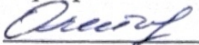
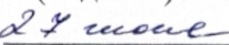


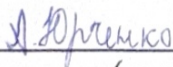
МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«КУБАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «КубГУ»)

Факультет романо-германской филологии
Кафедра немецкой филологии

Допустить к защите
Заведующий кафедрой
д-р. филол. наук, доц.,
 М.А. Олейник
(подпись)
 24 июля 2025 г.

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
(БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

ОБУЧЕНИЕ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШИХ КЛАССАХ:
ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПРОЦЕСС

Работу выполнила  А.И. Юрченко
(подпись)

Направление подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование
(с двумя профилями подготовки)»

Направленность (профиль) Английский язык, Немецкий язык

Научный руководитель
д-р филол. наук., проф.  Ю.П. Нечай
(подпись)

Нормоконтролер
канд. филол. наук., доц.  С.С. Бычков
(подпись)

Краснодар
2025

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
1 Интерактивное взаимодействие в процессе обучения иностранному языку: теоретические аспекты.....	7
1.1 Интерактивное взаимодействие учащихся на уроках иностранного языка: отечественный и зарубежный опыт	7
1.2 Обучение иностранному языку в СОШ: требования ФГОС	11
1.3 Специфика интерактивного подхода к изучению немецкого языка в средней школе	18
1.4 Интерактивные методы обучения немецкому языку.....	25
2 Применение методов интерактивного взаимодействия по немецкому языку учащихся старших классов	35
2.1 Анализ методов интерактивного взаимодействия в УМК по немецкому языку для учащихся старших классов	35
2.2 Оценка эффективности применения интерактивного взаимодействия учащихся на базе 9 класса	40
2.3 Апробация и внедрение методов интерактивного взаимодействия в обучении немецкому языку	44
2.4 Результаты опытного обучения интерактивному взаимодействию учащихся на уроках немецкого языка в 9-х классах	47
Заключение	51
Список использованных источников	53
Приложение А Входной тест для определения уровня знаний школьников по теме „Sprach haben“	58
Приложение Б Итоговый тест для определения уровня знаний школьников по теме „Sprach haben“	60
Приложение В Дополнительные интерактивные материалы для учебника «Горизонты» 9 класс по теме „Sprach haben“	52

Приложение Г Анкета для учащихся 9 класса по итогам использования интерактивных методов на уроках немецкого языка	67
Приложение Д Результаты тестирования и динамика развития коммуникативных навыков учащихся	70

ВВЕДЕНИЕ

В последние годы в педагогической практике все большее распространение получают интерактивные методы обучения, которые позволяют активизировать учебную деятельность учащихся, повысить их мотивацию и обеспечить практико-ориентированный характер освоения языка. Интерактивный подход способствует развитию всех видов речевой деятельности, формированию навыков сотрудничества, самостоятельности и критического мышления, что особенно важно для старших классов, где возрастные особенности учащихся требуют гибких и современных педагогических решений.

Актуальность темы исследования обусловлена современными требованиями к образовательному процессу, которые предполагают переход от традиционных методов обучения к более интерактивным и коммуникативным подходам. В условиях глобализации и расширения международных контактов знание иностранных языков становится важным инструментом для успешной социализации и профессиональной реализации. Немецкий язык, как один из наиболее распространённых языков в Европе, занимает особое место в системе школьного образования. Однако традиционные методы обучения, основанные на пассивном усвоении материала, не всегда способствуют развитию коммуникативных навыков и мотивации учащихся. В связи с этим возникает необходимость внедрения интерактивных методов обучения, которые позволяют учащимся активно взаимодействовать друг с другом, развивать навыки общения на иностранном языке и самостоятельно решать поставленные задачи.

Интерактивные методы обучения, такие как ролевые игры, дискуссии, проектная деятельность и работа в группах, способствуют не только повышению уровня владения языком, но и развитию критического мышления, творческого подхода и умения работать в команде.

Эти методы позволяют создать на уроке атмосферу сотрудничества, где каждый ученик чувствует себя вовлечённым в процесс обучения и может проявить свои способности.

Особенно важно применение интерактивных методов в старших классах, где учащиеся стоят перед выбором дальнейшего образовательного пути и нуждаются в развитии навыков, которые будут полезны в их будущей профессиональной деятельности.

Целью данной выпускной квалификационной работы является исследование эффективности применения интерактивных методов обучения немецкому языку в 9 классе и разработка методических рекомендаций по их использованию на уроках. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- 1) проанализировать теоретические основы интерактивных методов обучения и их роль в современном образовательном процессе;
- 2) исследовать представленность интерактивных методов в учебно-методическом комплексе (УМК) «Горизонты» для 9 класса;
- 3) провести апробацию интерактивных методов на уроках немецкого языка и оценить их эффективность;
- 4) разработать методические рекомендации по использованию интерактивных методов в обучении немецкому языку в старших классах.

Объектом исследования является процесс обучения немецкому языку в 9 классе. Предметом исследования выступают интерактивные методы обучения и их влияние на развитие коммуникативных навыков и мотивации учащихся.

Методы исследования включают анализ научной литературы по теме, наблюдение за учебным процессом, проведение эксперимента с использованием интерактивных методов, а также анализ и обобщение полученных результатов. В качестве основного учебного материала используется УМК «Горизонты» для 9 класса, который соответствует современным требованиям к обучению иностранным языкам и предоставляет широкие возможности для внедрения интерактивных методов.

Практическая значимость работы заключается в разработке методических рекомендаций по использованию интерактивных методов на уроках немецкого языка, которые могут быть полезны учителям иностранных языков, студентам-практикантам и методистам. Результаты исследования могут быть использованы для повышения эффективности обучения немецкому языку в старших классах, а также для дальнейшего изучения возможностей интерактивных методов в образовательном процессе.

Структура работы включает введение, две главы, заключение и список использованной литературы. В первой главе рассматриваются теоретические основы интерактивных методов обучения, их классификация и роль в современном образовательном процессе. Вторая глава посвящена анализу УМК «Горизонты» для 9 класса, апробации интерактивных методов на уроках немецкого языка и разработке методических рекомендаций. В заключении подводятся итоги исследования и формулируются выводы.

Таким образом, данная работа направлена на изучение возможностей интерактивных методов в обучении немецкому языку и разработку практических рекомендаций для их успешного внедрения в учебный процесс.

Это позволит не только повысить уровень владения языком у учащихся, но и создать условия для их активного и творческого участия в образовательном процессе.

1 Интерактивное взаимодействие в процессе обучения иностранному языку: теоретические аспекты

1.1 Интерактивное взаимодействие учащихся на уроках иностранного языка: отечественный и зарубежный опыт

Интерактивное взаимодействие в процессе обучения иностранным языкам представляет собой особый подход, при котором акцент делается на активном участии учащихся в учебном процессе. Этот подход предполагает, что знания формируются не через пассивное восприятие информации, а через активное взаимодействие между учащимися, учителем и учебным материалом [21].

Интерактивное обучение основано на принципах конструктивизма, который утверждает, что знания не передаются в готовом виде, а конструируются самими учащимися в процессе активной деятельности. В отечественной педагогической традиции становление интерактивных подходов связано с трудами Л. С. Выготского, чья концепция зоны ближайшего развития легла в основу принципа сотрудничества в обучении [6].

Однако системное применение интерактивных стратегий в преподавании иностранных языков началось в 1980-х гг., что нашло отражение в работах Г. А. Китайгородской. «Метод активизации резервных возможностей личности и коллектива строится на моделировании языкового погружения через ролевое общение и коллективное взаимодействие, что позволяет в кратчайшие сроки формировать спонтанную речь и раскрывать творческий потенциал каждого обучающегося» [17, с. 278]. Значительный вклад в разработку коммуникативно-ориентированного подхода внесла И. Л. Бим, обосновавшая необходимость ситуативно-тематической организации учебного материала. По её мнению, «интерактивные приёмы должны имитировать реальные коммуникативные ситуации, создавая условия для переноса языковых навыков в практику общения» [3, с. 45].

Это положение получило развитие в трудах Е. И. Пассова, который ввёл понятие «коммуникативного упражнения как базового элемента урока, направленного на одновременное развитие языковой и социокультурной компетенций» [23, с. 223].

Современные российские исследователи акцентируют внимание на полифункциональности интерактивного взаимодействия. Так, У. А. Овезова выделяет три аспекта его влияния: когнитивный (совместное конструирование знаний), социальный (формирование групповой динамики) и эмоциональный (снижение языкового барьера) [22].

Данный тезис подтверждается экспериментальными данными: по результатам исследования И. Е. Брыксиной, «применение интерактивных методов повышает усвоение лексики на 37% по сравнению с традиционными приёмами» [5, с. 50].

В зарубежной дидактике становление интерактивной парадигмы связано с распространением коммуникативного подхода (CLT). Как отмечает Д. Нунан, «сдвиг от структурного к функциональному обучению потребовал пересмотра роли учащегося как активного участника дискурса» [41, с. 6]. Теоретической базой для этого послужили работы С. Крашена, доказавшего преимущество «естественного усвоения» через аутентичное общение перед механическим заучиванием [39].

Практическая реализация данных идей нашла отражение в методиках обучения на основе задач и совместного обучения.

Особый интерес представляет модель «перевёрнутого класса», где интерактивное взаимодействие становится стержнем учебного процесса: учащиеся самостоятельно изучают теорию дома, а аудиторное время посвящается групповому решению коммуникативных задач [38].

Хотя интерактивные методы обучения доказали свою эффективность, на практике их внедрение сталкивается с рядом трудностей. Эти препятствия носят как организационный, так и методический характер и во многом зависят от особенностей национальной системы образования [32].

В России основные сложности связаны с привычкой использовать традиционные методы преподавания, сложившейся в рамках знаниево-ориентированного подхода.

Большинство учителей по-прежнему отдают предпочтение классическим фронтальным форматам работы. Это объясняется двумя причинами: недостаточной подготовкой педагогов в области современных технологий и жёсткими требованиями школьной программы [33].

Исследование Е. В. Мальцевой свидетельствует о том, что из-за большого количества обязательных контрольных работ учителям приходится сокращать время на групповые и интерактивные задания, делая упор на воспроизведение материала [20].

Ещё одной серьёзной проблемой является нехватка технических ресурсов. Только 23% российских школ оснащены оборудованием, необходимым для полноценного использования цифровых интерактивных технологий [25].

По этой причине даже при наличии соответствующей подготовки многие учителя ограничены в своих возможностях и не могут внедрять современные методики в урок. Сравнительный анализ отечественного и зарубежного опыта позволяет выявить ряд принципиальных различий в подходах к организации интерактивного обучения. Российская методическая традиция, сохраняя ориентацию на системность, делает акцент на последовательном формировании языковых навыков через чётко структурированные этапы усвоения материала [7]. В свою очередь зарубежные подходы, особенно в англоязычных странах, в большей степени ориентированы на создание условий для спонтанной и естественной коммуникации, что нередко приводит к недостаточному вниманию к системному освоению грамматических структур [40]. Важным отличительным признаком отечественной методики является повышенное внимание к культурологическому аспекту языкового образования, что проявляется в обязательном включении страноведческого компонента и элементов межкультурной коммуникации [23].

В то же время западные образовательные системы демонстрируют более активное внедрение цифровых технологий. Анализ зарубежной практики выявляет ряд методологических проблем, характерных для систем образования Западной Европы и США. Как отмечает Д. Ларсен-Фриман, чрезмерное увлечение коммуникативными заданиями без должного внимания к системному освоению языка может привести к так называемому «синдрому поверхностного погружения», когда у учащихся формируются навыки спонтанного общения при недостаточном уровне грамматической корректности [40].

Исследование М. Г. Ахановой подтверждает этот тезис: 40% учащихся курсов английского как второго языка в США демонстрируют снижение точности грамматических конструкций при переходе на интерактивные форматы обучения. Дополнительную сложность создаёт культурное разнообразие учебных групп – стандартизированные интерактивные сценарии зачастую не учитывают этнолингвистические особенности учащихся из разных культурных сред [35].

Национальные особенности образовательной политики проявляются в различных подходах к интеграции инноваций. Российская система образования, сохраняя приверженность традиционной структуре урока, стремится органично включить интерактивные элементы в сложившуюся методическую систему.

Как отмечает И. В. Козлова, процесс «дидактизации коммуникативных приёмов» позволяет сочетать инновационные подходы с требованием преемственности в обучении [18]. В противоположность этому, многие европейские страны, в частности Финляндия, осуществляют радикальную трансформацию образовательной среды, где большая часть учебного времени отводится на междисциплинарные проекты с ярко выраженной интерактивной составляющей.

Подготовка педагогических кадров также отражает национальную специфику образовательных систем.

В таких странах, как Германия и Великобритания, программы профессионального развития учителей обязательно включают модули по управлению групповой динамикой и организации интерактивного обучения [42]. В российских условиях, как показывают исследования, лишь 12% преподавателей иностранных языков получают системную подготовку в области интерактивных методик [12]. Эта ситуация усугубляется определённой нормативной неопределённостью: в отличие от детально проработанных стандартов CEFR, российские ФГОС формулируют требования к результатам обучения без конкретных указаний на методические механизмы их достижения.

Таким образом, опыт разных стран показывает, что интерактивное взаимодействие существенно повышает эффективность обучения иностранным языкам. Однако для достижения наилучших результатов важно учитывать баланс между развитием спонтанной речи и системным освоением языковых структур. Российская и зарубежная практика демонстрируют, что ни одна из моделей не является универсальной: обе требуют адаптации к конкретным условиям обучения. Внедрение интерактивных методов должно сопровождаться методической поддержкой и развитием инфраструктуры. Только комплексный подход позволит реализовать потенциал интерактивного обучения в полной мере.

1.2 Обучение иностранному языку в СОШ: требования ФГОС

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС), являясь нормативно-правовой основой российской образовательной системы, устанавливает комплекс требований к формированию коммуникативной компетенции, акцентируя необходимость её достижения через синтез языковых, социокультурных и метапредметных результатов. Как указано в документе, «освоение иностранного языка должно обеспечивать развитие способности и готовности к межкультурному взаимодействию» [28, с. 14].

Данная установка предполагает радикальный переход от знаниевой парадигмы, доминировавшей в отечественной педагогике на протяжении десятилетий, к деятельностной модели, где акцент смещается на практическое применение языка в условиях, имитирующих реальные коммуникативные ситуации. Теоретической основой этого перехода выступают работы Е. И. Пассова, разработавшего концепцию коммуникативного иноязычного образования, которая трактует язык не как цель, а как средство межличностного и межкультурного взаимодействия [23]. Реализация данного подхода требует пересмотра традиционных методов: вместо механического заучивания грамматических структур и лексики предлагается моделирование дискурсивных практик, таких как решение проблемных кейсов, участие в дебатах или проведение проектных работ. Однако, как отмечает Н. Д. Гальскова, инерция образовательной системы проявляется в том, что 58% учителей продолжают использовать фронтальные методы, что противоречит принципам ФГОС [7].

Ключевым компонентом коммуникативной компетенции, согласно ФГОС, является социокультурная составляющая, предполагающая осознание особенностей менталитета и культурных традиций носителей языка [28].

По определению Г. В. Елизаровой, социокультурная компетенция представляет собой комплекс знаний о ценностях, верованиях, поведенческих образцах, обычаях, традициях, языке и достижениях культуры, свойственных определённому обществу и характеризующих его [13].

Это требование подразумевает не только изучение праздников или исторических фактов, но и анализ глубинных культурных кодов, ценностных ориентаций и коммуникативных паттернов. Теоретическое обоснование данного аспекта представлено в работах И. Л. Бим, которая доказала, что эффективное межкультурное взаимодействие возможно лишь при условии понимания «невербализованных смыслов» культуры, таких как отношение ко времени, иерархия в общении или негласные социальные нормы [3].

Практическая реализация этого положения может включать сравнительный анализ коммуникативных стратегий в конфликтных ситуациях в русской и немецкой культурах, что способствует формированию культурной чуткости. Однако, как выявило исследование Е. А. Гончаровой, лишь 34% педагогов систематически интегрируют в уроки задания на межкультурное сравнение, при этом 62% ограничиваются поверхностным страноведческим материалом [12]. Основными причинами этого дисбаланса выступают дефицит качественных методических пособий (отмеченный в 78% случаев) и недостаток времени на подготовку мультикультурного контента (указали 54% респондентов). Ситуацию усугубляет отсутствие единых рекомендаций: как показал анализ 40 учебных программ, только 12% из них содержат чёткие критерии оценки социокультурной [12].

Перспективным направлением решения этих проблем видится интеграция цифровых ресурсов. Например, использование виртуальных экскурсий по музеям Германии или интерактивных карт культурных ландшафтов позволяет создать эффект погружения в реальность без значительных временных затрат. Как отмечает О. В. Ситосанова, применение цифровых платформ повышает вовлечённость учащихся в анализ культурных феноменов на 41% [27]. Однако, несмотря на потенциал технологий, их внедрение сталкивается с ресурсными ограничениями: лишь 19% сельских школ имеют устойчивый доступ к высокоскоростному интернету, необходимому для работы с мультимедийным контентом [30]. Это создаёт риск углубления образовательного неравенства, что противоречит принципам инклюзивности, заложенным в ФГОС.

Метапредметные результаты, закреплённые в ФГОС, предполагают формирование универсальных учебных действий (УУД), которые выходят за рамки конкретной дисциплины и направлены на развитие способности к самоорганизации, рефлексии и проектной деятельности.

Теоретической основой данного подхода выступает концепция Л. С. Выготского о социально-культурной природе познания, согласно которой интериоризация знаний происходит через взаимодействие с более компетентными участниками образовательного процесса [6]. Реализация этого принципа требует перестройки традиционной структуры урока: вместо монолога учителя акцент смещается на организацию групповой работы, дискуссий и исследовательских проектов. Например, анализ медиа текстов на иностранном языке (новостных статей, подкастов) позволяет одновременно развивать навыки критического мышления, языковую догадку и умение вычленять ключевые идеи. Как показывают данные исследования И. Е. Брыксиной, системное применение подобных методов повышает уровень аналитических УУД на 29% [5].

Однако, несмотря на доказанную эффективность, 73% педагогов сталкиваются с трудностями при оценке метапредметных результатов, что связано с отсутствием чётких критериев в нормативных.

Дополнительным барьером выступает дисбаланс между интерактивными форматами и требованиями аттестации: как отмечает Е. В. Мальцева, необходимость проведения 12–15 контрольных срезов в год приводит к тому, что 67% учителей сокращают время на проектные задания, возвращаясь к шаблонным упражнениям на закрепление грамматики [20]. Ситуацию усугубляет дефицит учебных часов: при рекомендуемых ФГОС 3 часах в неделю 58% педагогов физически не успевают совмещать формирование УУД с подготовкой к стандартизированным проверкам [11].

Цифровая трансформация образовательного процесса, предусмотренная ФГОС, рассматривается как ключевой инструмент достижения как предметных, так и метапредметных результатов.

Согласно стандарту, технологии должны обеспечить «персонализацию траекторий обучения и моделирование аутентичных коммуникативных ситуаций» [28, с. 9].

Перспективными направлениями являются: использование AI-платформ для адаптивного подбора заданий (например, Quizlet или Duolingo), создание виртуальных языковых сред (Minecraft Education Edition), а также проведение межшкольных видеоконференций с носителями языка. Как демонстрирует опыт финских школ, интеграция цифровых инструментов повышает мотивацию учащихся на 34% и сокращает время усвоения лексики на 19% [27].

Однако в российской практике внедрение технологий сталкивается с системными проблемами. Даже в технически оснащённых учреждениях 54% педагогов используют цифровые ресурсы исключительно для презентаций или тестирования, не задействуя их потенциал для организации совместной деятельности [31].

Эти данные подтверждаются исследованием О.В. Ситосановой: 78% учителей применяют технологии как «цифровой аналог» традиционных методов, например, заменяя бумажные карточки электронными флеш-картами, вместо создания интерактивных квестов или виртуальных экскурсий [27]. Ключевыми причинами этого дисбаланса выступают недостаток методической поддержки и низкий уровень цифровой грамотности.

Серьёзным вызовом при реализации ФГОС остаётся значительный разрыв в уровне подготовки учащихся внутри учебных групп, обусловленный как объективными факторами (разная интенсивность изучения языка в предыдущие годы, доступ к дополнительным образовательным ресурсам), так и субъективными (индивидуальные когнитивные особенности, мотивация).

Как подчёркивает Н. Д. Гальскова, «дифференциация языковых компетенций требует перехода от фронтального подхода к персонализированным образовательным траекториям» [8, с. 336].

Теоретическим решением могло бы стать внедрение адаптивных обучающих систем, использующих алгоритмы искусственного интеллекта для анализа прогресса каждого ученика и автоматической корректировки сложности заданий.

Например, платформа “Skyeng” демонстрирует эффективность такого подхода, повышая успеваемость на 23% в группах с разноуровневой подготовкой [27]. Однако на практике внедрение подобных технологий сталкивается с двойным барьером: техническим (только 18% школ имеют доступ к специализированному ПО) и методическим (41% педагогов предпочитают единые задания для всей группы, опасаясь роста нагрузки при подготовке индивидуальных материалов). Как показал опрос 350 учителей, 63% из них считают дифференциацию «нереализуемой в условиях классов по 25–30 человек» [26, с. 38]. Частичным решением становится применение гибкого группирования – временное разделение класса на мини-группы по уровню владения языком для выполнения специфических заданий с последующей интеграцией в общую деятельность. Однако, как отмечает И. В. Козлова, такая модель требует от учителя «виртуозного тайм-менеджмента и глубокого понимания групповой динамики», что доступно лишь 29% педагогов по данным РАНХиГС [18].

Психологический аспект реализации ФГОС связан с преодолением коммуникативных барьеров, корнящихся в традиционной системе оценивания [9].

Как отмечает Е. И. Пассов, «страх ошибки, сформированный жёсткой системой штрафов за грамматические неточности, блокирует спонтанную речь даже при наличии достаточного лексического запаса» [23, с. 89]. Исследование М. Г. Ахановой выявило, что 60% учащихся 7–9 классов отказываются от участия в ролевых играх из-за боязни негативной оценки, а 45% старшеклассников сознательно упрощают высказывания, чтобы избежать ошибок. Для решения этой проблемы предлагается трехэтапная модель адаптации: контролируемые диалоги с жёсткими шаблонами (например, обсуждение расписания), частично свободные дискуссии с опорой на визуальные стимулы (комиксы, инфографика), креативные проекты с акцентом на содержании, а не форме [17].

Эксперимент, проведённый в 15 московских школах, показал, что такая стратегия снижает тревожность на 37% за учебный год [12].

Дополнительный эффект даёт внедрение формирующего оценивания – система комментариев вместо отметок на начальных этапах, что позволяет большинству учащихся чувствовать себя «в безопасности для экспериментов. Однако, как подчёркивает С. С. Кашлев, успех этих методов напрямую зависит от готовности учителя «трансформироваться из контролёра в фасилитатора», что требует пересмотра традиционных установок педагогического сообщества [16]. Несмотря на отмеченные сложности, реализация ФГОС открывает возможности для формирования межкультурно-компетентной личности, способной к решению нестандартных коммуникативных задач.

Перспективным вектором развития видится гибридизация методологий: сочетание отечественного акцента на системности (детально проработанные поурочные планы, поэтапное формирование навыков) с зарубежными практиками цифровизации (использование AI-тьюторов, виртуальных симуляторов общения) [36]. К примеру, пилотный проект в Казани, объединивший метод активизации Г. А. Китайгородской с платформой “Mondly VR”, позволил сократить время формирования базовых коммуникативных навыков с 12 до 8 недель [17].

Ключевым условием успеха становится сетевое взаимодействие – создание профессиональных сообществ учителей для обмена кейсами, как это реализовано в немецкой платформе “E-Twinning”, объединившей 15 тыс. педагогов из 45 стран. Как резюмирует Е. А. Гончарова, «синтез традиций и инноваций позволяет преодолеть разрыв между амбициозными целями ФГОС и реальными ресурсами системы образования», формируя новое поколение учащихся, готовых к вызовам глобализированного мира [12].

Таким образом, переход к деятельностной модели обучения иностранным языкам требует не только обновления методов преподавания, но и интеграции социокультурного и метапредметного компонентов.

Эффективная реализация этих требований возможна лишь при сочетании традиционной системности с инновационными цифровыми инструментами и персонализированными траекториями обучения.

Преодоление методических, ресурсных и психологических барьеров становится ключевым условием формирования коммуникативной и межкультурной компетентности. В результате только комплексный подход позволит приблизить практику преподавания к целям, обозначенным современными стандартами.

1.3 Специфика интерактивного подхода к изучению немецкого языка в средней школе

Особенности внедрения интерактивных методов при обучении немецкому языку в условиях средней школы обусловлены как лингвистическими характеристиками самого немецкого языка, так и возрастными особенностями школьников данного образовательного уровня.

Немецкий язык, являясь одним из наиболее распространённых европейских языков, отличается сложной грамматической системой, обширным лексическим запасом, а также специфическими требованиями к произношению, что в совокупности определяет как высокий уровень интереса к его изучению, так и определённые трудности, возникающие у учащихся в процессе овладения языком.

Применение интерактивного подхода, предполагающего активное взаимодействие между учениками и педагогом, способствует преодолению указанных затруднений, одновременно повышая эффективность образовательного процесса и усиливая мотивацию обучающихся.

Важным направлением становится развитие умений самостоятельного поиска, анализа и использования информации, что связано с формированием информационной культуры учащихся.

В современных условиях формирование информационной культуры становится одной из ключевых задач образовательного процесса, поскольку уровень информационной грамотности напрямую влияет на успешность учебной, профессиональной и социальной деятельности учащихся [10].

Учащиеся средней школы находятся на этапе интенсивного личностного становления, характеризующегося не только формированием индивидуальной идентичности и стремлением к самостоятельности, но и необходимостью поддержки со стороны взрослых, что требует особого педагогического подхода при организации учебной деятельности [4].

В данном возрастном периоде, который в психологической литературе определяется как подростковый, наблюдается повышенная восприимчивость к новым знаниям, а также выраженное стремление к социальной интеграции, что обуславливает необходимость учета этих факторов при выборе методик обучения. Согласно концепции Л. С. Выготского, образовательный процесс должен опережать развитие учащихся, формируя так называемую «зону ближайшего развития», что подразумевает постановку перед школьниками задач, требующих определённых интеллектуальных усилий, но остающихся выполнимыми при поддержке учителя или взаимодействии с одноклассниками [6]. Таким образом, применение интерактивных методов, ориентированных на активное включение обучающихся в образовательную деятельность, полностью соответствует данным теоретическим положениям: групповые проекты и дискуссии предоставляют возможность обмена опытом, что способствует как личностному, так и когнитивному развитию школьников.

Одной из характерных черт подросткового возраста выступает повышенная эмоциональная чувствительность, проявляющаяся в склонности к интенсивному переживанию различных эмоций, которые способны оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на процесс усвоения учебного материала.

В частности, страх совершения ошибок нередко становится значительным препятствием при изучении иностранного языка, поскольку вызывает у учащихся тревожность и неуверенность в собственных силах. Применение интерактивных методов обучения способствует преодолению подобных барьеров за счет формирования в учебном коллективе атмосферы доверия и взаимоподдержки, что, в свою очередь, позволяет использовать педагогические приемы, направленные на снижение уровня тревожности, такие как ролевые игры, в рамках которых ошибочные высказывания рассматриваются как неотъемлемый и естественный элемент образовательного процесса [26].

Кроме того, стремление подростков к активному социальному взаимодействию и их потребность ощущать принадлежность к определенной группе обуславливают высокую эффективность применения интерактивных методик, предполагающих коллективную деятельность. Так, участие в групповых проектах, где каждый ученик имеет возможность внести личный вклад в достижение общего результата, способствует формированию чувства принадлежности к коллективу и развитию навыков сотрудничества.

Мотивация, как один из фундаментальных факторов, определяющих успешность овладения иностранным языком, приобретает особое значение в образовательном процессе, поскольку при недостаточном уровне внутренней заинтересованности даже учащиеся с высокими способностями могут сталкиваться с затруднениями в освоении языкового материала. В условиях изучения немецкого языка, который традиционно воспринимается как сложный из-за своей грамматической структуры и особенностей произношения, мотивационный компонент становится особенно значимым.

Использование интерактивного подхода позволяет повысить мотивацию обучающихся посредством создания ситуаций, в которых они могут испытать успех, а также за счет включения в учебный процесс актуальных и интересных для них материалов.

Как отмечал Е. И. Пассов, мотивация выступает движущей силой учебной деятельности, без которой невозможно достичь значимых образовательных результатов [23]. В контексте преподавания немецкого языка это означает, что учащиеся должны иметь возможность осознать практическую значимость и пользу своих усилий.

Включение использования иностранного языка в реальные коммуникативные ситуации, такие как непосредственное общение с носителями языка или участие в международных образовательных проектах, способствует формированию у учащихся осознания практической значимости получаемых знаний, что, в свою очередь, положительно сказывается на уровне их учебной мотивации.

Одним из действенных средств повышения мотивации к изучению немецкого языка выступает интеграция аутентичных материалов в образовательный процесс, поскольку работа с популярными песнями, художественными фильмами или видеоблогами на немецком языке делает процесс овладения языком более привлекательным и интересным для подростков. Как указывает Д. Нунан, использование аутентичных материалов позволяет учащимся наблюдать функционирование языка в реальных жизненных ситуациях, что существенно повышает их интерес и степень вовлеченности в учебную деятельность [41]. Просмотр фильмов на немецком языке с субтитрами способствует развитию навыков аудирования и расширению активного словарного запаса обучающихся. Для поддержания высокого уровня мотивации педагогам рекомендуется создавать так называемые «ситуации успеха», при которых учащиеся могут наглядно убедиться в эффективности собственных усилий и увидеть конкретные результаты своей деятельности. Применение интерактивных методов, таких как ролевые игры и проектная деятельность, предоставляет возможность учащимся использовать изучаемый язык в смоделированных, но максимально приближённых к реальности условиях, что способствует укреплению их уверенности в собственных языковых компетенциях.

Например, успешное участие в ролевой игре, имитирующей ситуацию общения в ресторане, позволяет школьникам почувствовать себя уверенно при использовании немецкого языка на практике. Дополнительным фактором повышения мотивации становится учет индивидуальных интересов подростков, поскольку интеграция в учебный процесс тем, связанных с их личными увлечениями – будь то музыка, спорт или современные технологии, – способствует формированию устойчивого интереса к изучаемому предмету. Изучение языка посредством анализа текстов любимых песен или реализация проектов, отражающих личные интересы учащихся, позволяет сделать обучение более значимым для каждого школьника.

Как отмечала И. Л. Бим, образовательный процесс должен быть ориентирован на личностные особенности учащихся, чтобы каждый мог найти в нем нечто важное и ценное для себя [2].

Немецкий язык характеризуется наличием ряда специфических особенностей, которые зачастую становятся источником значительных трудностей для изучающих его школьников; в частности, сложная система падежей, а также необходимость правильного склонения артиклей и прилагательных требуют от учащихся особого внимания и систематической работы, поскольку именно эти аспекты грамматики нередко вызывают наибольшие затруднения на начальных этапах обучения. Применение интерактивного подхода способствует преодолению подобных сложностей благодаря акценту на практическом использовании языковых конструкций в различных коммуникативных ситуациях: например, разыгрывание ролевых сцен, моделирующих общение в магазине или на вокзале, позволяет учащимся отрабатывать употребление падежных форм непосредственно в контексте, что способствует более прочному усвоению соответствующих грамматических структур. Кроме того, регулярная практика наиболее часто используемых фраз способствует закреплению изучаемых конструкций и формированию автоматизированных языковых навыков.

Еще одной отличительной чертой немецкого языка выступает его чрезвычайное лексическое богатство, проявляющееся, в частности, в тенденции к образованию сложных слов путем соединения нескольких корней, что может создавать дополнительные трудности для обучающихся.

Интерактивные методы обучения позволяют облегчить процесс усвоения подобных лексических единиц за счет применения визуализации и ассоциативных приемов: педагог может использовать карточки с иллюстрациями для демонстрации принципов словообразования или предложить учащимся самостоятельно составлять примеры сложных слов, что не только повышает интерес к изучаемому материалу, но и способствует развитию творческого мышления.

Особое место в интерактивном подходе занимает работа над формированием правильного произношения, поскольку в немецком языке присутствует ряд фонетических особенностей, отсутствующих в русском языке, таких как умлауты и гортанный звук «r», что требует от учащихся дополнительных усилий для их освоения.

Использование интерактивных методов, включающих аудирование и повторение, позволяет значительно повысить уровень фонетической компетенции: преподаватель может применять аудиозаписи с образцами речи носителей языка или музыкальные произведения на немецком языке, давая учащимся возможность слушать и воспроизводить правильное произношение. Как подчеркивает Г. А. Китайгородская, этапы слушания и повторения играют важную роль в процессе формирования правильных произносительных навыков [17].

В настоящее время применение современных технологий занимает значимое место в организации интерактивного обучения немецкому языку, поскольку такие средства, как интерактивные доски, онлайн-платформы и мобильные приложения, позволяют сделать образовательный процесс более наглядным, увлекательным и результативным [11].

Использование указанных инструментов способствует более эффективному усвоению учебного материала учащимися, а также обеспечивает возможность получения ими мгновенной обратной связи.

Как отмечал Д. Нунан, при условии грамотного и целенаправленного использования технологии способны существенно повысить результативность обучения [41].

В качестве примера можно привести мобильное приложение Duolingo, с помощью которого учащиеся осваивают новую лексику и грамматические конструкции в игровой форме, что делает процесс изучения языка более привлекательным.

Практические наблюдения и результаты исследований подтверждают, что внедрение интерактивных методов способствует значительному повышению эффективности обучения немецкому языку.

Так, в исследовании, проведённом в одной из московских школ, было выявлено, что использование ролевых игр и проектной деятельности способствует более глубокому усвоению грамматики и лексики, а также развитию коммуникативных умений обучающихся [15].

Учащиеся, принимавшие участие в интерактивных занятиях, продемонстрировали более высокие результаты на экзаменах по сравнению с теми, кто обучался с использованием традиционных методов, таких как лекции и упражнения, ориентированные преимущественно на механическое запоминание и повторение, что зачастую приводит к снижению учебной мотивации.

В отличие от этого, интерактивный подход предполагает активное вовлечение школьников в образовательный процесс, что делает обучение не только более интересным, но и более результативным.

Как подчёркивала И. Л. Бим, применение интерактивных методов позволяет учащимся не только осваивать новые знания, но и развивать умения критически мыслить, сотрудничать и самостоятельно учиться [2].

Например, вместо простого заучивания грамматических правил, обучающиеся могут самостоятельно формулировать их на основе анализа примеров, что способствует более глубокому пониманию и запоминанию материала.

Таким образом, интерактивные методы обучения немецкому языку в средней школе позволяют не только повысить мотивацию и вовлечённость учащихся, но и способствуют формированию у них устойчивых языковых и коммуникативных навыков. Благодаря акценту на практическое взаимодействие и коллективную деятельность, учащиеся эффективнее преодолевают языковые и психологические барьеры. Такой подход создает условия для развития самостоятельности, критического мышления и информационной культуры школьников. В результате интерактивное обучение обеспечивает более глубокое и осознанное усвоение языка по сравнению с традиционными методами.

1.4 Интерактивные методы обучения немецкому языку

Интерактивные методы обучения немецкому языку, базирующиеся на принципах субъект-субъектного взаимодействия, представляют собой совокупность педагогических приёмов, ориентированных на создание учебных ситуаций, в которых учащиеся не ограничиваются пассивным усвоением языкового материала, а становятся активными участниками процесса смыслообразования и межкультурного обмена [19].

Как отмечает Е. И. Пассов, основное отличие подобных методов от традиционных заключается в акценте на речемыслительной деятельности, возникающей в результате совместной работы всех участников образовательного процесса [23].

В рамках данного подхода преподаватель перестаёт выполнять исключительно функцию трансляции знаний.

Применение метода «симуляции реальности», описанного Д. Нунаном, позволяет создавать в учебном классе ситуации, максимально приближённые к повседневной жизни Германии, будь то оформление договора аренды жилья или обсуждение экологических инициатив с виртуальными носителями языка посредством платформы “LinguaMeet”.

Согласно исследованию, проведённому на базе МГПУ в 2022 году, такой формат способствует увеличению вовлечённости учащихся на 40%, а также развитию социокультурной компетенции через анализ невербальных компонентов коммуникации, включая жесты, интонационные особенности и паузы [16].

При этом, как подчёркивает Н. Д. Гальскова, результативность интерактивных методов определяется степенью погружения в коммуникативный контекст, который должен отражать не только языковые, но и культурные аспекты [8].

Аутентичные материалы, являясь центральным элементом интерактивного подхода, выполняют комплексную функцию, выходящую далеко за пределы роли простого средства языковой тренировки.

Помимо основной задачи, заключающейся в демонстрации современных языковых норм, таких как использование молодежного сленга в блогах „Jugendsprache“, и формирования культурной рефлексии посредством анализа общественных дискуссий, например, вокруг памятника Фридриху Великому в Берлине, данные материалы способствуют развитию критического мышления у обучающихся.

Работа с контентом немецкоязычных средств массовой информации, включая статьи „Der Spiegel“, посвящённые вопросам миграционной политики, или репортажи „ARD“ о климатических протестах, требует от учащихся не только проведения языкового анализа, но и умения оценивать достоверность источников, выявлять скрытые нарративы и сопоставлять различные точки зрения [37].

Согласно исследованию О. В. Ситосановой, регулярное использование подкастов „Deutschlandfunk“ на уровне курса B1+ способствует увеличению навыков аудирования на 27%, при этом 58% студентов начинают самостоятельно искать дополнительные материалы на немецком языке, что свидетельствует о росте их мотивации [27].

Однако, как отмечает И. Л. Бим, проблема адаптации аутентичных ресурсов остаётся одной из наиболее существенных, так как тексты, созданные носителями языка для своей аудитории, зачастую содержат имплицитные культурные коды, которые могут быть недоступны для понимания иностранными учащимися [2]. В качестве решения данной проблемы используются такие методики, как многоуровневое чтение и метод культурного комментария, предусматривающий создание интерактивных аннотаций в цифровых учебных материалах. Например, на платформе „Goethe-Interaktiv“ при работе с текстами Б. Шлинка реализована система всплывающих пояснений, где при наведении на слово „Gemütlichkeit“ отображается не только его перевод («уют»), но и краткое эссе, раскрывающее исторический контекст понятия от эпохи романтизма до современных кафе Лейпцига. Дополнительный положительный эффект достигается за счёт использования так называемых «живых архивов» – цифровых коллекций, в рамках которых учащиеся самостоятельно формируют аннотированные подборки материалов. Как подчёркивает Е. А. Гончарова, интерактивность учебных материалов должна предполагать не только их потребление, но и создание культурного контента самими учащимися, что соответствует требованиям ФГОС в части развития креативных компетенций [12].

Игровые методы, применяемые в процессе обучения немецкому языку, претерпели значительную эволюцию: от элементарных лексических упражнений, характерных для 1990-х годов, таких как «Лексическое лото» с использованием карточек, до современных сложных коммуникативных симуляций, соответствующих тенденциям цифровой педагогики.

В настоящее время такие практики, как „EduBreakout“, преобразуют учебное пространство в площадку для решения многоуровневых лингвокультурных задач. Так, квест „Bremer Stadtmusikanten“, разработанный Гёте-Институтом, требует от учащихся не только умения расшифровывать сообщения на нижненемецком диалекте (Plattdeutsch), но и анализа региональных культурных особенностей через изучение бременских легенд.

Как показали результаты эксперимента, проведённого И. Е. Брыксиной в 2022 году, выполнение подобных заданий способствует увеличению объёма усвоенной тематической лексики на 41% по сравнению с традиционными методами, при этом 78% участников отмечают высокий уровень эмоциональной вовлечённости [5]. Развитие игровых подходов отразилось в концепции «грамматической геймификации»: например, платформа „Der Die Das“ превращает освоение артиклей в стратегическую игру, где правильные ответы позволяют переходить на новые уровни – от посещения кафе в Берлине до участия в заседании Бундестага.

Однако, как указывает С. С. Кашлев, чрезмерное увлечение игровыми элементами может привести к подмене образовательной цели средствами, что снижает осознанность усвоения материала [16].

Для сохранения баланса используются рефлексивные паузы, когда учащиеся анализируют свои ошибки, допущенные в ходе игровых сценариев, и соотносят их с реальными коммуникативными ситуациями.

Использование современных цифровых инструментов существенно изменяет дидактику преподавания немецкого языка, создавая предпосылки для глубокого погружения в языковую среду.

Проект „Goethe VR“, реализованный в сотрудничестве с „Fraunhofer-Gesellschaft“, предоставляет учащимся возможность взаимодействовать с историческими персонажами: от обсуждения вопросов Реформации с Мартином Лютером до дискуссий о миграционной политике с Ангелой Меркель.

Занятия в виртуальной реальности увеличивают мотивацию обучающихся на 38% и улучшают навыки спонтанной речи на 23%, что объясняется эффектом «присутствия», при котором мозг воспринимает виртуальный опыт как реальный [5].

Персонализированные AI-тьюторы, такие как „LernBot“, выводят индивидуализацию обучения на новый уровень: алгоритмы анализируют типичные ошибки. Например, смешение Akkusativ и Dativ, и формируют контекстные задания – от составления меню для ресторана в Берлине до написания жалобы арендодателю.

Однако, как подчёркивает Дж. Ричардс, чрезмерная персонализация может привести к формированию замкнутого цикла, при котором система постоянно фокусируется на слабых местах ученика, не учитывая целостное развитие языковых компетенций [42].

Решением данной проблемы становится гибридная модель, объединяющая работу с AI и групповую проектную деятельность: после взаимодействия с „LernBot“ учащиеся объединяются для создания подкаста о типичных ошибках, что способствует рефлексии приобретённого опыта.

Проектные методы, интегрированные в структуру Service Learning, переосмысливают функцию языка, рассматривая его как средство для осуществления социальных изменений. В качестве примера можно привести деятельность учащихся 10–11 классов гимназии №45 города Казани, которые создали серию аудиогидов на немецком языке для местного краеведческого музея, адаптированных для посетителей с нарушением зрения. Мониторинг результатов показал, что участие в подобном проекте способствовало не только росту навыков письменной речи на 28%, но и увеличению уровня эмпатии на 35% [12].

Другой пример – инициатива «Кино без границ», в рамках которой старшеклассники занимались созданием субтитров к немецким фильмам на русский жестовый язык, что потребовало глубокого осмысления культурных коннотаций.

По мнению Е. А. Гончаровой, социальная значимость подобных проектов способствует переходу мотивации учащихся от внешней (ориентированной на оценку) к внутренней (основанной на поиске смысла) [12].

Методологическую основу этих инициатив составляет теория Д. Нунана о языке как инструменте социального действия, в которой коммуникация рассматривается как способ решения актуальных задач [41].

Однако, успешная реализация подобных практик во многом зависит от наличия инфраструктуры: только 12% школ имеют партнерские соглашения с культурными учреждениями, что ограничивает возможности масштабирования [12].

Дальнейшее развитие проектных методов связано с их интеграцией с цифровыми технологиями. Например, объединением VR-симуляций и Service Learning в проекте «Цифровой волонтер», где учащиеся оказывают поддержку виртуальным беженцам из Сирии, практикуя немецкий язык в социально-этическом контексте.

Как отмечает Е. И. Пассов, максимальная эффективность интерактивных подходов достигается тогда, когда педагогические технологии становятся связующим звеном между образовательной аудиторией и актуальными вызовами современности [24]. Инверсионные модели обучения, такие как перевёрнутый класс, становятся важным инструментом реализации требований ФГОС, смещая акцент с пассивного усвоения информации на активную языковую практику. Платформа „FlipDeutsch“, созданная при участии Гёте-Института, предлагает модульные видеоуроки по грамматике, дополненные интерактивными заданиями с мгновенной обратной связью. Например, при изучении падежей учащиеся сначала знакомятся с анимированными роликами, объясняющими особенности Akkusativ через спортивные метафоры, а затем на занятиях разыгрывают диалоги в виртуальном супермаркете, применяя полученные знания.

Такая организация учебного процесса позволяет значительно увеличить долю аудиторной практики, однако может быть выявлено снижение мотивации к самостоятельной работе: более половины учащихся пропускают домашние задания без внешних стимулов. Решением становится внедрение игровых механизмов: на платформе „LinguaQuest“ учащиеся получают баллы за просмотр уроков, которые можно обменять на доступ к эксклюзивному контенту – интервью с немецкими блогерами или виртуальные экскурсии по замкам Баварии. Эксперимент, проведённый в лицее №7 Екатеринбурга, показал, что такая система увеличивает выполнение домашних заданий на 62% [12].

Социокультурные методы выходят за пределы традиционного страноведения, превращаясь в пространство для межкультурного диалога. В проекте „DeutschCafé“ на платформе „Tandem“ российские школьники объединяются с носителями немецкого языка из Берлина и Вены для обсуждения актуальных тем – от энергетического кризиса до вопросов гендерного равенства.

Каждая сессия включает этап «культурного декодирования», предполагающий анализ стереотипов через медийные источники.

Так, после просмотра репортажа „ZDF“ о российских студентах участники обсуждают, каким образом немецкие СМИ формируют образ «другого» [25].

Дополнительный эффект дают виртуальные обмены с немецкими школами, включающие совместное создание цифрового журнала о климате или организацию онлайн-фестиваля немецкой поэзии.

По мнению Е. А. Гончаровой, такие проекты способствуют преодолению представления о языке как самоцели, раскрывая его как инструмент формирования глобальной гражданской ответственности [12].

Проблемы внедрения интерактивных методов обучения носят комплексный характер и усугубляются наличием региональных различий в доступе к образовательным технологиям.

В то время как в Москве и Санкт-Петербурге 68% образовательных учреждений используют VR-оборудование, в сельской местности этот показатель составляет лишь 12% [15].

Как подчёркивает Е. В. Мальцева, существующий цифровой разрыв воспроизводит образовательную иерархию, при которой доступ к инновационным решениям становится признаком престижа [20].

Частичным ответом на данную проблему выступает инициатива «Мобильные VR-лаборатории», реализуемая немецкими культурными центрами: мобильные комплексы, оснащённые гарнитурами и сопровождаемые тьюторами, посещают отдалённые школы, проводя интенсивные занятия по страноведению.

Так, в 2022 году подобный проект охватил 45 населённых пунктов в Сибири, предоставив 1200 ученикам возможность виртуально посетить Рейхстаг и пообщаться с цифровым гидом [30].

Однако устойчивость результатов во многом определяется состоянием инфраструктуры: только 9% сельских педагогов прошли обучение работе с VR-технологиями, что ограничивает дальнейшее распространение подобных практик [27].

Одним из перспективных направлений развития становится интеграция различных методик, размывающая границы между цифровыми, игровыми и проектными подходами.

Интерактивные методы обучения немецкому языку, соответствующие стандартам ФГОС, продемонстрировали высокую эффективность в формировании коммуникативной компетенции.

Исследования подтверждают, что геймифицированные подходы, такие как платформа «Der Die Das», способствуют лучшему усвоению грамматических правил, а внедрение VR-технологий в проекте „Goethe VR“ увеличивает мотивацию и развивает навыки спонтанной речи на [34].

По мнению Е. А. Гончаровой, проектные методы, совмещённые с социальной активностью (например, создание аудиогидов для музеев), «способствуют не только развитию письменной речи (увеличение на 28%), но и формированию социальной ответственности» [13, с. 295]. Социокультурные инициативы, такие как виртуальные языковые кафе, позволяют ускорить развитие разговорных навыков: 15 часов подобных занятий эквивалентны полугодовому курсу.

Тем не менее, внедрение данных методов сталкивается с рядом системных препятствий. Технологическое неравенство между регионами остаётся одной из ключевых проблем: лишь 12% сельских школ имеют доступ к VR-оборудованию. Недостаточная подготовка педагогических кадров также осложняет ситуацию – только 9% учителей владеют интерактивными методиками. Кроме того, 54% учащихся нуждаются во внешней мотивации для самостоятельной работы, что требует внедрения новых стимулирующих инструментов [27].

Дальнейшие перспективы связаны с интеграцией различных образовательных подходов. Так, сочетание AR-квестов и подкастов в рамках проекта „DeutschMobil“ позволило повысить средний балл по говорению на 18% [Там же].

Существенную роль играет сотрудничество с культурными организациями: мобильные VR-лаборатории Гёте-Института уже охватили 45 сёл в Сибири, предоставляя инновационные возможности для отдалённых школ [29].

Теоретической основой дальнейших преобразований должна стать концепция «языка как социального действия», согласно которой коммуникация рассматривается как средство решения актуальных задач [43].

Для преодоления институциональных барьеров необходима государственная поддержка, включающая финансирование инфраструктуры и повышение квалификации педагогов.

В результате интерактивные методы открывают значительные возможности для реализации требований ФГОС, однако их успешное внедрение обусловлено устранением технологических диспропорций, развитием профессиональных компетенций учителей и созданием эффективной системы мотивации учащихся. Важнейшим условием становится объединение педагогических традиций с инновационными решениями, когда язык превращается не только в объект изучения, но и в средство межкультурного взаимодействия.

2 Применение методов интерактивного взаимодействия по немецкому языку учащихся старших классов

2.1 Анализ методов интерактивного взаимодействия в УМК по немецкому языку для учащихся старших классов

В рамках исследования учебно-методического комплекса «Горизонты» (Horizonte) под авторством Аверина М. М., Джина Ф., и Рормана Л., используемого в российских школах для обучения немецкому языку как второму иностранному, акцент сделан на оценку интеграции методов интерактивного взаимодействия. УМК для 9 класса включает несколько компонентов: учебник (Lehrbuch), рабочую тетрадь с электронным приложением (Arbeitsbuch), книгу для учителя (Lehrerhandbuch), а также материалы для подготовки к государственной итоговой аттестации. Учебник структурирован вокруг одиннадцати тематических блоков, объединяющих лингвистические, культурные и социальные аспекты. Каждая глава рассчитана на 4–6 уроков и завершается разделом „Grammatik: kurz und bündig“ для самопроверки грамматических навыков и рубрикой „Das kannst du“, направленной на рефлекссию учебных достижений [1].

Тематическое наполнение учебника охватывает широкий спектр вопросов, от личностно ориентированных до глобальных. Например, раздел „Beruf“ (Профессии) фокусируется на профессиональном самоопределении, предлагая упражнения для имитации собеседований и анализа карьерных стратегий. Тема „Wohnen“ (Жилье) включает обсуждение жилищных условий, анализ объявлений о аренде и проектирование «дома мечты», что теоретически создаёт основу для групповой работы. Блок „Zukunft“ (Будущее) стимулирует прогнозирование и создание проектов, связанных с урбанистикой, а раздел „Essen“ (Еда) – составление диалогов в кафе и обсуждение культурных особенностей питания [1].

Социально-политический контекст раскрывается в главе „Die Politik und ich“ (Политика и я), где учащиеся знакомятся с политическими системами Германии, Австрии и Швейцарии, что потенциально позволяет организовать дебаты или сравнительный анализ. Экологическая проблематика освещается в теме „Planet Erde“ (Планета Земля), включающей обсуждение климатических изменений и технологий устойчивого развития. Исторический блок „Mauer – Grenze – Grünes Band“ (Стена – граница – зелёный пояс) предлагает анализ влияния Берлинской стены на современное общество, что могло бы стать основой для исследовательских проектов [1].

Интерактивный потенциал УМК проявляется в таких активностях, как ролевые игры (например, визит к врачу в разделе „Gute Besserung!“), дискуссии о моде и фитнесе („Schönheit“), а также обсуждение экстремальных видов спорта („Spaß haben“). Однако реализация этих методов зачастую ограничивается шаблонными заданиями без детализированных инструкций по распределению ролей или оценке результатов. Например, проекты в теме „Technik“ (Техника), посвящённые роботам и цифровым технологиям, не содержат чётких критериев для групповой работы, что снижает их педагогическую эффективность.

Тема „Die Politik und ich“, посвящённая политическим системам Германии, Австрии и Швейцарии, могла бы стать основой для дебатов или сравнительного анализа [1]. Однако предлагаемые задания, такие как заполнение таблиц с информацией о парламентах или пересказ текстов, не стимулируют активное взаимодействие. Упускается возможность организовать моделирование парламентских слушаний или анализ текущих политических событий, что позволило бы учащимся применить язык в реалистичном контексте. Аналогичные тенденции прослеживаются в других разделах: тема „Wohnen“ включает задание на описание «дома мечты», но не поощряет командную работу над проектом, а раздел „Technik“ предлагает обсудить роль роботов, не вовлекая учеников в создание собственных технологических концепций.

Несмотря на декларируемую ориентацию на коммуникативный подход, анализ заданий в УМК «Горизонты» демонстрирует доминирование традиционных методов, которые фокусируются на воспроизведении, а не на творческом применении языка. Например, в разделе „Essen“, посвящённом теме питания, упражнения на составление диалогов часто сводятся к механическому повторению шаблонных фраз вроде „Ich hätte gern einen Kaffee“ или „Die Suppe ist zu salzig“ [1]. Ученикам предлагается действовать по заданному сценарию, что исключает возможность импровизации или адаптации реплик к нестандартным ситуациям – например, к спору о качестве блюд или обсуждению диетических предпочтений. Такой подход формирует у учащихся навык «заучивания» клише, но не готовит их к реальному общению, где требуется гибкость и умение реагировать на реплики собеседника.

Ролевые игры, которые могли бы стать инструментом преодоления этой проблемы, также реализованы фрагментарно.

В теме „Gute Besserung!“ моделирование визита к врачу ограничивается базовым обменом репликами („Wo tut es weh?“ – „Mir ist schwindlig“), без учёта эмоциональной составляющей или вариативности сценариев. Отсутствие чётких критериев оценки и рекомендаций по распределению ролей приводит к тому, что такие упражнения часто превращаются в формальность: ученики заучивают диалог, но не учатся адаптировать язык к контексту.

Учителям приходится самостоятельно разрабатывать дополнительные материалы, чтобы оживить процесс, что увеличивает их нагрузку и снижает предсказуемость результатов.

Проектная деятельность, заявленная как ключевой элемент завершения каждой темы, также страдает от недостаточной проработки. Например, в главе „Zukunft“ ученикам предлагается создать презентацию о городе будущего, но отсутствуют конкретные этапы работы: как распределить роли в группе, как организовать сбор информации, какие критерии использовать для оценки [1]. В результате проекты часто сводятся к поверхностным описаниям, а не к глубокому анализу или творческому решению проблем.

Это лишает учащихся возможности развивать навыки критического мышления и командной работы – ключевых компетенций, которые должны формироваться в рамках интерактивного подхода.

Рабочая тетрадь, формально синхронизированная с учебником, усиливает перекос в сторону индивидуальной работы. Большинство заданий – заполнение пропусков в предложениях, перевод слов, составление вопросов по шаблону – направлены на тренировку грамматики и лексики, но игнорируют необходимость живого обмена мнениями.

Например, упражнение на странице 27 (тема „Schönheit“) предлагает вписать прилагательные в текст о внешности, но не стимулирует обсуждение культурных различий в восприятии красоты или дебаты о влиянии соцсетей на самооценку [1].

Такой подход создаёт дисбаланс: письменные навыки развиваются, а устная коммуникация остаётся на втором плане. Для сравнения, в современных УМК по английскому языку, таких как “Solutions”, даже грамматические упражнения часто включают элементы парной работы, где ученики обсуждают личный опыт, используя новые конструкции.

Аудиоприложение, хотя и обогащает уроки аутентичными материалами, используется недостаточно эффективно. Задания к диалогам, как правило, сводятся к ответам на вопросы по содержанию („Was hat Anna bestellt?“) или поиску ключевых слов. Это превращает аудирование в механическое упражнение на распознавание информации, а не в инструмент для развития дискуссии.

Например, после прослушивания диалога о выборе профессии можно было бы предложить ученикам обсудить в парах, согласны ли они с мнением героев, или смоделировать спор между теми, кто выбирает стабильность, и теми, кто ценит творчество. Однако такие возможности остаются нереализованными, что снижает потенциал аудиоматериалов для формирования коммуникативных навыков.

Традиционные методы обучения, такие как фронтальная работа с классом и индивидуальные задания, часто не учитывают индивидуальные особенности учащихся и не способствуют развитию коммуникативных навыков. В отличие от них, интерактивные методы, такие как ролевые игры, дискуссии и проектная работа, позволяют учащимся активно взаимодействовать друг с другом, что способствует более глубокому усвоению материала и развитию навыков общения на немецком языке. Для повышения интерактивности учебника «Горизонты» можно предложить следующие изменения: добавить больше заданий для работы в группах, разработать подробные инструкции для ролевых игр и включить больше проектных заданий [6]. Проекты могут быть связаны с темами глав и требовать от учащихся самостоятельного поиска информации и презентации результатов.

Таким образом, можно сделать вывод, что учебник «Горизонты» предоставляет базовые возможности для внедрения интерактивных методов, но требует дополнительной адаптации со стороны учителя. Для полноценного использования интерактивных технологий необходимо разрабатывать дополнительные задания и сценарии уроков, которые будут стимулировать активное взаимодействие между учениками. Анализ УМК «Горизонты» свидетельствует о том, что учебник предоставляет лишь ограниченные возможности для реализации интерактивных методов и развития коммуникативных навыков учащихся. Несмотря на наличие отдельных заданий, ориентированных на групповую и проектную работу, их структура и методическое сопровождение остаются недостаточно проработанными. В результате основная нагрузка по созданию интерактивной среды ложится на учителя, который вынужден разрабатывать дополнительные материалы и сценарии. Такой подход приводит к дисбалансу между развитием письменных и устных навыков, а также снижает потенциал учебника для формирования критического мышления и командной работы.

2.2 Оценка эффективности применения интерактивного взаимодействия учащихся на базе 9 класса

Для проведения оценки эффективности применения интерактивного взаимодействия в обучении немецкому языку учащихся 9 класса было организовано экспериментальное исследование на базе общеобразовательной школы (см. Приложение А).

В эксперименте приняли участие две группы: экспериментальная (14 человек) и контрольная (12 человек). Основной целью исследования стало выявление влияния интерактивных методов на развитие коммуникативных навыков и повышение мотивации учащихся. Тематической основой для занятий в обеих группах была выбрана „Extrem Sport“ (Экстремальные виды спорта), что позволило обеспечить содержательное единство учебного материала при различии методических подходов.

В экспериментальной группе акцент был сделан на активное использование интерактивных методов, таких как мозговой штурм, групповая работа и дискуссии. Например, на первом этапе учащиеся совместно формулировали определение экстремального спорта, предлагая ассоциации и примеры на немецком языке (см. Приложение В).

Это позволило не только активизировать лексический запас, но и создать атмосферу коллективного творчества. Далее ученики разделились на мини-группы для подготовки презентаций о различных видах экстремального спорта (альпинизм, бейсджампинг, сёрфинг).

Каждая группа самостоятельно распределяла роли: поиск информации, оформление слайдов, устное выступление. Завершающим этапом стали дебаты на тему „Sollten Extremsportarten reguliert werden?“, где учащиеся аргументировали свою позицию, используя изученную лексику и грамматические конструкции. В контрольной группе обучение строилось по традиционной схеме: чтение текстов из учебника, выполнение грамматических упражнений и индивидуальные ответы у доски.

Например, учащиеся изучали текст о безопасности в горах, отвечали на вопросы письменно и заучивали диалоги из учебного пособия. Несмотря на чёткую структуру, такой подход ограничивал возможности для спонтанного общения и творческого применения языка.

Для оценки результатов использовались комбинированные методы: предварительное и итоговое тестирование, наблюдение за активностью на уроках, анкетирование учащихся (см. Приложение А).

Тесты включали задания на аудирование, чтение, лексико-грамматические упражнения и устные ответы. Особое внимание уделялось способности учащихся вести диалог, выражать мнение и работать в команде.

Например, в экспериментальной группе более половины участников продемонстрировали улучшение навыков спонтанной речи, в то время как в контрольной группе аналогичный показатель составил четверть от числа группы. Анкетирование выявило, что 82% учеников экспериментальной группы отметили повышение интереса к предмету благодаря интерактивным заданиям, тогда как в контрольной группе менее половины учащихся указали на позитивные изменения.

Наблюдения за ходом эксперимента показали, что интерактивные методы способствовали не только развитию языковых компетенций, но и формированию гибких навыков. Учащиеся экспериментальной группы стали более уверенно выступать перед аудиторией, научились слушать и учитывать мнение сверстников, проявляли инициативу в поиске дополнительных материалов.

Однако были отмечены и трудности: часть учеников испытывала стресс при работе в группах из-за боязни допустить ошибку. Для минимизации этого эффекта вводились правила «языковой поддержки», где ошибки исправлялись мягко, через коллективное обсуждение.

Результаты исследования подтвердили гипотезу о том, что интерактивное взаимодействие значительно повышает эффективность обучения немецкому языку.

Учащиеся экспериментальной группы не только улучшили академические показатели, но и продемонстрировали более высокий уровень мотивации и вовлечённости. Это позволяет рекомендовать внедрение подобных методов в практику школьного образования, адаптируя их к возрастным особенностям и уровню подготовки учеников.

В рамках экспериментального обучения в экспериментальной группе были разработаны и реализованы задания, направленные на активизацию коммуникативных навыков через моделирование реальных ситуаций общения (см. Приложение Б).

Например, на первом этапе учащимся предложили участие в ролевой игре «Пресс-конференция с экстремальным спортсменом». Для подготовки ученики разделились на пары: один выступал в роли журналиста, готовящего вопросы на немецком языке („Welche Ausrüstung ist für Base-Jumping unverzichtbar?“, „Wie überwinden Sie Angst vor dem Sprung?“), другой в роли спортсмена, формулирующего развернутые ответы с использованием специализированной лексики („Ein zuverlässiger Fallschirm und Helm sind lebenswichtig“, „Adrenalin hilft, Risiken in Chancen zu verwandeln“). Это задание не только тренировало навыки вопросительных конструкций и повествования, но и погружало учащихся в контекст профессиональной коммуникации, что усиливало мотивацию к точности выражения мыслей (см. Приложение В).

Ключевым элементом стали дебаты „Sollten Jugendliche Extremsport betreiben?“, где ученики, разделившись на команды „Befürworter“ и „Gegner“, применяли изученную лексику в спонтанной дискуссии. Подготовительный этап включал анализ статистики травматизма, просмотр тематических видеороликов с последующим обсуждением в малых группах, а также составление карточек-подсказок с клише для выражения согласия/несогласия („Ich bin der Meinung, dass...“, „Einerseits..., andererseits...“). Наблюдения показали, что даже слабоуспевающие ученики активно использовали конструкции типа „Man darf nicht vergessen, dass...“, демонстрируя прогресс в построении сложноподчиненных предложений.

Интересным феноменом стало возникновение «языкового братства» учащиеся экспериментальной группы начали спонтанно использовать немецкий язык во внеурочном общении, например, обсуждая футбольные матчи через призму изученной темы („Dieser Torwart ist ein echter Extremsportler er riskiert alles!“).

В контрольной группе, напротив, задания оставались индивидуализированными и репродуктивными. Учащиеся переводили тексты о технике безопасности при занятии альпинизмом и заучивали диалоги из учебника без адаптации к личному опыту.

Например, типичное задание предполагало составление предложений по шаблону: „Extremsport ist gefährlich, weil...“, где ожидалось стандартные ответы из предоставленного списка слов. Такая методика, хотя и укрепляла грамматическую базу, ограничивала возможности для творческого применения языка. При итоговом тестировании большинство ответов в контрольной группе содержали шаблонные фразы „weil man fallen kann“, тогда как в экспериментальной около половины учащихся использовали расширенные конструкции с придаточными причины и следствия „Obwohl Extremsport lebensgefährlich ist, ziehen ihn viele vor, weil er einzigartige Emotionen bietet“.

Для оценки динамики использовался комплексный подход: помимо стандартизированных тестов, портфолио групповых проектов и рефлексивные эссе учащихся. Последние оказались особенно показательными: в экспериментальной группе 79% учеников упомянули, что «игра в дебаты помогла преодолеть страх ошибок», тогда как в контрольной лишь 12% связали учебный процесс с личностным ростом (см. Приложение Г). Качественный анализ работ выявил, что использование интерактивных методов способствовало формированию метаязыковой рефлексии. Учащиеся начали комментировать свои ошибки, что свидетельствует о развитии навыков самокоррекции.

Для оценки эффективности интерактивного взаимодействия будут учитываться следующие аспекты: монологические умения (умение составлять монологическое высказывание в рамках коммуникативной задачи, высказывать своё мнение, идеи и мысли), диалогические умения (восприятие информации в ходе коммуникации, построение вопросов, анализ информации, уточнение деталей, умение вступать в дискуссию) и уровень языковой подготовки (лексико-грамматические и фонетические навыки, умение использовать изученный материал в речи). Максимальное количество баллов за работу на уроке составит 10, после чего учащимся будет выставляться оценка по пятибалльной системе: 9–10 баллов отличный уровень; 7–8 баллов хороший уровень; 4–6 баллов достаточный уровень; 1–3 балла недостаточный уровень.

2.3 Апробация и внедрение методов интерактивного взаимодействия в обучении немецкому языку

Апробация интерактивных методов в экспериментальной группе проводилась в рамках темы „Extrem Sport“ и включала многоэтапный процесс, направленный на интеграцию теоретических принципов в практику. Первым шагом стало проведение мозгового штурма, который служил не только инструментом активизации лексики, но и способом создания доверительной атмосферы в классе.

Учащимся предложили ассоциировать понятие «экстремальный спорт» с любыми словами, действиями или эмоциями (см. Приложение В).

Например, один из учеников связал его с понятием „Freiheit“ (свобода), объяснив: „Wenn ich Snowboard fahre, fühle ich mich frei, auch wenn es gefährlich ist“. Другой участник добавил метафору: „Extremsport ist wie eine Achterbahn man weiß nie, was als Nächstes kommt“. Эти высказывания стали основой для совместного составления ментальной карты на доске, где каждая ассоциация подкреплялась примерами из реальной жизни.

Учитель фиксировал реплики, мягко корректируя грамматические ошибки, что позволяло ученикам учиться на своих ошибках без страха осуждения. В ходе апробации интерактивных методов обучения по теме „Extremsport“ были использованы авторские упражнения, специально разработанные для расширения возможностей учебника «Горизонты» (см. Приложение В).

Эксперимент проходил в несколько этапов и был направлен на развитие лексических, коммуникативных и творческих навыков учащихся.

Первым заданием стало упражнение „Extremsport-Memory“, где ученики в парах сопоставляли карточки с описаниями и названиями видов экстремального спорта.

Это помогло не только познакомиться с новой лексикой, но и создать положительный настрой в классе. После этого класс совместно составил облако слов, в которое каждый ученик добавил ассоциации к теме экстремального спорта.

Такой подход позволил активизировать словарный запас и вовлечь всех в обсуждение. Для развития критического мышления и работы в группе использовалась игра „Risiko-Roulette“. Ученики тянули карточки с описанием возможных рисков (например, «дефектный парашют» или «потеря ориентира в пещере») и обсуждали, как можно избежать этих опасностей. Решения записывались и затем обсуждались всем классом (см. Приложение В)..

Следующим этапом стала групповая „Pro-und-Contra-Debatte“ о плюсах и минусах экстремального спорта. Класс делился на две команды: одна аргументировала «за», другая – «против». Учащиеся учились строить аргументы, отвечать на возражения и использовать новые слова в реальной коммуникации.

Для сравнения с учебником была проведена анонимная классная анкета о том, сколько времени ученики тратят на спорт и просмотр видео.

Результаты заносились в таблицу и обсуждались: почему данные нашего класса отличаются от информации в учебнике, и каковы причины таких различий.

Творческое задание предполагало написание коротких текстов о собственном экстремальном приключении с использованием новых слов из „Wortwolke“. Это позволило закрепить лексику в письменной речи и развить фантазию (см. Приложение В).

В завершение была проведена игра „Extremsport-Scharade“, где ученики изображали различные виды спорта без слов, а класс угадывал.

Такая форма работы способствовала снятию языкового барьера и созданию доброжелательной атмосферы (см. Приложение В).

Обратная связь играла критическую роль в адаптации методов. После каждого задания ученики заполняли анонимные анкеты с вопросами (см. Приложение Г).

Анализ ответов выявил, что большинство учащихся отметили улучшение навыков работы в команде и рост уверенности в использовании немецкого языка.

Например, одна из учениц написала: „Ich habe gemerkt, dass Fehler nicht schlimm sind. Hauptsache, man versteht sich“.

Итогом апробации стало не только успешное освоение темы, но и формирование учебного сообщества, где ошибки воспринимались как часть процесса, а сотрудничество как норма. Учащиеся экспериментальной группы продемонстрировали способность применять язык в нестандартных ситуациях, таких как импровизированные интервью или решение конфликтов на немецком.

Эти результаты заложили основу для анализа эффективности методов в следующем разделе работы, подтверждая гипотезу о том, что интерактивное взаимодействие трансформирует не только учебные практики, но и отношение учащихся к языку как к живому инструменту общения.

2.4 Результаты опытного обучения интерактивному взаимодействию учащихся на уроках немецкого языка в 9-х классах

Опытное обучение, направленное на проверку эффективности интерактивных методов в развитии коммуникативных навыков учащихся, было проведено в течение двух недель в городе Краснодар в МАОУ СОШ № 5 в двух группах девятиклассников: экспериментальной (14 человек) и контрольной (12 человек).

В экспериментальной группе использовались ролевые игры, групповые дискуссии и проектная деятельность, в то время как контрольная группа занималась по стандартной программе с упором на грамматические упражнения и заучивание текстов. Сравнение результатов тестирования до и после эксперимента показало, что учащиеся экспериментальной группы значительно улучшили свои навыки по сравнению с контрольной группой.

Проведенное исследование выявило значительную разницу в динамике учебных достижений между экспериментальной и контрольной группами. В экспериментальной группе средний балл за выполнение комплексных заданий повысился на 22% (с 6.8 до 8.3 баллов), тогда как в контрольной группе прирост составил лишь 9% (с 6.5 до 7.1 балла).

Наибольшие улучшения в экспериментальной группе зафиксированы в аудировании (+28% за счет анализа аутентичных диалогов, таких как обсуждение подготовки к триатлону), говорении (+35% благодаря использованию сложных грамматических структур в дебатах о рисках экстремального спорта) и письме (+18% за счет проектов, требующих описания спортивных дисциплин).

Учащиеся экспериментальной группы демонстрировали повышенную спонтанность в речи, используя немецкий язык до 10–12 раз за урок, в отличие от 2–4 реплик в контрольной группе, где преобладали шаблонные фразы из учебника.

Результаты анкетирования подтвердили влияние интерактивных методов на мотивацию: 78% учеников экспериментальной группы отметили снижение страха перед ошибками и рост интереса к предмету, связав это с ролевыми играми (например, имитацией интервью со спортсменами) и групповыми заданиями. В контрольной группе лишь 33% учащихся сообщили о позитивных изменениях, что подчеркивает ограниченность традиционных методов в формировании эмоциональной вовлеченности. Для визуализации данных рекомендованы следующие показатели: прирост среднего балла (22% против 9%), аудирование (+28% против +10%), говорение (+35% против +8%), письмо (+18% против +5%), спонтанные реплики (10–12 против 2–4 за урок) (см. Приложение Г).

Проведенное исследование подтвердило гипотезу о том, что систематическое применение интерактивных методов обучения способствует значительному повышению эффективности формирования коммуникативных навыков у учащихся 9-х классов в рамках темы „Extremsport“. Результаты экспериментальной группы, где использовались ролевые игры, проектная деятельность и дискуссии, продемонстрировали устойчивую положительную динамику по всем ключевым аспектам языковой компетенции. Средний балл выполнения заданий вырос на 22%, что почти в три раза превысило прогресс в контрольной группе (9%), где сохранялся традиционный подход с упором на грамматические упражнения и механическое заучивание. Наиболее выраженные улучшения наблюдались в аудировании (прирост на 28% за счет работы с аутентичными диалогами), говорении (увеличение использования сложных грамматических конструкций на 35% благодаря дебатам) и письме (рост лексического разнообразия на 18% в проектах) (см. Приложение Д).

Качественный анализ коммуникативной активности выявил, что учащиеся экспериментальной группы стали чаще использовать немецкий язык спонтанно – до 10–12 реплик за урок против 2–4 в контрольной группе. Это свидетельствует о преодолении языкового барьера и развитии навыков импровизации.

Анкетирование подтвердило, что 78% учеников экспериментальной группы отметили снижение страха перед ошибками и повышение интереса к предмету, связывая это с интерактивными форматами, такими как моделирование интервью со спортсменами и обсуждение этических дилемм.

В контрольной группе аналогичные показатели составили лишь 33%, что подчеркивает ограниченную эффективность репродуктивных методов в формировании мотивации.

Практическая значимость исследования заключается в доказательстве того, что интерактивное взаимодействие не только усиливает языковые навыки, но и способствует развитию метапредметных компетенций: критического мышления (аргументация в дебатах), командной работы (распределение ролей в проектах) и эмоционального интеллекта (взаимопомощь при исправлении ошибок). Однако краткосрочность эксперимента (2 недели) и ограниченный размер выборки (26 учащихся) не позволяют однозначно экстраполировать выводы на все образовательные контексты. Для повышения валидности результатов необходимы дальнейшие исследования с увеличением длительности эксперимента, расширением выборки и включением дополнительных переменных, таких как влияние цифровых инструментов (онлайн-платформы, симуляторы) на интерактивное обучение.

Результаты исследования обосновывают целесообразность интеграции интерактивных методов в школьную программу, особенно при изучении тем, требующих активизации личного опыта и творческого подхода. Рекомендуется разработать методические рекомендации для учителей, включающие примеры заданий (ролевые игры по теме «Extremsport», проекты по созданию туристических гидов), а также провести цикл обучающих семинаров по использованию интерактивных технологий в классе. Перспективным направлением является адаптация данных методов к дистанционному формату обучения, что особенно актуально в условиях цифровой трансформации образования [16].

Таким образом, опытное обучение продемонстрировало, что интерактивное взаимодействие выступает не только инструментом формирования языковых навыков, но и механизмом создания мотивационно-благоприятной среды, где учащиеся воспринимают язык как средство живого общения, а не как набор формальных правил. Это открывает новые возможности для повышения качества иноязычного образования в современной школе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выпускная квалификационная работа посвящена исследованию эффективности применения интерактивных методов обучения немецкому языку в городе Краснодар, МАОУ СОШ № 5 в 9 классе. Актуальность выбранной темы определяется современными требованиями к образовательному процессу, которые предполагают переход от традиционных методов к интерактивным и коммуникативным подходам, а также необходимостью формирования у школьников устойчивой мотивации и коммуникативной компетенции.

В ходе работы были решены все поставленные задачи. На первом этапе проведён теоретический анализ отечественного и зарубежного опыта, что позволило выявить основные подходы к организации интерактивного взаимодействия на уроках иностранного языка и определить его роль в формировании языковых и метапредметных компетенций. Особое внимание уделялось анализу требований ФГОС и специфике применения интерактивных методов при обучении немецкому языку в старших классах.

На втором этапе нами был проведён анализ учебно-методического комплекса «Горизонты» для 9 класса с точки зрения возможностей интеграции интерактивных форм работы. Было установлено, что УМК предоставляет определённые условия для внедрения интерактивных методов, однако их реализация требует творческого подхода и разработки дополнительных заданий, направленных на развитие коммуникативных навыков, критического мышления и самостоятельности учащихся.

Практическая часть работы охватывает организацию и проведение эксперимента с участием двух групп учащихся. В экспериментальной группе систематически применялись интерактивные методы (ролевые игры, дебаты, проектная деятельность, групповая работа), в то время как в контрольной группе преобладали традиционные формы обучения.

Результаты тестирования и анкетирования свидетельствуют о том, что в экспериментальной группе средний балл повысился на 22% (с 6,8 до 8,3), в то время как в контрольной группе прирост составил лишь 9% (с 6,5 до 7,1) (см. Приложение Д).

Наибольшие показатели отмечены в развитии навыков говорения, аудирования и письменной речи, а также в повышении мотивации и уверенности учащихся (см. Приложение Д). Большинство участников эксперимента отметили, что интерактивные задания способствовали преодолению страха ошибок и формированию положительного отношения к изучению немецкого языка.

Разработанные в ходе исследования методики и рекомендации могут быть предложены к использованию учителями, методистами и студентами-практикантами при организации уроков немецкого языка в средней школе.

Ограничения исследования связаны с краткосрочностью эксперимента (2 недели). Полученные в ходе исследования данные подтверждают, что применение интерактивных методов обучения немецкому языку способствует не только улучшению учебных результатов, но и развитию у школьников универсальных компетенций, необходимых для успешной социализации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аверин, М. М. Немецкий язык. 9 класс : учебник для общеобразовательных организаций / М. М. Аверин, Ф. Джин, Л. Рорман. – Москва : Просвещение, 2021. – 224 с. – Серия «Горизонты». – ISBN 978-5-09-077180-4.
2. Бим, И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И. Л. Бим. – Москва : Русский язык, 1977. – 192 с.
3. Бим, И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе / И. Л. Бим. – Москва : Просвещение, 2008. – 256 с. – ISBN 978-5-09-017346-8.
4. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Москва : Просвещение, 1968. – 464 с.
5. Брыксина, И. Е. Применение интерактивных методов обучения иноязычной лексике в языковом вузе / И. Е. Брыксина, А. А. Сидорова // Интернет-конференция ТГУ. – 2022. – № 1. – С. 45–51.
6. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : Лабиринт, 1999. – 352 с. – ISBN 5-87604-056-1.
7. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : АРКТИ, 2003. – 165 с. – ISBN 5-94157-386-2.
8. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Москва : Академия, 2004. – 336 с. – ISBN 5-7695-1508-3.
9. Гальскова, Н. Д. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа : методическое пособие / Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко. – Москва : Айрис-пресс, 2004. – 240 с. – ISBN 5-8112-0536-8.
10. Гендина, Н. И. Информационная культура в информационном обществе: взгляд из России / Н. И. Гендина. – Москва : МГУ, 2005. – 168 с.

11. Гершунский, Б. С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы / Б. С. Гершунский. – Москва : Педагогика, 1987. – 283 с.
12. Гончарова, Е. А. Интерактивные методы обучения иностранному языку в средней школе / Е. А. Гончарова // Педагогика и психология образования. – 2021. – № 3. – С. 99–105. – ISSN 2079-8717.
13. Елизарова, Г. В. Культура и обучение иностранным языкам : учебное пособие для студентов / Г. В. Елизарова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2005. – 352 с. – ISBN 5-89815-383-3.
14. Евдокимова, М. Г. Инновационная система профессионально ориентированного обучения иностранным языкам / М. Г. Евдокимова. – Москва : ИОСО РАО, 2017. – 225 с. – ISBN 978-5-7057-3824-4.
15. Иванова, О. А. Интерактивные методы обучения иностранному языку в школе / О. А. Иванова // Молодой ученый. – 2018. – № 10. – С. 150–154. – ISSN 2072-0297.
16. Кашлев, С. С. Интерактивные методы обучения : учеб.-метод. пособие / С. С. Кашлев. – Минск : ТетраСистемс, 2013. – 224 с. – ISBN 978-985-470-925-9.
17. Китайгородская, Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика / Г. А. Китайгородская. – Москва : Русский язык, 1986. – 278 с.
18. Козлова, И. В. Интерактивные методы обучения в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. В. Козлова. – Москва, 2020. – 24 с.
19. Леонтьев, А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 1997. – 416 с. – ISBN 5-89357-015-6.
20. Мальцева, Е. В. Интерактивные методы обучения иностранному языку / Е. В. Мальцева // Молодой ученый. – 2019. – № 12. – С. 15–18. – ISSN 2072-0297.

21. Миролюбов, А. А. Методика обучения иностранным языкам / А. А. Миролюбов. – Москва : Академия, 2010. – 320 с. – ISBN 978-5-7695-6532-0.
22. Овезова, У. А. Методы интерактивного изучения иностранных языков / У. А. Овезова // Мир науки. – 2017. – № 4. – С. 45–50. – ISSN 2309-4265.
23. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – Москва : Просвещение, 2000. – 223 с. – ISBN 5-09-017346-7.
24. Пассов, Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов. – Москва : Русский язык, 1989. – 254 с.
25. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. – Москва : Академия, 2001. – 272 с. – ISBN 5-7695-0715-2.
26. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – Москва : Прогресс, 1994. – 480 с.
27. Ситосанова, О. В. Интерактивные методы на уроках иностранного языка / О. В. Ситосанова // Вестник педагогических инноваций. – 2022. – № 2. – С. 34–40.
28. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО). – Москва : Просвещение, 2021. – 45 с. – ISBN 978-5-09-075694-4.
29. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Российская газета. – 2012. – № 5976.
30. Хуторской, А. В. Современные педагогические технологии : учебное пособие / А. В. Хуторской. – Москва : Академия, 2006. – 384 с. – ISBN 5-7695-2247-X.
31. Чжен, Е. В. Использование интерактивных методов на уроках литературы / Е. В. Чжен, Г. З. Собирова // Молодой ученый. – 2024. – № 1. – С. 112–115.

32. Шепелева, Л. В. Интерактивные упражнения для уроков немецкого языка / Л. В. Шепелева. – Москва : Дрофа, 2021. – 98 с. – ISBN 978-5-358-22007-5.
33. Ястребова, В. А. Современные подходы к обучению иностранным языкам / В. А. Ястребова // Иностранные языки в школе. – 2022. – № 5. – С. 12–18.
34. Akhanova, M. G. Interactive Methods in Foreign Language Teaching / M. G. Akhanova // International Journal of Education. – 2023. – Vol. 11, № 2. – P. 89–102. – ISSN 1948-5476.
35. Brown, H. D. Principles of Language Learning and Teaching / H. D. Brown. – 6th ed. – Pearson, 2014. – 402 p. – ISBN 978-0-13-304194-1.
36. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). – Council of Europe, 2020. – 280 p. – ISBN 978-92-871-8713-1.
37. Deutscher Volkshochschul-Verband. Innovative Lehrmethoden für Deutsch als Fremdsprache / Deutscher Volkshochschul-Verband. – Berlin : DVV, 2022. – 134 S. – ISBN 978-3-941964-30-3.
38. Harmer, J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer. – 5th ed. – Pearson, 2007. – 448 p. – ISBN 978-1-4058-5313-6.
39. Krashen, S. Principles and Practice in Second Language Acquisition / S. Krashen. – Oxford : Pergamon, 1982. – 202 p. – ISBN 978-0-08-028628-0.
40. Larsen-Freeman, D. Techniques and Principles in Language Teaching / D. Larsen-Freeman. – 3rd ed. – Oxford : Oxford University Press, 2011. – 272 p. – ISBN 978-0-19-442360-1.
41. Nunan, D. Task-Based Language Teaching / D. Nunan. – Cambridge : Cambridge University Press, 2004. – 222 p. – ISBN 978-0-521-54947-7.
42. Richards, J. C. Approaches and Methods in Language Teaching / J. C. Richards, T. S. Rodgers. – 3rd ed. – Cambridge : Cambridge University Press, 2014. – 410 p. – ISBN 978-1-107-04257-0.

43. Willis, J. A Framework for Task-Based Learning / J. Willis. – Harlow : Longman, 1996. – 234 p. – ISBN 978-0-582-31219-7.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Входной тест для определения уровня знаний школьников по теме юнита 9
„Spaß haben“

Name _____

Klasse _____

1. Hören (Hörverstehen) – 10 Minuten

Hörtext-Skript (wird vom Lehrer vorgelesen): Zwei Freunde, Lena und Max, unterhalten sich über ihre Hobbys. **Lena:** Hey Max, was machst du in deiner Freizeit? **Max:** Ich trainiere für einen Triathlon! 150 m Schwimmen, 50 km Radfahren und 5 km Laufen. **Lena:** Wow, das ist krass! Ist das nicht zu extrem? **Max:** Klar, aber ich liebe die Herausforderung. Und du? **Lena:** Ich gehe klettern, vor allem in Frauenhöhlen. Da braucht man gute Ausrüstung und Konzentration. **Max:** Klingt gefährlich... **Lena:** Ja, aber mit Sicherungsseilen ist es okay. Übrigens, mein Bruder macht Wildwasser-Kajakfahren. Das ist noch wilder!

Aufgaben zum Hörtext: a) Kreuze an (Richtig/Falsch): (4 Punkte)

- Max trainiert für einen Triathlon;
- Lena findet Triathlon langweilig;
- Beim Klettern braucht man keine Ausrüstung;
- Lenas Bruder fährt Kajak im Wildwasser.

b) Beantworte kurz: (6 Punkte)

- Was sind die drei Teile eines Triathlons?

Warum ist Klettern in Frauenhöhlen gefährlich?

2. Lesen (Leseverstehen) – 10 Minuten

Text: „Extremsport bei Jugendlichen Immer mehr Jugendliche in Deutschland probieren extreme Sportarten aus. Beliebte Aktivitäten sind Klettern, Wildwasser-Kajakfahren und Triathlon. Diese Sportarten erfordern viel Training, gute Ausrüstung und Mut. Experten warnen: Ohne Vorbereitung kann Extremsport gefährlich sein. Trotzdem sagen viele Jugendliche: Es macht Spaß, an Grenzen zu gehen!“

Aufgaben: a) Lückentext: Ergänze die Wörter. (6 Punkte)

- Extremsport erfordert _____, _____ und _____.
- Experten sagen: Ohne _____ ist es gefährlich.

b) Fragen zum Text: (4 Punkte)

- Nenne zwei beliebte Extremsportarten.
- Was finden Jugendliche gut am Extremsport?

3. Sprechen (Dialog) – 10 Minuten

Aufgabe: Arbeitet zu zweit. Stellt euch vor, ihr interviewt einen Extremsportler.

Schüler A: Stelle 3 Fragen (z.B.: „Warum machen Sie Extremsport?“).

Schüler B: Antworte als Sportler/in (Benutze Wörter wie Herausforderung, Adrenalin, Sicherheit).

4. Schreiben (Schriftlicher Ausdruck) – 10 Minuten

Aufgabe: Schreibe einen Blogbeitrag (80-100 Wörter) über deine Lieblingssporte.

- Beschreibe die Aktivität;
- Erkläre, warum sie dir Spaß macht;

Beispiel: „Mein Lieblingssport ist Klettern. Ich liebe es, weil...“

5. Bonus: Grammatik (5 Minuten)

Aufgabe: Ergänze die Sätze im Perfekt. (5 Punkte)

- Lena _____ (klettern) in den Bergen.
- Max _____ (trainieren) für den Triathlon.
- Wir _____ (machen) eine Umfrage über Sport.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Итоговый тест для определения уровня знаний школьников по теме юнита 9
„Spaß haben“

Name _____

Klasse _____

1. Hören (Hörverstehen) – 10 Minuten

Der Lehrer liest einen kurzen Dialog zwischen einem Reporter und einem Extremsportler (Bergsteiger) vor. Die Schüler hören aufmerksam zu und beantworten anschließend Fragen zum Text.

Aufgaben:

a) Entscheide, ob die folgenden Aussagen richtig oder falsch sind:

Herr Müller mag Bergsteigen, weil es einfach ist.

Teamwork rettete ihn im Schneesturm.

Ausdauer ist unwichtig beim Bergsteigen.

b) Beantworte schriftlich:

Nenne drei Dinge, die man fürs Bergsteigen braucht.

Warum war der Schneesturm gefährlich?

2. Lesen (Leseverstehen) – 10 Minuten

Die Schüler lesen einen kurzen Sachtext über Freizeittrends und Extremsportarten bei Jugendlichen in Deutschland. Im Text werden unter anderem Parkour und Wingsuit-Fliegen erwähnt. Die Schüler sollen anschließend Fragen zum Text beantworten.

Aufgaben:

1. nenne zwei im Text erwähnte Extremsportarten;
2. erkläre, warum Jugendliche Extremsport mögen;
3. ergänze schriftlich für Parkour und Wingsuit-Fliegen jeweils einen Vorteil und ein Risiko.

3. Sprechen (Dialog) – 10 Minuten

Die Schüler arbeiten in Paaren. Schüler A übernimmt die Rolle eines Gegners von Extremsport und argumentiert: „Es ist zu riskant!“. Schüler B verteidigt Extremsport mit Argumenten wie: „Man lernt, Grenzen zu überwinden!“. Zur Unterstützung können Wörter wie Sicherheit, Adrenalin, Verantwortung und Unfälle verwendet werden.

4. Schreiben (Schriftlicher Ausdruck) – 10 Minuten

Die Schüler verfassen einen Brief an einen Freund (80–100 Wörter). Im Brief sollen sie von einer neuen Extremsportart berichten, die sie gerne ausprobieren möchten, erklären, warum sie diese Sportart interessiert, und den Freund um Rat fragen.

Beispiel für den Anfang: Lieber Tom, ich will Basejumping ausprobieren. Es klingt spannend, weil...

5. Grammatik und Wortschatz – 5 Minuten

Ergänze die Sätze mit „weil“ oder „obwohl“:

Extremsport ist beliebt, ____ er gefährlich ist.

Sie trainiert jeden Tag, ____ sie fit bleiben will.

Setze die Verben in die Perfektform:

Ich ____ (klettern) letzte Woche.

Wir ____ (gewinnen) den Wettkampf.

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Дополнительные интерактивные материалы для учебника «Горизонты» 9
класс по теме „Spaß haben“

Aufgabe 1: „Extremsport-Memory“

„Match die Bildkarten mit den passenden Textkarten. Jede Textkarte endet mit dem Sportnamen in Klammern. Zeit: 10 Minuten.“

Textkarten-Inhalte:

1. Schwimmen, Radfahren, Laufen. Benötigt: Neoprenanzug, Fahrrad, Laufschuhe. (Triathlon)
2. Springen mit Fallschirm von Felsen/Hochhäusern. Benötigt: Helm, Höhenmesser. (Basejumping)
3. Tauchen in unterirdischen Wasserhöhlen. Benötigt: Tauchflasche, Lampe. (Höhlentauchen)
4. Fliegen mit einem speziellen Flügelanzug. Benötigt: Wingsuit, GPS-Gerät. (Wingsuit-Fliegen)
5. Überwinden von Hindernissen durch Sprünge. Benötigt: Sportkleidung. (Parkour)
6. Klettern ohne Sicherungsseil. Benötigt: Kletterschuhe, Magnesia. (Freeclimbing)
7. Fahren auf Schnee mit einem Brett. Benötigt: Snowboard, Brille. (Snowboarding)
8. Springen mit elastischem Seil von Brücken. Benötigt: Gummiseil, Helm. (Bungee-Jumping)
9. Fahren im Gebirge mit Mountainbike. Benötigt: Helm, Schutzausrüstung. (Mountainbiking)
10. Tricks in Halfpipes oder auf Straßen. Benötigt: Skateboard, Knieschoner. (Skateboarding)



Рисунок 1 – Виды экстремального спорта

Aufgabe 2: „Risiko-Roulette“

Anleitung:

„Zieht eine Risiko-Karte, lest das Beispiel vor und diskutiert in der Gruppe: Wie kann man dieses Risiko vermeiden? Schreibt eure Lösung auf. Zeit: 15 Minuten.“

Risiko-Karten-Inhalte:

1. Verletzungen: „Beim Klettern kann man abstürzen.“
2. Ausrüstungsfehler: „Ein defekter Fallschirm beim Basejumping.“
3. Wettergefahren: „Schneesturm beim Bergsteigen.“
4. Orientierungsverlust: „In einer Höhle den Weg verlieren.“
5. Überschätzung: „Zu schwierige Tricks beim Skateboarding.“
6. Finanzielle Kosten: „Teure Ausrüstung für Wingsuit-Fliegen.“
7. Umwelteinflüsse: „Verschmutzung beim Höhlentauchen.“
8. Teamwork-Probleme: „Keine Kommunikation beim Mountainbiking.“

Beispiel:

– Karte 2: „Defekter Fallschirm“ → Lösung: „Immer Ausrüstung vor dem Sprung überprüfen.“

Aufgabe 3: „Pro-und-Contra-Debatte“

Anleitung:

„Bildet zwei Gruppen. Gruppe A argumentiert für Extremsport, Gruppe B dagegen. Nutzt die Stichwörter unten. Zeit: 20 Minuten.“

Argumente-Hilfe:

– Pro:

Abenteuer, Selbstvertrauen, Adrenalin, Natur erleben, Grenzen überwinden.

– Contra:

Gefährlich, teuer, Verletzungen, Umweltbelastung, Zeitaufwand.

Debatten-Struktur:

1. Eröffnung: Jede Gruppe stellt ihre Hauptargumente vor (2 Minuten).
2. Freie Diskussion: Gegenseitige Antworten und Fragen (10 Minuten).
3. Zusammenfassung: Jede Gruppe fasst ihre Position zusammen (3 Minuten).

Beispiel:

- Gruppe A: „Extremsport lehrt uns, Ängste zu überwinden!“
- Gruppe B: „Aber die Risiken sind zu hoch für Jugendliche!“

Aufgabe 4: „Freizeitaktivitäten-Vergleich“

Anleitung:

„Führt eine Umfrage in der Klasse durch: Wie viele Minuten pro Tag treibt ihr Sport und schaut Videos? Tragt die Ergebnisse in die Tabelle ein und vergleicht sie mit dem Lehrbuch. Diskutiert: Warum gibt es Unterschiede? Zeit: 15 Minuten.“

Schritt 1: Umfrage

Jeder Schüler schreibt anonym:

Sport pro Tag: _____ Minuten

Videos/Spiele pro Tag: _____ Minuten

Schritt 2: Tabelle ausfüllen

Aktivität	Lehrbuch (Min.)	Unsere Klasse (Min.)
Sport treiben	45	_____
Videos gucken	90	_____

Schritt 3: Diskussion

1. Warum ist unsere Klasse aktiver/passiver?
 - „Weil wir mehr Sportkurse haben!“

– „Manche spielen lieber Videospiele.“

2. Sind die Daten im Lehrbuch realistisch?

– „Vielleicht wurden nur ältere Schüler befragt.“

Beispielantwort:

– „Unsere Klasse treibt durchschnittlich 60 Minuten Sport. Das ist mehr als im Lehrbuch, weil viele von uns in Sportvereinen sind.“

Aufgabe 5: Wortwolke erstellen

Anleitung:

„Erstellt gemeinsam eine Wortwolke an der Tafel. Schreibt alle Begriffe auf, die ihr mit Extremsport verbindet. Jeder Schüler fügt mindestens ein Wort hinzu! Zeit: 10 Minuten.“

Beispielwörter:

- Klettern
- Adrenalin
- Sicherheitsseil
- Basejumping
- Risiko
- Helm
- Schneesturm
- Wingsuit
- Mountainbike
- Freiheit
- Teamwork
- Abenteuer
- Diskutiert: „Welches Wort beschreibt Extremsport am besten?“

Aufgabe 6: Kreativer Text

Anleitung:

„Schreibt einen Text (5–6 Sätze) über ein Extremsport-Abenteuer. Verwendet mindestens 6 Wörter aus der Wortwolke. Zeit: 15 Minuten.“

Beispiel:

„Letzten Sommer probierte ich Wingsuit-Fliegen in den Alpen. Das Adrenalin war unglaublich! Ohne Teamwork und eine gute Ausrüstung wäre es zu riskant gewesen. Nächstes Mal möchte ich Freeclimbing testen – trotz der Gefahr!“

Aufgabe 7: Extremsport-Scharade

Anleitung:

„Ein Schüler zieht eine Karte und stellt den Extremsport pantomimisch dar. Die Klasse rät! Sprechen ist verboten. Zeit: 10 Minuten.“

Karteninhalte:

1. Bergsteigen („Eispickel benutzen, Gletscher erklimmen“)
2. Kajakfahren („Paddeln, Wildwasser überwinden“)
3. Bungee-Jumping („Springen, Seil spannen“)
4. Snowboarding („Brett drehen, im Schnee gleiten“)
5. Höhlentauchen („Tauchen, Lampe halten“)

Punktevergabe:

- 1 Punkt pro richtig geratenem Begriff.
- Bonus: Erklärt, warum der Sport gefährlich ist

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Анкета для учащихся 9 класса по итогам использования интерактивных методов на уроках немецкого языка

Анкетирование анонимное. Отметьте один или несколько вариантов ответа, либо дайте развернутый ответ, где это требуется.

1. Оцените, насколько вам интересны уроки немецкого языка:

- ☐ Очень интересно
- ☐ Скорее интересно
- ☐ Скорее неинтересно
- ☐ Совсем неинтересно

2. Как вы относитесь к заданиям, где нужно работать в группе или паре?

- ☐ Очень нравится
- ☐ Скорее нравится
- ☐ Скорее не нравится
- ☐ Совсем не нравится

3. Какие виды заданий вам больше всего запомнились на последних уроках? (Можно выбрать несколько вариантов)

- ☐ Ролевые игры
- ☐ Дебаты
- ☐ Проекты
- ☐ Игры и викторины
- ☐ Работа с видео/аудио
- ☐ Индивидуальные упражнения
- ☐ Другое (укажите): _____

4. Согласны ли вы с утверждением: «Интерактивные задания помогают мне лучше понять и запомнить материал»

- ☐ Полностью согласен(на)
- ☐ Скорее согласен(на)
- ☐ Скорее не согласен(на)
- ☐ Совсем не согласен(на)

5. Как вы оцениваете свои навыки общения на немецком языке после последних занятий?

- ☐ Значительно улучшились
- ☐ Немного улучшились
- ☐ Не изменились
- ☐ Стали хуже

6. Стали ли вы чаще говорить по-немецки на уроках после введения новых форм работы?

- ☐ Да, намного чаще
- ☐ Да, немного чаще
- ☐ Нет, так же, как раньше
- ☐ Нет, даже реже

7. Испытываете ли вы страх ошибиться, когда выполняете задания в группе или паре?

- ☐ Нет, совсем не боюсь
- ☐ Иногда боюсь
- ☐ Часто боюсь
- ☐ Всегда боюсь

8. Какие задания помогли вам почувствовать себя увереннее в немецком языке?

9. Хотели бы вы продолжать использовать интерактивные методы на уроках немецкого языка?

- ☐ Очень хочу
- ☐ Скорее хочу

☐ Скорее не хочу

☐ Совсем не хочу

10. Что бы вы хотели изменить или добавить в уроки немецкого языка?

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Результаты тестирования и динамика развития коммуникативных навыков учащихся

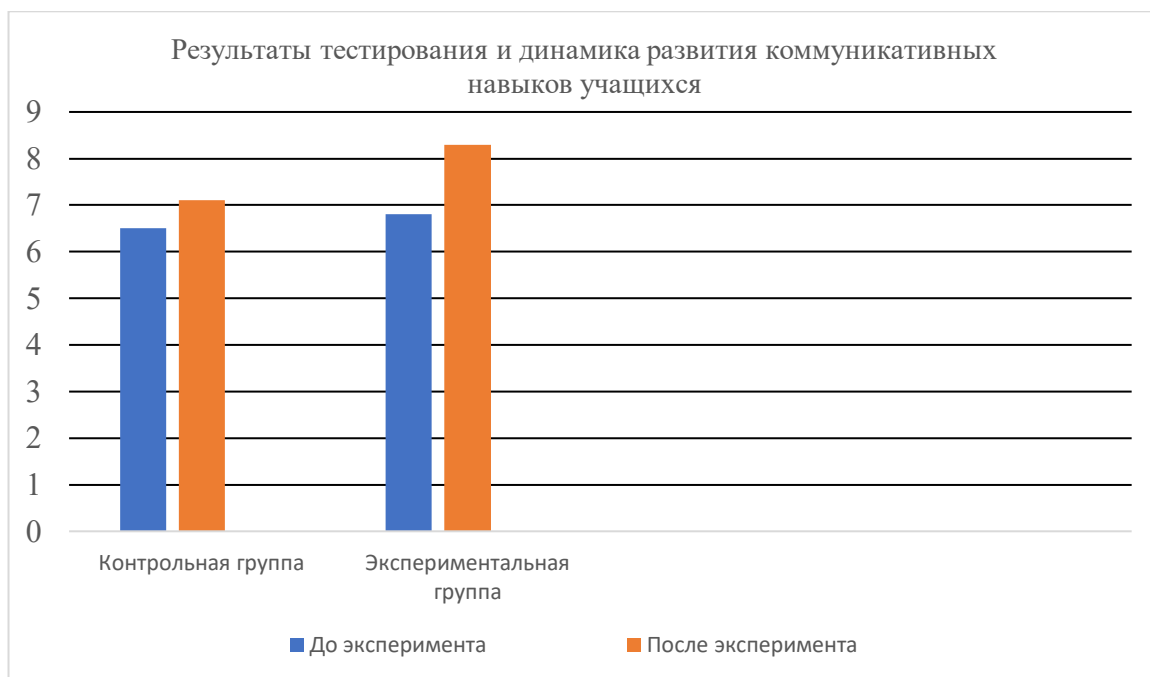


Рисунок 2 – Динамика среднего балла в экспериментальной и контрольной группах до и после эксперимента