших лексичних або граматичних тем можна також використовувати шаблони, що є стилізовані під ігри, як наприклад, «Хто хоче стати мільйонером?». У форматі усім відомої гри учні мають змогу відповісти на будь-які питання у тестовій формі. Такий вид завдання не буде сильно навантажувати учнів, до того ж, їм буде цікаво порівняти результати один з одним.

Наступною платформою, що є досить зручною у використанні є Kahoot!. Вона розрахована також для тестових завдань. Цей ресурс має можливість платної підписки, але за умови безкоштовного використання надається можливість створювати два типи тестів – із множинною відповіддю та «richtig/falsch» для встановлення правильності висловлювання. У такий спосіб досить легко створювати вікторини. У цьому розділі автентичного підручника Schritte мова йде про свята. Перед тим як почати цю тему можна провести із учнями вікторину, де за допомогою наданої картинки, їм необхідно буде вирішити, символом якого свята є зображуване (див. Рисунок 2.2). Крім того, під кінець такого тесту, учні зможуть побачити свої результати у вигляді турнірної таблиці.

Платформа Kahoot! має дуже яскравий кольоровий дизайн, тобто сама картинка візуально виглядає досить приємно, тож, напевно, учням середньої школи сподобається працювати із такою програмою. Крім того, важливим елементом є те, що сайт інтуїтивно зрозумілий як для вчителя, так і для учня, адже усі необхідні елементи є виділеними та мають досить великий розмір.

Тестування, що створені за допомогою ресурсу Kahoot!, можна також застосовувати для контролю поточних знань для опитування думки школярів, а також, звісно, для самостійного навчання та самоконтролю.

Рисунок 2.2

Приклад вправи-вікторини на платформі Kahoot!



Невід'ємною частиною тренування лексики є розробка ментальних карт, тобто так названих «Mind Maps», адже у такому форматі дуже легко систематизувати вивчені лексичні одиниці, пов'язавши їх із конкретною темою. У другій лекції підручника Schritte international представлена тема про сортування сміття. Такі теми є досить важливими для формування не тільки лексичної, а й соціолінгвістичної компетенції, адже таке дбайливе ставлення до природи є для німців досить важливим моментом. Перед тим, як розпочати цю тему у підручнику, вчитель може у якості вступу розробити із учням ментальну карту в онлайн-форматі, щоб учні мали змогу налаштуватися на цю тему та згадати всю усю необхідну лексику, що була вивчена раніше. Для створення ментальних карт є досить багато безкоштовних ресурсів, одним із яких є MindMeister. За основу береться слово «Müll» або інша головна тема, що вивчається на уроці, а навколо учні починають збирати свої асоціації із цим феноменом, що був заданий. Інтерфейс цієї платформи дозволяє формувати

головну тему, другорядні, а також подальші підтеми у певних пунктах (див. Рисунок 2.3).

Рисунок 2.3

Приклад створення ментальної карти на платформі MindMeister



Наступною важливою компетенцією є письмо, що може важко реалізовуватися в умовах дистанційного навчання у середній школі. Допомогою вирішення такої проблеми можуть стати інтерактивні онлайн-дошки адже вони є технічною реалізацією візуальної комунікації та навчання. У якості такої платформи може використовуватися Scumblr, ця інтерактивна дошка нагадує звичайну, що міститься у кожному класі за умови очних занять. Отже, учням буде дуже звично працювати у такий спосіб.

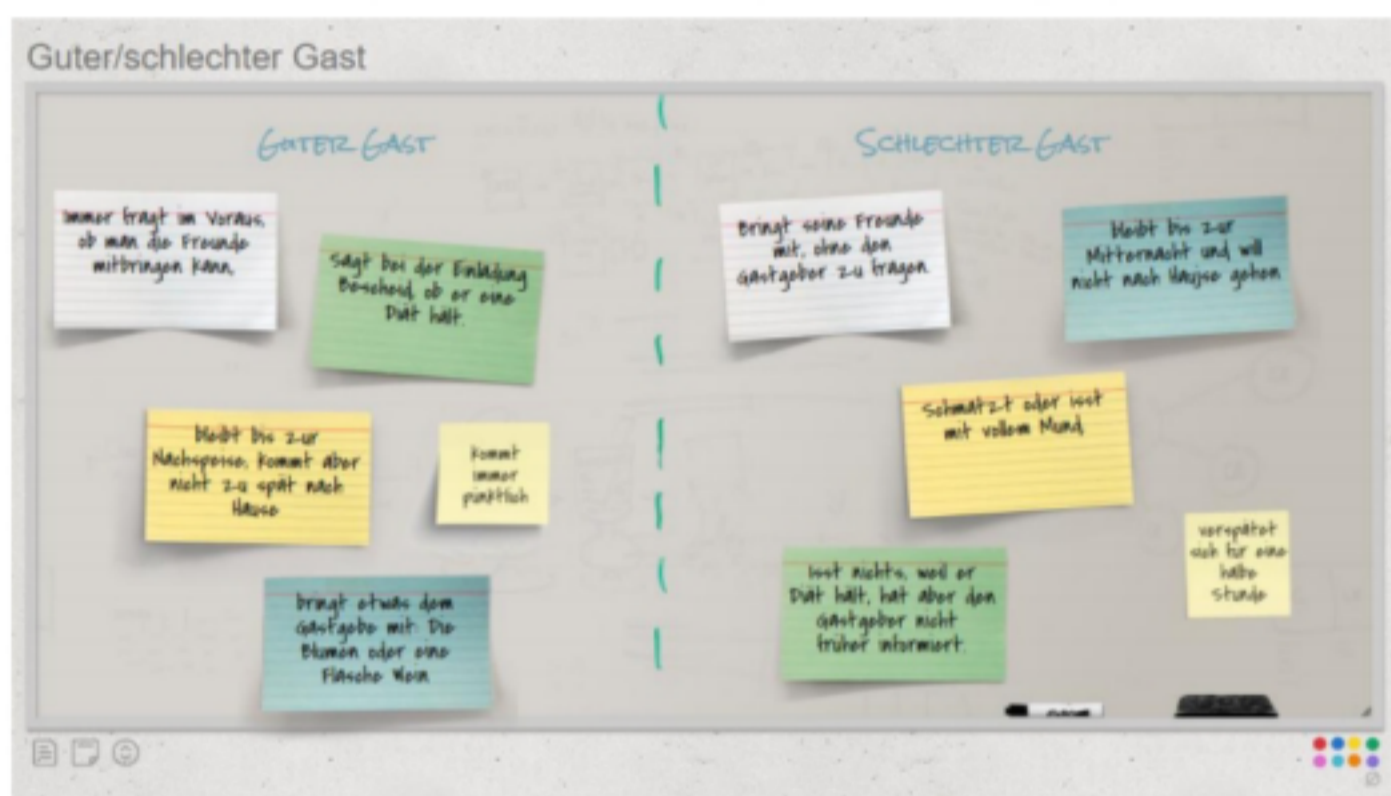
Щодо використання такої дошки, вчитель має підготувати її заздалегідь для подальшої роботи, а саме вказати назву, тобто визначити тематику та можливо поділити її на декілька стовпчиків.

Під час опрацювання третього розділу автентичного підручника Schritte international, вивчається тема їжі та напоїв. Однією з важливих підтем є відвідування німецьких друзів, коли вас запросили у гості. Ця тема націлена конкретне використання вивченої лексики у більш вузькій життєвій ситуації, тобто, на формування соціолінгвістичної компетенції, адже під час такого візиту потрібно слідувати саме німецьким правилам ввічливості. Тому

доцільно було б поділити учнів на дві групи, кожна з яких отримала б роль «гарного гостя» та «поганого гостя» та із використанням ресурсу Scrumblr зібрати їхні ідею щодо цих тем (див. Рисунок 2.4). Після того, як дошка підготовлена вчителем для виконання завдання, учні мають отримати посилання на таку дошку та перейти за ним. Таким чином, у розпорядженні школярів є стікери різних розмірів та кольорів. Учень має змогу взяти ту кількість папірців, яка є необхідною, зробити на ній напис та приклеїти у потрібне місце.

Рисунок 2.4

Приклад вправи із використанням платформи Scrumblr



Іншим важливим аспектом онлайн-навчання є важливість вивчення лексичних одиниць. Адже за умови дистанційного навчання вчителю набагато важче провести повноцінний словниковий диктант, тож потрібно шукати мультимедійну альтернативу. Саме таку роль виконує платформа Quizlet, адже вона дозволяє створювати блоки із картками, що можуть тренуватися різним чином або також надають змогу контролю із заданим набором слів. Такі блоки може створювати сам вчитель, надаючи потім доступ своїм учням до них, або навіть сам учень для самостійного опрацювання конкретної теми.

Підручник Schritte надає у кінці серед додатків словник, що зіставлений за пройденими лекціями. Щодо структури, то у розпорядженні учня є три колонки, а саме у першій – безпосередньо лексична одиниця, у другій – порожнє місце для заповнення найбільш релевантного перекладу, у третій – приклад того, у якому контексті це слово використовувалось у самому розділу.

Тож, базуючись на цьому словнику, можна активно вводити елементи використання ресурсу Quizlet для контролю, адже окрім тренування тут також доступна й така функція. На прикладі теми «Sport», що вивчається у 5 розділі проаналізованого автентичного підручника, учні можуть за заданим блоком карток спочатку відпрацювати їх, а потім зробити перевірочний тест. Отримані результати у такому разі надсилаються вчителю для перевірки (див. Рисунок 2.5).

Важливою функцією, що вбудована у такі картки, є озвучування конкретних лексичних одиниць, що є задані. Таким чином, робота із картками не буде перетворюватися за автоматичне завчення слова та перекладу, адже учні мають можливість прослухати та повторити правильну вимову за носієм.

Рисунок 2.5

Приклад інтерфейсу платформи Quizlet



Отже, формування фонетичних навичок також можна інтегрувати в онлайн-урок за допомогою такого ресурсу або подібних. Вчитель також може розмістити таке завдання на початку уроку із метою проведення фонетичної зарядки, яка має на меті введення учнів у мовне середовище та активізацію й налаштування на подальшу роботу.

ВИСНОВКИ

Отже, урок іноземної мови відрізняється від інших тим, що людина повинна накладати власні знання у рідній мові на новий для себе мовний код, що може відбуватися, як свідомо, так і несвідомо. У той час як методика вивчає процес вивчання іноземної мови та найефективніший спосіб досягнення цілей - оволодіння певними мовними компетенціями для вираження власної думки, дидактика, як наука, намагається відповісти на глобальні питання: Чого навчати? Як навчати? За допомогою чого навчати?

Вчені визначили певні правила проведення уроків та вивчення іноземних мов, які називаються дидактично-методичні принципи. Їх ціллю є допомога вчителю правильного структурування уроку та розстановка правильних акцентів на заняттях, що допоможе учням у найкоротший час досягнути мети.

Застосувати їх всі на одному уроці дуже складно, адже потрібно враховувати відповідні соціальні форми роботи (фронтальний урок, індивідуальна робота, робота в парах та групах). Для кожного принципу, які були виведені Гете Інститутом в Україні, є найбільш ефективні форми роботи, що варто враховувати під час планування власного уроку.

Окрім того дидактично-методичні принципи можна застосовувати не тільки під час фізичного уроку, а й під час дистанційного навчання, яке стало дуже актуальним та тільки набирає популярність. Під час такого навчання потрібно в першу чергу підтримувати інтерес учнів до предмету, а також зважати на засоби їх контролю.

Вчитель має також правильно структурувати власний урок та зважати на новітні тенденції у світі технологій задля того, щоб ефективніше працювати з програмами, які забезпечують дистанційне навчання - це стосується не лише навчальних посібників та ресурсів, а й ігор, соціальних мереж, месенджерів та іншого, що може зацікавити учня у подальшому активно займатися іноземною мовою.

Практично-дослідницький проект показав, що його застосування на уроках є доречним у випадку застосування дидактично-методичного методу активізації учнів на уроках іноземної мови. У кожному анкетуванні було питання про активність учнів на заняттях, а результати відповідають очікуванням. Отже, такі формати уроків заохочують учнів до більш активної праці на уроках іноземної мови.

Окрім того нами був проаналізований підручник Schritte International та розроблені вправи для онлайн-занять, які також повинні активізувати учнів на уроках іноземної мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акиншина И. Б. Групповая форма работы как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции. *Вестник БГНИУ*. 2017. Выпуск 34. С. 138-147.
2. Андреевская А. И. Методика обучения французскому языку. Москва : Просвещение, 1983. 222 с.
3. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. Учеб пособие. Москва : Просвещение, 1969. 279 с.
4. Бабинская П. К. Практический курс методики преподавания иностранных языков. Москва : ТетраСистемс, 2003. 288 с.
5. Берман И. М. Методика обучения английскому языку. Москва : Просвещение, 1970. 290 с.
6. Бехоева А. А. Психолого-педагогическая характеристика уровней профессиональной рефлексии у студентов – будущих учителей . Грозный : Чеченский государственный университет, 2015. 105-109 с.
7. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы. Москва : Просвещение, 1988. 256 с.
8. Богушевич Н. В. Комплекс вправ для формування потенційного словника в учнів основної і старшої школи. *Іноземні мови*, 2013. № 1. С. 10-16
9. Бойко Н. В. Застосування інноваційних методів навчання української мови в умовах карантину. URL: <https://www.ukrlogos.in.ua/10.11232-2663-4139.08.04.html>. (дата звернення: 02.12.2021)
10. Бочарникова М. А. Понятие «коммуникативная компетенция» и его становление в научной среде. *Молодой ученый. Сборник научных работ*, 2009. С. 130-132.
11. Бочина М. Г. Особенности развития учеников среднего школьного возраста (10-15 лет). *Науки об образовании. Сборник научных работ*. Новосибирск : ЦРНС, 2015. С. 7–10.

12. Бухаркина М. Ю. Теория и практика дистанционного обучения. Москва : Академия, 2004. 416 с.
13. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студентов учреждений высшего образования. Изд-е 8-е, испр. и доп. М. : Академия, 2015. 368 с.
14. Годованець Н. І. Використання сучасних інформаційних технологій при вивченні іноземної мови. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*, 2015. С. 48–50.
15. Желанова В. В. Таксономія типів професійної рефлексії педагога: міждисциплінарний контекст. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. Збірник наукових робіт, 2017. 9-14 с.
16. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. українського видання док пед. наук С.Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003.
17. Запорожченко Ю. Г. Distance learning as a leading means of informational technologization of Irish educational system. Higher education of Ukraine. Збірник наукових праць. 2008. С. 67-78.
18. Згуровский М. З. Общество знаний и инноваций – тенденции, вызовы, перспективы. URL: https://zn.ua/business/obschestvo_znaniy_i_informatsii_tendentsii_vyzovy_perspektivy.html (дата звернення: 02.12.2021)
19. Іванюк І. В. Формування понятійно-термінологічного апарату з питань розвитку дистанційної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання. Науковий журнал*, 2012. С. 29-41.
20. Ибука М. После трех уже поздно / пер. с англ. Н. Перовой. Москва : Альпина нон-фикшн, 2011. 126 с.
21. Ивлева И.А., Младик И.Ю., Сафуанова О.В. Консультирование родителей в детском саду : учеб. пособ. Москва : Генезис, 2013. 27 с.

22. Инякина Т. П. Цели обучения английскому языку детей дошкольного возраста. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/2013/08/01/tseli-obucheniya-angliyskomu-yazyku-detey>. (дата звернення 14.05.2021).
23. Козак М. В. Комунікативний метод навчання іноземних мов. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*, 2014. С. 93–95.
24. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж. Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий. Москва : Педагогика, 2011. 416 с.
25. Корбут О.Г. Дистанційне навчання: моделі, технології, перспективи. Матеріали науково-практичної конференції «Новітні освітні технології» (КПІ, Київ). URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1123> (дата звернення: 02.12.2021).
26. Куклина С. С. Коллективная учебная деятельность в группе на этапе совершенствования навыков иноязычного обучения, 2000. 491 с.
27. Лотоцька А. В. Організація дистанційного навчання в школі методичні рекомендації, 2020. 70 с.
28. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / Л.С. Панова, І.Ф. Андрійко, С.В. Тезікова та ін. Київ: ВЦ «Академія», 2010. 328 с.
29. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычной речи. Москва : Просвещение, 2004. 324 с.
30. Ружин К. М. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: теоретичні засади. Запоріжжя : ЗНУ, 2012. 115 с.
31. Рукавішнікова О. В. Теоретичні питання організації дистанційного навчання в освітній роботі. URL: <http://www.mcppv.ho.ua/docs/rukavishnikova01.htm> (дата звернення: 02.12.2021)

32. Тарнопольський О. Б. , Кабанова М. Р. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.
33. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти. Київ : ІНКОС, 2006. 248 с.
34. Цєпова І.В. Використання художньо-зорових образів у навчанні письма 6-літніх першокласників. *Початкова школа*. 1999. №5. С. 13-15.
35. Шемарулина Л. А. Об использовании средств обучения для активизации речемышлительной деятельности. Москва : Педагогика, 1999. С. 49-53.
36. Шишов С.Е, Кальней В.А Моніторинг якості навчання в школі : навч. посіб. Москва, 1998. 189 с.
37. Шолпо, И. Л. Как научить дошкольника говорить по-английски : учеб. пособ. Санкт-Петербург, 1999. 345 с
38. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. Москва : Просвещение, 2014. 160 с.
39. Ягупов В. В. *Педагогіка: Навчальний посібник*. Київ : Либідь, 2008. 560 с.
40. Ясаревская О. Н. Коммуникативная компетенция – основа иноязычной коммуникативной компетенции. *XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего. Сборник научных работ*. Пенза : Пенз. гос. технол. ун-т, 2015. С. 178-183.
41. Ballweg S, Drumm S, Hufeisen B, Klippel J, Pilypaityte L. dll - deutsch lehren lernen 2. Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? dll - deutsch lehren lernen: Fort- und Weiterbildung weltweit. Stuttgart : Klett-Langenscheidt, 2013. 198 S.
42. Ende, K., Grotjahn, R., Kleppin, K., & Mohr I. Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. Deutsch lehren lernen, 6. Berlin : Langenscheidt. 2013. 152 S.
43. Funk H, Kuhn C., Skiba D, Spaniel-Weise D, Wicke R.E. Aufgaben, Übungen, Interaktion. München: Klett-Langenscheidt, 2021. S. 184.

44. Grossmann, S. Mündliche und schriftliche Anweisungen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache, 83. Frankfurt a. M: Lang, 2011. 401 S.
45. Hunt A. Current research and practice in teaching vocabulary, 2002. P. 258–266.
46. Klafki W. Funkkolleg Erziehungswissenschaften. Frankfurt am Main : Fischer-Taschenbuch-Verlag, 1970. 53 S.
47. Kumaravadivelu B. Beyond methods: Macrostrategies for language teaching, 2003. 49 p.
48. Little D. Interactive videocassette for self-access: a preliminary report on the implementation of Autotutor II. *Centre for Language and Communication Studies, Trinity College*, 1994. 165-170 p.
49. Macaro E. Target Language, Collaborative Learning and Autonomy. Clevedon : Multilingual Matters, 1997. 231 p..
50. Niebisch D., Specht F., Bovermann M., Reimann M., Penning-Hiemstra S. Schritte international Neu 1 Kurs- und Arbeitsbuch, 2016. 208 S.
51. Swanborn M. Impact of learning purpose on incidental word learning from context. *Language Learning*, 2002. Vol. 52, №1. P. 95–117.
52. Sühendan Er. Using Total Physical Response Method in Early Childhood Foreign Language Teaching Environments. *Social and Behavioral Sciences*. Vol. 93, 21 October 2013. 1766-1768 P. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813035581>. (дата звернення: 25.05.2021).
53. Vollmer K. Ko-Konstruktion. Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte. Freiburg: Verlag Herder, 2012. 104 S.

СПИСОК ЛЕКСИКОГРАФІЧНИХ ДЖЕРЕЛ

54. Новий тлумачний словник української мови. - Т. 2. - К.: Вид-во «Аконіт», 2000. - С 617.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

55. Niebisch D., Specht F., Bovermann M., Reimann M., Penning-Hiemstra S. Schritte international Neu 1 Kurs- und Arbeitsbuch, 2016. 208 S.

ZUSAMMENFASSUNG

Gesamtzahl der Seiten 67, Anzahl der verwendeten Quellen 47.

Objekt der Forschung ist das didaktisch-methodische Prinzip der Lerneraktivierung;

Gegenstand der Forschung sind die Besonderheiten der Anwendung des didaktisch-methodischen Prinzips der Aktivierung von Studierenden im Fremdsprachenunterricht.

Ziel dieser Arbeit ist es, die Besonderheiten der Methoden des Deutschunterrichts unter Anwendung didaktischer und methodischer Prinzipien der Aktivierung zu untersuchen, um die Möglichkeiten ihrer Anwendung im Unterricht herauszufinden.

Theoretische und methodische Prinzipien: Kernpunkte der Theorie der didaktischen und methodischen Prinzipien der Lerneraktivierung.

Ergebnisse: Die Aktivierung der Schüler ermöglicht eine effizientere Arbeit der Schüler im Fremdsprachenunterricht und ermöglicht ihnen, sich besser auf den Lernstoff zu konzentrieren. Praxiserkundungsprojekt und verschiedene Formen der sozialen Arbeit tragen zur besseren Umsetzung des didaktisch-methodischen Prinzips im Fremdsprachenunterricht bei.

Schlüsselwörter: *didaktisch-methodische Prinzipien, Praxiserkundungsprojekt, soziale Arbeitsformen, Online-Unterricht*