

Д.М. Кабенова^{1*}, Ш.Г. Искакова², Б.Б. Утегалиева³

¹Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Казахстан, г. Астана

²Западно-Казахстанский аграрно-технический университет им. Жангир хана, Казахстан, г. Уральск

³Казахский университет международных отношений
и мировых языков имени Абылай хана, Казахстан, г. Алматы

*e-mail: diana.kabenova@mail.ru

АНАЛИТИКО-СИТУАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: МЕТОД ПРОЕКТОВ

Современные требования к подготовке будущих учителей иностранного языка актуализируют применение метода проектов как ведущего вида аналитико-ситуационных технологий при преподавании профессиональных дисциплин в образовательном процессе высшей школы. Цель статьи – на основе анализа научно-педагогической литературы обозначить различия и схожесть понятия «метод проектов» как технологии и как собственно метода, определить и продемонстрировать возможности данного метода в преподавании иностранного языка будущим учителям иностранного языка. В статье освещаются история возникновения проектного обучения. Достижению цели способствовало применение следующих методов: обзор научно-педагогической литературы и общая характеристика искомой проблемы, наблюдение над участниками проектной деятельности, анализ и интерпретация полученных данных. Авторами статьи обозначены содержание, цели, формы и методы, а также этапы реализации метода проектов. На основе опыта реализации аналитико-ситуационных технологий обучения авторы утверждают, что применение метода проектов в учебном процессе будущих учителей иностранного языка направлено на решение конкретных проблемных ситуаций. Результатом его является конкретный продукт, например: презентация, статья, ситуационная игра, методическое пособие, методическая разработка и др. Определено, что результат применения аналитико-ситуационных технологий на основе метода проектов выражается в совершенствовании языковых, лингвистических, коммуникативных и профессиональных компетенций. В эмпирической части исследования приняли участие студенты Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева (г. Астана) и Западно-Казахстанского университета им. М. Утемисова (г. Уральск).

Ключевые слова: аналитико-ситуационные технологии, метод проектов, иностранный язык, лингвистические компетенции, профессиональные компетенции.

D. Kabenova^{1*}, Sh. Iskakova², B. Utgaliyeva³

¹L.N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan, Astana

²Zhangir khan West Kazakhstan agrarian-technical University, Kazakhstan, Uralsk

³Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages, Kazakhstan, Almaty

*e-mail: diana.kabenova@mail.ru

Analytical and situational technologies of foreign languages teaching: the project method

Modern requirements for the training of future foreign language teachers actualize the application of the project method as the leading method of analytical and situational technologies in teaching professional disciplines in the educational process of higher education. The purpose of the article is based on the analysis of scientific and pedagogical literature to identify the differences and similarities between the concept of «project method» as a technology and as a method itself, to identify and demonstrate the possibilities of this method in foreign language teaching to future foreign language teachers. The article highlights the history of the emergence of project-based learning, the concept of «project method». The achievement of the goal was facilitated by the use of the following methods: a review of the scientific and pedagogical literature and a general description of the problem being sought, observation of the participants in the project activity, analysis and interpretation of the data obtained. The authors of the article outlined the content, goals, forms and methods, as well as the stages of implementation of the project method. Based on the experience of implementing analytical-situational learning technologies, the authors argue that the application of the project method in the educational process of future foreign language teachers is aimed at solving specific problem situations. Its result is a specific product, for

example: a presentation, an article, a situational game, a methodological manual, methodological development, etc. It is determined that the result of the application of analytical and situational technologies based on the project method is expressed in the improvement of language, linguistic, communicative and professional competencies. Students of L.N. Gumilyov Eurasian National University (Astana) and M. Utemisov West Kazakhstan University (Uralsk) took part in the empirical part of the study.

Key words: analytical and situational technologies, project method, foreign language, linguistic competences, professional competences.

Д.М. Кабенова^{1*}, Ш.Г. Исакова², Б.Б. Утеғалиева³

¹Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Қазақстан, Астана қ.

²Жәңгір хан атындағы Батыс Қазақстан аграрлық-техникалық университеті, Қазақстан, Орал қ.

³Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университеті, Қазақстан, Алматы қ.

*e-mail: diana.kabenova@mail.ru

Шет тілдерін оқытудың аналитикалық-ситуациялық технологиялары: жоба әдісі

Болашақ шет тілі мұғалімдерін даярлауға қойылатын заманауи талаптар жоғары оқу орындарының оқу үдерісінде кәсіптік пәндерді оқытуда аналитикалық-ситуациялық технологиялардың жетекші әдісі ретінде жобалық әдісті қолдануды өзекті етеді. Мақаланың мақсаты – ғылыми-педагогикалық әдебиеттерді талдау негізінде «жобалық әдіс» ұғымының технология ретінде және әдістің өзі ретіндегі айырмашылықтары мен ұқсастықтарын анықтау, осы әдістің болашақ шет тілі мұғалімдеріне шет тілін оқытудағы мүмкіндіктерін анықтау және көрсету. Мақалада жобалық оқытудың пайда болу тарихы, «жобалар әдісі» түсінігі көрсетілген. Мақсатқа жетуге келесі әдістерді қолдану ықпал етті: ғылыми-педагогикалық әдебиеттерге шолу және мәселенің жалпы сипаттамасы, жобалық әрекетке қатысушыларды бақылау, алынған мәліметтерді талдау және түсіндіру. Мақала авторлары жоба әдісінің мазмұнын, мақсаттарын, нысандары мен әдістерін, сондай-ақ іске асыру кезеңдерін атап өтті. Авторлар аналитикалық-ситуациялық оқыту технологияларын енгізу тәжірибесіне сүйене отырып, болашақ шет тілі мұғалімдерінің оқу процесінде жобалық әдісті қолдану нақты проблемалық ситуацияларды шешуге бағытталғанын алға тартады. Оның нәтижесі нақты өнім болып табылады, мысалы: презентация, мақала, ситуациялық ойын, әдістемелік құрал, әдістемелік әзірleme және т.б. Жоба әдісіне негізделген аналитикалық-ситуациялық технологияларды қолданудың нәтижесі лингвистикалық, коммуникативті және кәсіби құзыреттіліктерін жетілдіруде. Зерттеудің эмпирикалық бөлігіне Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің (Астана қ.) және М.Өтемисов атындағы Батыс Қазақстан университетінің (Орал қ.) студенттері қатысты.

Түйін сөздер: аналитикалық және ситуациялық технологиялар, жобалық әдіс, шет тілі, лингвистикалық құзыреттер, кәсіби құзыреттіліктер.

Введение

В настоящее время перед высшим образованием остро стоит вопрос формирования у обучающихся умения разбираться в потоке информации, анализировать ее. Решению данного вопроса может способствовать применение аналитико-ситуационных технологий в процессе обучения гуманитарным дисциплинам, при котором студенты осознанно воспринимают информацию, так как критически относятся к ней, устанавливают причинно-следственные связи, сопоставляют и адаптируют к будущей профессиональной деятельности. Эта способность далее проявляется в выстраивании веских аргументов при решении практических ситуационных задач с опорой на имеющиеся знания. В основе аналитико-ситуационных технологий находятся ситуации, ко-

торые нужно решать, опираясь на когнитивные способности, на познавательный интерес обучающихся. Одним из ведущих видов аналитико-ситуационных технологий является метод проектов, так как именно в нем бывает заложена проблемная ситуация, которую необходимо решить, анализируя данные, опираясь на междисциплинарные профессиональные знания.

В методике преподавания иностранного языка будущим учителям иностранного языка (ИЯ) технология метода проектов разнообразно не рассматривалась, недостаточно раскрыт огромный потенциал этого метода. Результат его использования в виде различных жанров собственно научного, учебно-научного подстилей научного стиля речи являются подтверждением его эффективности. В статье мы планируем рассмотреть понятие «метод проектов» как

собственно метод и как технологию, определить возможности метода проектов как ведущего вида аналитико-ситуационных технологий в преподавании ИЯ будущим учителям иностранного языка, осветить вопросы использования проектов профессиональной направленности при обучении иностранному языку.

Объектом нашего исследования является преподавание иностранного языка будущим учителям ИЯ.

Предмет исследования – метод проектов как ведущий вид аналитико-ситуационных технологий в процессе обучения будущих учителей ИЯ.

Гипотеза исследования.

Изучение и совершенствование знаний о сущности метода проектов, о его компонентах, практическое его применение будут способствовать развитию языковой, лингвистической и профессиональной компетентности будущего учителя ИЯ, если:

- будет конкретизировано понятие «метод проектов» и установлено его место в понятийно-категориальном аппарате аналитико-ситуационных технологий;

- на основе анализа научной литературы будет аргументирован метод проектов как собственно метод в структуре аналитико-ситуационной технологии и как самостоятельная технология;

- будут рассмотрены история возникновения метода проектов, различные типы проектной деятельности со значимыми конечными ее продуктами, например: статья, методическая разработка занятия, ситуационные игры и др.

Для реализации намеченной цели и проверки гипотезы поставлены следующие задачи исследования:

- посредством теоретического анализа понятия «метод проектов» установить его место в понятийно-категориальном аппарате аналитико-ситуационных технологий;

- провести анализ научной литературы и выделить метод проектов как собственно метод в структуре аналитико-ситуационной технологии и как самостоятельную технологию;

- рассмотреть историю возникновения и развития метода проектов для выявления его огромного потенциала в учебном процессе будущих учителей ИЯ;

- продемонстрировать возможности метода проектов в практике преподавания иностранного языка будущим учителям ИЯ.

Материалы и методы

Реализации поставленных целей и задач способствует использование взаимодополняющих общенаучных и педагогических методов исследования:

- на теоретическом уровне: логические методы анализа категориально-понятийного аппарата; ретроспективный анализ и синтез результатов научных работ по теме исследования, изучение опыта педагогов-практиков по иноязычной подготовке студентов;

- на эмпирическом уровне: методы экспертной оценки, наблюдение, беседа, анкетирование, анализ продуктов учебной деятельности студентов;

- статистические методы: методы математики и статистики в обработке результатов исследования.

Рассмотрим понятие «метод проекта» как собственно метод, входящий в структуру различных педагогических технологий, и самостоятельную технологию, а также историю и природу его происхождения. В.Н. Стернберг в диссертации «Теория и практика метода проектов в педагогике XX века» (Стернберг, 2003а) [1] утверждает, что метод проектов возник в Италии в конце XVI в. и использовался для введения студентов «...в систему профессиональных требований» (Стернберг, 2003б: 28) [1]. В периодизации немецкого ученого М. Кнолля этот этап конкретизируется: 1590-1765 гг. – это начало проектной работы в архитектурных школах Италии и Франции. Следующим этапом ученый считает 1765-1880 гг., когда проект используется как обычный метод обучения в строительных академиях и инженерных колледжах Европы и только потом идеи проекта переносятся в Америку (Knoll, 1999) [2].

Эти утверждения свидетельствуют о том, что метод проектов является одним из самых давних методов, но до сих пор остается актуальным методом обучения в профессиональной подготовке будущих специалистов. Справедливости ради важно отметить, что под проектом изначально понимали план, чертеж или схему.

В научных кругах считается, что история проектного обучения берет свое начало в Соединенных Штатах. Какое противоречие мы наблюдаем в этих утверждениях? Почему не Италия или Франция? Это объясняется изменениями в истории человечества, которые от-

разились и в образовании, что проявилось в становлении и развитии педагогики гуманизма: именно в это время проект становится формой и методом обучения. Основателями данного метода, базирующегося на идеях гуманистического направления в философии образования, являются американский психолог и педагог В.Х. Килпатрик и его наставник американский философ и педагог Дж. Дьюи (Kilpatrick, 1976) [3]. В пору «движения за прогрессивное образование» в Америке появляются новые стандарты и методы, основанные на тех изменениях, которые были внесены учеными, чьи имена ассоциируются с данным прогрессивным методом обучения:

- Чарльз Р. Ричардс ввел в педагогику термин «проект» (Richards, 1900) [4];

- Джон Дьюи теоретически обосновал метод проектов. Он трактовал метод проектов как подражание и практику самостоятельного применения полученных знаний и навыков в реалистичных ситуациях. В то же время Дьюи предостерегал от «обожествления ребенка» и «минимизации роли учителя», призывая, на наш взгляд, к сбалансированной роли субъектов образовательного процесса (Knoll, 2011) [5]. Навыки и умения, приобретаемые в ходе анализа ситуаций, согласно Дьюи, являются инструментами эффективного понимания и обработки последующих ситуаций (Dewey, 1963) [6]. Искусство обучения состоит в обеспечении мотивации к передаче «мыслительного опыта». Задачи, которые ставятся перед обучаемыми, должны быть сбалансированными, для того чтобы стимулировать активное мышление, и в то же время посильными, чтобы не перегружать их (Dewey, 2000) [7].

- Уильям Х. Килпатрик дал определение этому термину. У.Х. Килпатрик впервые изучил практический опыт применения метода проектов в разных сферах, тем самым внес огромный вклад в мировую педагогику. Он подробно останавливается на философии образования американцев, которые желали видеть «образование как саму жизнь, а не подготовку к дальнейшей жизни» (Kilpatrick, 1918: 329) [8];

- Элсворт Коллингс демонстрирует данный метод на примере «Turphusprojekt», который воспринимается как идеал американского прогрессивного образования (Collings, 1923) [9]. Интересно в данном случае отметить, что примеры Коллингса, на наш взгляд, хотя и идеальны, но вызывают определенные сомнения касательно

уровня подготовленности участников для решения столь сложных задач.

Хейн Реттер в обзорной статье, посвященной столетию разработки У. Х. Килпатриком метода проектов, подробно освещает основополагающий концепт прогрессивной педагогики в контексте германо-американских отношений (Retter, 2018) [10]. Важно подчеркнуть, что генезис понятия «метод проектов», историю его практического применения, бурный расцвет этого метода и технологии в германской педагогике исследовали ведущие ученые. Но в трудах немецких ученых имеется множество разных видений этого феномена педагогики. Так, например, К. Фрей считает, что проект- это открытая форма обучения, которая должна руководствоваться приоритетными интересами обучаемых и выбором подходящих для них ситуаций (Freu, 1996) [11].

Х. Пютт считает, что проект – это методический приём (Pütt, 1982) [12], а Х. Штубенраух – целой дидактической концепцией (Stubenrauch, 1971) [13].

В современной педагогике существуют различные трактовки и видения метода проектов:

- Е. С. Полат, ведущий исследователь и разработчик теоретических основ метода проектов в современном образовании, утверждает, что метод проектов подразумевает: «развитие познавательных навыков учащихся, умение самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления (Полат, 1999: 57) [14]. Она выделяет метод проектов как отдельную педагогическую технологию, которая вбирает в себя и другие методы обучения.

- В.Н. Стернберг трактует термин следующим образом: «в современном толковании термин «метод проектов» представляет собой творческую работу учащихся в рамках заданной темы». Ученый отмечает «интегрированный характер «метода проектов», его способность «вмещать в себя различные методы обучения» (Стернберг, 2003с: 76-77) [1].

В своем обзоре современный немецкий ученый М.Кнолл, рассматривая диалектику развития метода проектов, утверждает, что этот метод, как и другие педагогические новшества, появляется из социальной необходимости и развивается благодаря решениям конкретных задач и вопросов в профессиональной сфере: как и деловые игры, кейс-стади он перенесен из мира труда и науки в академии и школы. Ме-

тод подразумевает самостоятельное применение полученных знаний и навыков в практических ситуациях. Концептуальные положения метода сохранились до сих пор в его целях, формах и содержании (Knoll, 2006) [15].

В. Янк и Х. Мейер отмечают такие позитивные стороны применения метода проектов, как самостоятельное принятие решений и целеполагание, вырабатываемое в группе, а также коллективное согласие на общий подход. Критерием успешной проектной работы они считают сочетание индивидуального и коллективного тайм-менеджмента (Jank, 2006) [16].

Результаты и обсуждение

Изучив научно-педагогическую литературу, мы можем констатировать, что в современной педагогике метод проектов понимается и применяется и как самостоятельный метод, и как целая технология, в которую интегрированы и другие методы. В нашем случае мы рассматриваем метод проектов как вид частнопредметной технологии, а именно аналитико-ситуационной технологии обучения ИЯ. В данном случае мы считаем, что в решении проблемных ситуаций имеются характерные признаки алгоритма действий, принятых в аналитико-ситуационных технологиях. Концептуальной основой аналитико-ситуационных технологий, на наш взгляд, является успешность профессионального обучения, ориентированная на активность обучаемого при анализе ситуаций, выбранных из реальной жизни. Важное значение в этой структуре имеют цель и содержание учебного материала. Цель: развитие навыков аналитического мышления будущих учителей иностранного языка на основе работы с ситуациями, содержание которых ориентировано на профессиональную деятельность, совершенствование языковых, лингвистических и коммуникативных компетентностей, навыков работы в команде. Процессуальная часть аналитико-ситуационных технологий состоит из:

- организации учебного процесса;
- проектирования и разработки различных ситуаций, с которыми обучаемые могут столкнуться в реальной профессиональной деятельности;
- упорядоченного взаимодействия субъектов обучения согласно методам и формам аналитико-ситуационных технологий, ориентированных на достижение целей;
- диагностики учебного процесса.

В связи с этим мы можем утверждать, что метод проектов наряду с дискуссиями, ситуационными играми, кейс-методом может также входить в структуру аналитико-ситуационных технологий.

Ведущим типом деятельности обучаемых при применении проекта в рамках нашей статьи является практико-ориентированный тип, так как мы намерены показать возможности данного метода в будущей профессиональной сфере студентов. Для студентов с высоким уровнем владения ИЯ, а также с сформированными исследовательскими навыками – исследовательский тип.

Уильям Килпатрик определял метод проектов как «от души выполняемый замысел», поэтому обучение на основе активной познавательной деятельности обучаемого при выполнении проектов надо представлять как его личный интерес в получении знаний (Knoll, 2012) [17]. Использование метода проектов в обучении ИЯ будущих учителей ИЯ, на наш взгляд, способствует реализации идей Дж. Дьюи, которые нацелены на интеллектуальное и нравственное развитие обучаемых в процессе анализа педагогической ситуации и представления конечного результата на основе выводов из проведенной работы.

При обзоре теоретического материала по искомому вопросу мы обратили внимание на классификацию проектов Т. Блура и М. Сент-Джона:

- групповой проект, при котором каждый обучаемый выполняет определенный объем заданий;
- мини-исследование, включающее социологический опрос с использованием анкетирования и интервью;
- проект как индивидуальная работа студента по научной литературе (Мазур, 2005) [18].

Все эти виды проектов используются в той или иной мере в практике преподавания иностранного языка будущим учителям ИЯ. Наиболее распространены два вида проектной работы: групповая работа и индивидуальная работа с научной литературой. Часто работа по второму виду проектов заключается в том, что студенты готовят рефераты-обзоры, рефераты-доклады с презентацией материала. А если уровень компетентности студента низок, то эта работа сводится по сути к реферату-конспекту и не является собственно проектом.

Как организовать проектную деятельность, чтобы достичь желаемого результата? В основе проекта, по мнению А. В. Леонтовича, должно быть исследование, при котором в методиче-

ском плане надо учитывать следующие этапы: выявление проблемы, определение основных вопросов исследования, выдвижение гипотезы, подбор методик и практическое овладение ими, сбор материала, его анализ и обобщение, выводы. (Леонтович, 2003) [19].

Обратив внимание на тезис А.В. Леонтовича, а также проведя несколько практических работ над проектами, мы предлагаем один из оптимальных, на наш взгляд, алгоритмов проектной деятельности, состоящей из следующих этапов:

- определение темы из рабочей программы, по которой целесообразно проводить проектную деятельность. В данном случае важно выбрать такую тему и разработать по ней ситуацию, которая вызывала бы затруднения и имела бы профессиональную направленность будущей деятельности студентов;

- набор студентов в команды. Желательно, чтобы в команду входили и «сильные», и «слабые» студенты;

- формулирование проблемы, идеи проекта и представление ее студентам;

- поисковая деятельность студентов по обзору теоретического материала и по сбору практического материала по теме;

- работа в командах по обсуждению собранного материала по теме, промежуточных результатов поисковой деятельности;

- консультации преподавателя и обобщение полученных результатов;

- презентация и обсуждение результата исследовательской деятельности.

Ранее мы рассмотрели виды классификаций проектов по количеству исполнителей, форме и некоторым жанрам реализации. Для полной и объективной деятельности по искомому вопросу рекомендуется проводить групповую работу, то есть в командах, так как есть возможность разностороннего изучения проблемы в поисках ее решения и охват большего количества обучаемых одной определенной идеей и целью. Основная задача этого метода – это самостоятельная поисковая деятельность студентов: они сами планируют работу над проектом, распределяют задания между членами команды, выполняют их, оформляют результат, но преподаватель внимательно наблюдает за деятельностью обучаемых.

Одним из компонентов аналитико-ситуационной технологии может являться кейс, в котором дается актуальная ситуация, имеющая два и более вариантов решения. При выполнении мини-проекта работу желательно также прово-

дить в мини-группах. Рационально распределив задания среди студентов по определенным алгоритмам, можно добиться нужного результата за небольшой промежуток времени на занятии.

Ситуация. Im Unterricht in der 5. Klasse haben die Schüler über die Übersetzung eines Satzes diskutiert. Auf Russisch klingt der Satz so «Сегодня Фабиан повторяет дома не эти правила». Hier ist die Regel des Negationsgebrauches von *nicht* und *keine*. «Heute wiederholt Fabian *nicht* diese Regeln zu Hause». – «Heute wiederholt Fabian *keine* diese Regeln zu Hause». Amina hat die erste Variante ausgewählt und hat erklärt, dass man diesen Satz so übersetzen muss, wegen des Substantives. Acht von 13 Schülern waren mit Amina einverstanden. Es gibt auch eine Vermutung, dass diese Schüler mit Amina einverstanden waren, weil sie die Musterschülerin ist und antwortet immer richtig. Deswegen haben sie die Variante ausgewählt, ohne darüber nachzudenken. Drei Schüler haben an der Diskussion nicht teilgenommen. Und zwei Schüler haben an der Meinung «*nicht* diese Regeln» bestanden.

Fragen.

- Warum ist diese Situation gekommen?

- Wie muss der Lehrer an diese Situation reagieren, wenn der Großteil nicht überlegen, ob die Antwort richtig oder falsch ist?

- Welche provisorische Arbeit muss der Lehrer führen, damit die Schüler solche Fehler nicht mehr machen?

Двое студентов работают над правилом и его объяснением, приводят примеры для предотвращения в последующем подобных ошибок. Например, записывают правило, приводят в пример выражения и их использование в речи. Два человека решают ситуацию урегулирования вопроса с точки зрения педагога, столкнувшегося с проблемой, при которой ученики пассивны и не желают включаться в работу. Один студент, являясь «пресс-секретарем», слушая работу членов команды, в это время готовит презентацию или сообщение. Ускорению такой работы способствует использование различных интернет-ресурсов, за эту часть работы отвечает «информационная служба» в лице шестого члена команды. Возможна поддержка со стороны преподавателя в виде алгоритма действий по заданной ситуации. В этот же проект можно включить элементы дискуссии с целью разрешения противоречий, которые по существу способствуют формированию профессиональных компетентностей с точки зрения методики преподавания ИЯ и эффективному усвоению знаний. Кроме

презентации, результатом этой деятельности может быть и сообщение капитана команды. В этом случае сообщение должно представлять собой в классическом виде обширный монолог с тезисами, логичными рассуждениями и аргументами, выводом.

При работе над краткосрочными проектами можно дать задание командам на составление маршрута по ознакомлению с достопримечательностями страны изучаемого языка. Предварительно рекомендуется дать индивидуальные задания, например, студенты готовят сообщения об определенных достопримечательностях. А также они могут самостоятельно распределить задания по сбору информации по той или иной достопримечательности, разработать игру, в которой есть гиды и туристы. Эти сообщения можно использовать в качестве слов гида. Они могут инсценировать экскурсию, сопровождая иллюстрациями, выбранными из интернета. Такую деятельность преподаватель может поддерживать речевыми образцами, выданными в виде карточек. Студенты, опираясь на эти образцы, выстраивают собственные диалоги и монологи. Кроме того, при высокой активности студентов и развитости языковых и коммуникативных компетентностей результатом поисковой деятельности может стать презентация по достопримечательностям страны изучаемого языка. Рекомендуется обратить внимание на использование лексико-грамматических конструкций, умение аргументировать свои утверждения и др.

Ситуация. Um Berlins Sehenswürdigkeiten kennenzulernen, bekommen die Schüler die Aufgabe einen Bericht zum Thema «5 berühmte Sehenswürdigkeiten von Berlin» vorzubereiten. In der Rolle eines Experten ist Daniar. Der Lehrer gibt ihm die Aufgabe, seine Äußerung zu den Berichten der Klassenkameraden zu geben. Daniar verbrachte seine Sommerferien in Berlin, besuchte dort einige Sehenswürdigkeiten, interessierte sich für die Geschichte dieser Stadt und sieht sich in gewisser Weise als Experte.

In Madinas Nachricht stand folgende Information: «Auf dem Dach des Reichstags gibt es ein Restaurant für echte Feinschmecker, das jeder besuchen kann. Man muss sich nur vorher anmelden».

Daniar möchte diese Aussage von Madina nicht akzeptieren: «In einem solchen Gebäude kann es kein Restaurant geben, weil dies eine Institution ist, wo die Gesetze und staatliche Dekrete erlassen wer-

den. Madina, du verwirrst etwas oder sogar denkst alles aus».

Fragen:

- Ist die Information über das Restaurant wahr?

- Was sollte der Lehrer tun, wenn er diese Information sogar selbst nicht kennt?

- Wie kann dieser Streit zwischen Schüler gelöst werden?

- Welche Empfehlungen würden Sie dem Lehrer bezüglich Daniars Verhalten geben?

Aufgaben zur selbstständigen Arbeit der Schüler: Erstellen Sie einen Polylog über die Geschichte und Architektur des Reichstags. Spielen Sie es in Form eines Situationsspiels «Besuch im Reichstag» nach. Verteilen Sie die Rollen des Reiseführers und der Touristen.

Schlüsselwörter und Phrasen: berühmte Sehenswürdigkeiten, Baugeschichte, Treffpunkt der Fürsten, Gesetz, Dekret, zerstören, bauen, Architekt.

Для большего эффекта этот вид деятельности можно предварять работой с текстом. Текст для анализа можно дать в распечатанном виде, дополнив его иллюстрациями, таблицами, схемами и т.д. Например, текстом «Reichstag» (Reichstag, 2022) [20].

Для активизации познавательного интереса студентов рекомендуется аудирование песни в стиле рэп «Wiese vor dem Reichstag» в исполнении Sido (Wiese vor dem Reichstag, 2015) [21]. Это значительно оживит занятие и способствует формированию интереса к современной немецкой музыке.

Для более полного восприятия ситуации желательно подобрать и видеоматериал, так как интонация и язык невербальной коммуникации вносят определенный вклад в понимание ситуации. Мультимедиа представления ситуаций способствуют погружению в иноязычную среду. В этом случае имеется возможность воспринимать аутентичный текст. «Аутентичные тексты – это тексты, заимствованные из языковой практики носителей языка, написанные для носителей языка носителями языка, которые воспринимаются обучающимися / студентами с большим интересом. Они отличаются широкой информативностью, особенно в плане лингвострановедческого, исторического и социокультурного материала» (Гильманова, 2016) [22].

В видеофильмах обучаемые слышат диалогическую и монологическую речь. Видеофильмы выполняют познавательную, эмоциональную функции. Кроме того, лингвистический матери-

ал сопровождается страноведческим материалом, что повышает уровень знаний и развивает интерес к культуре страны изучаемого языка. Видеофильмы с субтитрами совершенствуют такой вид речевой деятельности как чтение, а также способствуют грамотному письму на основе включения зрительной памяти, или так называемой орфографической зоркости. Когда обучаемые плохо воспринимают аудирование, чтение помогает понять содержание фильма. При повторном просмотре видео восприятие устной речи улучшается, так отрабатываются навыки аудирования живой речи. Мы рекомендуем просмотр учебных, документальных и научно-популярных фильмов, которые можно посмотреть как в аудиторное время, так и во внеаудиторное, так как некоторые из них занимают длительное время. Например, учебный фильм «Deutschland. Berlin» длится 11 минут (Deutschland, 2017) [23], а документальный фильм «Superbauten der Geschichte – Der Reichstag» – более 40 минут (Superbauten der Geschichte – Der Reichstag, 2019) [24]. Кроме того, второй фильм сложен для восприятия и от некоторых студентов потребует повторного просмотра.

Подготовительная работа преподавателя перед показом видеоматериала подразумевает решение следующих вопросов: насколько языковой материал фильма соответствует уровню восприятия студентов; соответствует ли он будущей профессиональной деятельности студента. Важное значение имеет разработка заданий к видео. Задания перед показом видео: предположить по названию фильма его содержание, словарная работа и др. Задания во время показа фильма ориентированы на понимание его содержания, поэтому преподаватель периодически может останавливать просмотр видео и задавать вопросы. Оригинальным заданием является включение видео без звука и предложение сыграть ситуацию из видео в виде диалога или полилога, а далее проверить свою интуицию, включив обыгранный эпизод непосредственно в фильме. Инсценирование ситуационной игры способствует реальному наблюдению за логическим развитием предполагаемых событий. С целью совершенствования языковых и коммуникативных компетентностей студентов рекомендуется продолжить проектную работу как видеосъемку обсуждаемой ситуации. Задания после просмотра фильма направлены на развитие аналитического мышления. Например, обсуждение главной идеи фильма в виде дискуссий; обсуж-

дение развития дальнейшего сюжета; установление причинно-следственных связей в тех или иных эпизодах и др.

Рассмотрим более сложный вид проекта в рамках аналитико-ситуационных технологий. Это также актуальная проблема, решение которой требует длительного времени и определенных усилий, результатом которой должно стать написание и публикация научной статьи в рамках студенческой научно-практической конференции. Кроме того, учитывая профессиональную направленность, это могут быть методическая разработка по изучению той или иной темы в процессе обучения ИЯ, учебно-методическое пособие и др. Эти виды проекта предполагают индивидуальную работу студента во внеаудиторное время. Они требуют от преподавателя высокой квалификации, умения руководить поисковой деятельностью студентов, стимулировать этот поиск своевременными и мотивирующими консультациями.

Обозначим ключевые моменты, которые мы рекомендуем учесть при выполнении проектной работы руководителю и исследователю – это преподаватель и студент, будущий учитель ИЯ.

1. На начальном этапе необходимо обсудить актуальность данного вопроса, обозначить тему, цели и задачи исследования. Для значимости необходимо подчеркнуть, что применение предлагаемых исследователем различных способов решения проблемы может использоваться впоследствии и другими специалистами. В связи с этим результаты этой деятельности студента должны быть значимы, например: научная статья прикладного характера, видеофильм, видеоурок, методическая разработка по изучению темы в процессе обучения ИЯ, учебно-методическое пособие и др. Для того чтобы самостоятельная работа студента была продуктивной, прежде необходимо провести ознакомительную работу по правилам написания статьи, составлению презентации, объяснить, как пишутся методические разработки, из каких структурных компонентов состоят названные жанры и т.д.

2. Важно определить методы исследования и практической деятельности, которые должны соответствовать задачам проекта, предполагающим реализацию поставленной цели. Выдвинутые гипотезы должны проверяться на основе объективно достоверных аргументов.

3. Особую роль в процессе поисковой деятельности выполняет работа с информацией из научной литературы, из средств массовой ин-

формации, а также из интернета как на иностранном языке, так и на родном. Систематизация собранного материала предполагает логическую обоснованность, системное структурированное изложение, доказательность. Материал должен иметь подтверждение в виде конечного результата согласно обозначенным ранее жанрам научного стиля речи и соответствовать академическому стилю изложения.

4. Подведение итогов выполненной работы предполагает обсуждение конечного продукта на научной конференции, на научном форуме, дискуссию на семинаре, инсценирование ситуационной игры «Педсовет»; дискуссия на «Педсовете» как элемент технологии; доклады и сообщения на инсценируемых «Педчтениях», заседаниях кружка и т.д.

Само оценивание проектной деятельности также носит аналитический характер: студенты оценивают свою деятельность с точки зрения удачных решений вопроса, а также недочеты, допущенные при выполнении проекта. Критическое отношение к собственной деятельности способствует разрешению противоречий между фактически имеющимися и желаемыми компетентностями студентов, что является закономерным стимулом для развития. Далее оценку дают студенты противоположной команды, если это командная работа, или эксперты, а также преподаватели. Это могут быть отзывы и даже рецензии: зависит от формы организации проекта и конечного продукта исследовательской деятельности.

Если результатом проекта является научная статья, то ее можно также представить на международном студенческом научном форуме. В этом случае характер контактов на основе исследовательской деятельности меняется от масштаба одного университета до контактов на уровне страны и международного научного сообщества начинающих исследователей. Участие в деятельности такого форума предполагает загрузку материала на определенную страницу официального сайта учреждения, которое организует данное мероприятие. Модераторы проверяют соответствие материала направлению и секции форума. При соблюдении условий участия и ответственности содержания тематике секции через определенное время начинается обсуждение участниками форума проблемы, затронутой авторами статьи. Часто такие работы становятся объектом развернутых дискуссий, так как к сай-

ту имеет доступ неограниченное количество интересующихся схожей проблемой начинающих исследователей. Удобным и конструктивным для решения обозначенной проблемы является то, что обсуждение доступно в течение месяца. За это время можно принять несколько рекомендаций, которые способствуют разностороннему рассмотрению вопроса. Далее на следующем этапе важно провести видеоконференцию, так как, как мы отметили ранее, участниками форума могут быть студенты разных стран. Теперь содержание статьи, выставленной на сайте, с учетом полученных рекомендаций можно презентовать в виде слайд-шоу. При обсуждении в режиме видеоконференции обеспечивается внешняя оценка проекта участниками с разным уровнем лингвокультурных компетентностей, с различным научным мировоззрением. Для определения лучших работ в конкурсах выбираются жюри из числа экспертов в этой области. При оценивании необходимо обратить внимание на следующие параметры проектов:

- соответствие темы проекта направлению форума (конференции);
- актуальность с точки зрения развития современных событий, профессиональной направленности студентов;
- адекватность используемых методов исследования теме, целям и содержанию;
- языковая, лингвистическая, коммуникативная, профессиональная компетентности исследователя – будущего учителя ИЯ;
- четкая аргументация и обоснованность выводов и заключения по исследованию;
- грамотное оформление презентации в соответствии с требованиями к подобным работам;
- умение давать развернутые и исчерпывающие ответы на вопросы при дискуссиях по проекту.

С целью определения начального уровня умений вести проектную деятельность и оформлять его в виде конечного продукта нами проведен анализ первых работ в командах по решению ситуаций среди 23 студентов 3 курса специальности «Иностранный язык: два иностранных языка» Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева (г. Астана) и Западно-Казахстанского университета им. М. Утемисова (г. Уральск). Контрольный срез в экспериментальной группе показал низкий уровень умения их решать у 37% студентов, средний уровень – 58%, высокий уровень – 5%.

К основным причинам, негативно сказывающимся на ведении проектной деятельности, относятся недостаточный уровень владения ИЯ – 15%, пробелы в знаниях обычаев, традиций и культуры страны изучаемого языка – 34%, в знаниях возрастной педагогики – 27%, отсутствие навыков академического письма – 38%, низкая способность проводить анализ и синтез собранного теоретического материала – 22%. Недостатки указывают на то, что преподаватели должны уделять внимание развитию знаний студентов по уровням языка, развивать навыки письма во всех стилях речи, знания о возрастных особенностях обучаемых, о культурных особенностях страны изучаемого языка, используя при этом все четыре вида речевой деятельности.

При анкетировании студентов мы получили интересные данные. 32% из числа опрошенных студентов принимали активное участие на занятиях, на которых применялся метод проектов. Этот метод, если задания интересны и разнообразны, нравится 47% студентов; 40% опрошенных нравятся интегрированные занятия, на которых решаются ситуации, связанные со знанием языка и методики преподавания, а также общей педагогики; 13% пассивны и никакого интереса к занятиям с использованием метода проектов не выражают.

Студенты ценят возможность работать в команде – 48%, так как им нравится дискутировать и предлагать оригинальные решения, формулировать реплики и тезисы. 37% же предпочитают выполнять проектные работы в одиночку, ссылаясь на отсутствие ответственности у некоторых однокурсников.

Несмотря на предыдущие данные, при ранжировании пяти различных методов по приоритетности метод проектов оказался на самом последнем месте. В последующей беседе со студентами обнаружилось, что это требует времени и дополнительной нагрузки за счет необходимости работать с большим массивом литературы, поиска ответов на сложные, на их взгляд, вопросы.

В результате систематической деятельности по проектам на основе итоговых проектных работ, проведенных в конце учебного года, мы убедились в эффективности проделанной нами работы. Итоговый срез показал, что 18% студентов стали творчески выполнять задания на высоком уровне; 63% студентов – на среднем уровне; 19% – выполняли задания ниже среднего. Таким

образом, опытная работа с применением метода проектов показала, что этот метод развивает умения анализировать ситуацию, способствует активизации познавательной деятельности, развитию лингвистических, языковых и профессиональных компетенций.

При беседе с преподавателями мы выяснили, что они придерживаются учебных программ и применяют часто традиционные методы обучения. Большинство из опрошенных (70%) скептически относятся к проектам, объясняя это тем, что студенты не прилагают усилий при работе над проектом, а просто скачивают материал из интернета – 73 %, 27% интервьюеров считают метод энергозатратным. Проанализировав с согласия преподавателей темы проектов и содержание ситуаций, над которыми работали студенты, мы пришли к выводу, что в них слабо выражена профессиональная значимость для будущих учителей ИЯ. Это свидетельствует о том, что студентов не заинтересовали сами проектные задания.

Небольшая часть (30%) опрошенных подчеркнули положительное влияние применения метода проектов на учебную деятельность студентов. Это те преподаватели, которые ведут занятия в группах, занятых различными проектами на иностранном языке, и непосредственно применяющие данный метод. По мнению педагогов-практиков, он имеет огромный потенциал: активизирует познавательный интерес обучаемых, развивает критическое мышление, совершенствует умения и навыки практического использования получаемых знаний. Так, они утверждают, что повышается уровень учебной мотивации, а также более осозанным становится познавательный интерес студентов к профильным учебным дисциплинам. Кроме того, показателями влияния использования метода проектов на учебную деятельность стали умение компилировать новый материал, кратко вести конспект лекций, основательно и полно отвечать на семинарских и практических занятиях, свободно пользоваться компьютерными программами для подготовки презентаций: Word, Power Point, Excel и т. д. В процессе написания статьи, подготовки сообщений, в некоторых случаях методических пособий, студенты включаются в изучение сложных междисциплинарных вопросов, которые расположены на стыке лингвокультурологии, социологии, педагогики, психологии и др.: в таких продуктах творческой деятельности заключается сложная информация

о содержании различных отраслей науки. Таким образом, исследовательская деятельность студентов способствует формированию метакомпетенций, которые являются компетенциями высшего творческого уровня и по сути влияют на всю учебную деятельность студентов. Эффективность коммуникации на иностранном языке проявляется в демонстрации грамотного изложения мыслей, в выступлении на научных конференциях, форумах и т. д. Вследствие использования данной технологии развиваются все 4 вида речевой деятельности: говорение, аудирование, чтение, письмо. Работа с большим объемом научной и методической литературы в виде подготовки сообщений, докладов включает зрительную и механическую память, совершенствует корректное использование грамматических конструкций. Использование проекта способствует развитию умения анализировать проблемные ситуации; умения ставить цели и задачи и достигать их.

На основе проведенной беседы мы утверждаем, что выполнение научно-исследовательской проектной деятельности студентов – важное и необходимое звено в системе высшего образования. Кроме того, важно подчеркнуть, что профессионализм преподавателя и его личная заинтересованность содействуют достижению высоких результатов обучающихся.

Заключение

Аналитико-ситуационные технологии, в частности метод проектов, являются современными активными педагогическими технологиями, так как востребованы в системе вузовского образования. Ситуационный анализ различных проблем способствует их разностороннему изучению, поиску научно обоснованной информации, умению подводить итоги и представлять их в виде разных жанров научного стиля речи, а также в виде различных методов обучения иностранному языку. Современное высшее профессиональное образование ориентировано на развитие творческих способностей будущих специалистов. Применение аналитико-ситуационных технологий совершенствует знания будущих учителей ИЯ об оптимальных методах и приемах обучения, об активизации познавательной деятельности обучаемых и развивает знания об их возрастных особенностях. Ситуации из реальной практики учителей иностранного языка, оформленные в виде кейса, которые необходимо анализировать, влияют на улучшение языковой, лингвистической, коммуникативной и профессиональной компетентностей будущих учителей ИЯ. Использование метода проектов требует высокой эрудиции преподавателя как знатока ИЯ, так и профессионала-педагога.

Литература

1. Стернберг В. Н. Теория и практика «метода проектов» в педагогике XX века: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Рязань, 2003. – 186 с.
2. Knoll, M. Die Rezeption der «Projektidee» in der Schulpädagogischen Literatur // *Pädagogisches Handeln*, 1999. №3(1/2). P. 119-129.
3. Magnor, M. Die Projektmethode: Ein Ergebnis der philosophischen und erziehungstheoretischen Ansätze John Deweys und William Heard Kilpatrick's. (Doctoral dissertation). Universität von Osnabrück, Germany. 1976.
4. Richards, C. R. The function of handwork in the school // *Teachers' College Record*, 1900. №1. P. 249-259.
5. Knoll, M. Dewey, Kilpatrick und «progressive». *Erziehung: Kritische Studien zur Projektpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 2011.
6. Dewey, J. Erfahrung und Erziehung // In Dewey, J., Handlin, O., Correll, W. *Reform des Erziehungsgedankens* Weinheim, Germany. 1963. P. 29-99.
7. Dewey, J. *Demokratie und Erziehung - Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. (E. Hylla, Ed. & Trans.). Braunschweig/Berlin/Hamburg: Weinheim. 1949.
8. Kilpatrick, W. H. The Project Method // *Teachers College Record*, 1918. №4. P.319-334.
9. Collings, E. *An experiment with the project curriculum*. New York: Macmillan, 1923.
10. Retter, H. The Centenary of William H. Kilpatrick's «Project Method». *International Dialogues on Education*, 2018. № 5(2). P. 10-36.
11. Frey, K. *Die Projektmethode: Der Weg zum bildenden Tun*. Weinheim Bazel: Beltz Verlag, 2011.
12. Pütt, H. *Projektunterricht und Vorhabengestaltung*. Essen: Neue deutsche Schule, 1982.
13. Stubenrauch, H. *Die Gesamtschule im Widerspruch des Systems: Zur Erziehungstheorie der integrierten Gesamtschule*. München: Juventa, 1971.
14. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петрова А. Е. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров.* – Москва: Академия, 1999. – 224 с.

15. Knoll, M. Die Projektmethode. Handbuch Unterricht, 2006. P. 270-275.
16. Jank, W., Meyer, H. Didaktische Modelle (9th ed.). Berlin: Cornelsen, 2006.
17. Knoll, M. «I have made a mistake»: William H. Kilpatrick and the project method. 2012. https://www.academia.edu/14351331/I_had_made_a_mistake_William_H_Kilpatrick_and_the_project_method_2012_
18. Мазур И. И. Управление проектами. – Москва: Омега, 2005. – 655 с.
19. Леонтович А.В., Калачихина О.Д., Обухова А.С. Пособие по разработке методической карты по организации исследовательской работы школьников. – Москва, 2003. – 14с.
20. Reichstag. 2022. <https://klexikon.zum.de/wiki/Reichstag>
21. Wiese vor dem Reichstag. 2015. <https://muztext.com/lyrics/sido-wiese-vor-dem-reichstag>
22. Гильманова А.А., Никитина С.Е., Тябина Д.В. Обучение чтению аутентичных текстов на занятиях по иностранному языку [Электронный ресурс]. - 2016. – URL: <http://researchjournal.org> (дата обращения 7.07.2022)
23. Deutschland. Berlin / Учебный фильм для урока немецкого. Немецкий язык method. 2017. <https://www.youtube.com/watch?v=KG0PkaIQXPE>
24. Superbauten der Geschichte - Der Reichstag. 2019. <https://www.youtube.com/watch?v=87RZ2F6i1Vg>

References

- Collings, E. (1923). An experiment with the project curriculum. New York: Macmillan.
- Deutschland. Berlin / Учебный фильм для урока немецкого. Немецкий язык method. (2017). <https://www.youtube.com/watch?v=KG0PkaIQXPE>
- Dewey, J. (1949). Demokratie und Erziehung - Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. (E. Hylla, Ed. & Trans.). Braunschweig/Berlin/Hamburg: Weinheim.
- Dewey, J. (1963). Erfahrung und Erziehung. In Dewey, J., Handlin, O., Correll, W. Reform des Erziehungsgedankens (pp. 29-99). Weinheim, Germany.
- Frey, K. (2011). Die Projektmethode: Der Weg zum bildenden Tun. Weinheim Bazel: Beltz Verlag.
- Gilmanova, A. A., Nikitina, S. E., & Tyabina, D. V. (2016). Obuchenie chteniyu autentichnykh tekstov na zanyatiyakh po inostrannomu yazyku [Training in reading authentic texts during foreign language classes] Research journal.<http://researchjournal.org> (in Russian)
- Jank, W., & Meyer, H. (2006). Didaktische Modelle (9th ed.). Berlin: Cornelsen.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The Project Method. Teachers College Record, 4, 319-334.
- Knoll, M. (1999). Die Rezeption der “Projektidee” in der Schulpädagogischen Literatur. Pädagogisches Handeln, 3(1/2), 119-129.
- Knoll, M. (2006). Die Projektmethode. Handbuch Unterricht, 270-275.
- Knoll, M. (2011). Dewey, Kilpatrick und “progressive” Erziehung: Kritische Studien zur Projektpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Knoll, M. (2012). “I have made a mistake”: William H. Kilpatrick and the project method. https://www.academia.edu/14351331/I_had_made_a_mistake_William_H_Kilpatrick_and_the_project_method_2012_
- Leontovich, A. V., Kalachikhina, O. D., & Obukhova, A. S. (2003). Posobie po razrabotke metodicheskoy karty po organizatsii issledovatel'skoy raboty shkol'nikov. [Guide for developing a methodological map for organizing students' research work]. Moscow, Russia. (in Russian)
- Magnor, M. (1976). Die Projektmethode: Ein Ergebnis der philosophischen und erziehungstheoretischen Ansätze John Deweys und William Heard Kilpatricks. (Doctoral dissertation). Universität von Osnabrück, Germany.
- Mazur, I. I. (2005). Upravlenie proektami. [Project management]. Moscow, Russia: Omega. (in Russian)
- Polat, E. S., Bukharkina, M. Yu., Moiseeva, M. V., & Petrova, A. E. (1999). Novye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya: ucheb. posobie dlya stud. ped. vuzov i sistemy povysh. kvalif. ped. kadrov. [New pedagogical and informational technologies in the education system: textbook for students of pedagogical universities and continuing education of pedagogical personnel]. Moscow, Russia: Akademiya. (in Russian)
- Pütt, H. (1982). Projektunterricht und Vorhabengestaltung. Essen: Neue deutsche Schule.
- Reichstag (2022). <https://klexikon.zum.de/wiki/Reichstag>
- Retter, H. (2018). The Centenary of William H. Kilpatrick's “Project Method”. International Dialogues on Education, 5(2), 10-36.
- Richards, C. R. (1900). The function of handwork in the school. Teachers' College Record, 1, 249-259.
- Sternberg, V. N. (2003). Teoriya i praktika “metoda proektov” v pedagogike XX veka: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. [Theory and practice of the “project method” in pedagogy of the XX century: PhD dissertation: 13.00.01]. [Doctoral dissertation] Ryazan', Russia. (in Russian)
- Stubenrauch, H. (1971). Die Gesamtschule im Widerspruch des Systems: Zur Erziehungstheorie der integrierten Gesamtschule. München: Juventa.
- Superbauten der Geschichte - Der Reichstag. (2019). <https://www.youtube.com/watch?v=87RZ2F6i1Vg>
- Wiese vor dem Reichstag. (2015). <https://muztext.com/lyrics/sido-wiese-vor-dem-reichstag>