**Министерство Образования Республики Беларусь**

Учреждение Образования

**“Минский государственный лингвистический университет”**

Факультет английского языка

***Кафедра методики преподавания иностранных языков***

***Романова Анна Валерьевна***

**Дипломная работа**

**на тему**

**Активизация речевого взаимодействия учащихся в процессе**

**обучения иноязычному общению**

**(школа с углубленным изучением иностранного языка)**

**Научный руководитель:**

**кандидат педагогических**

**наук, профессор**

***Леонтьева Т.П.***

**Рецензент:**

**кандидат**

**педагогических**

**наук, доцент**

***Фастовец Р.В.***

**Минск 2003**

Содержание

Введение

Глава I. Теоретические основы организации взаимодействия

учащихся на уроке иностранного языка.

1.1. Характеристика интерактивного аспекта общения

1.2. Психологические особенности организации речевого

взаимодействия учащихся на уроке иностранного языка

Глава II. Методика активизации речевого взаимодействия

учащихся на уроке иностранного языка

2.1. Принципы организации речевого взаимодействия учащихся

2.2. Роль учителя в активизации взаимодействия на уроке

2.3. Пути и приёмы активизации речевого взаимодействия

учащихся на уроке иностранного языка

2.4. Проектный метод как одно из направлений в активизации

речевого взаимодействия учащихся

2.5. Методическая разработка по активизации речевого

взаимодействия учащихся II курса МУЛК гимназии-колледжа №24 в процессе изучения темы-проблемы “Путешествия”

2.6. Организация и анализ результатов пробного обучения

Заключение

Список использованной литературы

Приложение 1

Приложение 2

Приложение 3

***Введение***

Требования к выпускнику общеобразовательной школы с углубленным изучением иностранного языка (ИЯ) на сегодняшний день предполагают следующие умения: принимать участие в беседе с одним или несколькими партнёрами, выражая своё мнение о фактах и событиях и отношение к ним; обсуждать прочитанное, давать информацию о текущих событиях, используя при этом периодическую печать, издаваемую на родном и иностранном языках. При этом учащиеся должны пользоваться обширным словарным запасом, соответствующими грамматическими структурами и видовременными формами. Однако, несмотря на это, зачастую непосредственное взаимодействие учащихся на уроке ИЯ подменяется проговариванием реплик, заполнением пропусков в диалогах, составлением диалога по аналогии с образцом и т.п., в то время как реальное взаимодействие предполагает умение учителя организовать общение учащихся в форме полилога, предполагающей использование как диалогической, так и монологической речи с элементами неподготовленного высказывания. В этой связи, активизация устноречевого взаимодействия учащихся на уроке ИЯ в средней школе является одной из наиболее актуальных проблем в современной методике преподавания иностранных языков. Данная проблема давно привлекает к себе внимание педагогов, психологов, методистов и учителей-практиков. Например, в педагогике разработана гуманистическая концепция образования (Дж. Дьюи, Маслоу, Роджерс, Я. А. Каменский и др.), исследовано субъект – субъектное взаимодействие (И.И. Рыданова и др.). В психологии изучается и глубоко анализируется интерактивный аспект общения (Г.В. Андреева, Б.Ф. Ломов, Тюков). В методике в рамках личностно ориентированного подхода разрабатываются новые методы, технологии и приёмы активизации учебно-познавательной деятельности учащихся (Р. Славин, Э. Аронсон, Килпатрик, Е.С. Полат, А.Ф. Будько и др.); рассматриваются стратегии и тактики межличностного взаимодействия (Н.Р. Аниськович и др.). Создаются принципиально новые учебники, построенные на коммуникативном методе обучения ИЯ, в которых учитывается необходимость развития речевого взаимодействия учащихся.

Однако, несмотря на это, многие проблемы организации устноречевого взаимодействия учащихся на уроке ИЯ остаются неизученными; не используются многие резервы активизации интеракции учащихся.

Наше исследование посвящено проблеме активизации устноречевого взаимодействия учащихся на уроке ИЯ. *Объектом* исследования является процесс обучения учащихся иноязычному речевому взаимодействию на уроке ИЯ. В качестве *предмета* исследования выступают пути и способы активизации взаимодействия учащихся на уроке в школе с углубленным изучением ИЯ. *Целью* исследования является изучение теоретических основ и возможных путей и приёмов активизации взаимодействия учащихся на старшем этапе школы с углубленным изучением ИЯ и подготовка методической разработки.

Для реализации поставленной цели необходимо было решить следующие *задачи*:

• изучить теоретическую литературу (психологическую, общедидактическую, методическую и др.) по теме исследования;

• исследовать характеристики интерактивного аспекта общения;

• рассмотреть психологические особенности организации взаимодействия учащихся на уроке ИЯ;

• изучить общедидактические и общеметодические принципы обучения ИЯ, а также вывести частнометодические положения об активизации устноречевого взаимодействия учащихся на уроке ИЯ;

• исследовать роль учителя в процессе организации взаимодействия учащихся;

• определить возможные пути и приёмы активизации взаимодействия учащихся на уроке ИЯ;

• подготовить методическую разработку и провести пробное обучение с целью определения ее эффективности для активизации устноречевого взаимодействия учащихся на уроке ИЯ на старшем этапе средней школы.

В процессе исследования использовались следующие *методы*: анализ научной литературы по изучаемой проблеме, наблюдение за ходом учебного процесса, анкетирование учащихся, проведение пробного обучения с его последующим анализом и т.п.

Дипломная работа включает введение, две главы, заключение, список использованной литературы и приложения.

Во введении обосновывается цель и задачи исследования, его объект и предмет, определяются методы исследования.

В первой главе рассматриваются теоретические основы организации взаимодействия учащихся на уроке ИЯ, а именно: характеристика интерактивного аспекта общения и психологические особенности организации взаимодействия учащихся на уроке ИЯ.

Во второй главе представлена методика активизации взаимодействия учащихся на уроке ИЯ: изучаются принципы организации интеракции учащихся, роль учителя в активизации взаимодействия учеников, возможные пути и приёмы активизации взаимодействия учащихся на уроке ИЯ на старшем этапе средней школы. Также представлены методическая разработка по активизации речевого взаимодействия учащихся на уроке и анализ результатов пробного обучения.

В заключении представлены выводы по проведенному исследованию.

Список использованной литературы включает 36 источников, из них 8 на иностранном языке.

В приложении содержатся отдельные материалы пробного обучения.

### Глава I. Теоретические основы организации взаимодействия учащихся на уроке иностранного языка.

**1.1. *Характеристика интерактивного аспекта общения.***

Обучение речевому общению на иностранном языке предполагает обучение трем его аспектам: коммуникативному, интерактивному и перцептивному /1/. Невладение одним из аспектов общения нарушает процесс общения в целом. Наблюдения за учебным процессом в школе показывают, что одна из серьезных причин неудач в обучении речевому общению заключается в недооценке интерактивного аспекта общения. Интеракция – важный аспект в общении, она образует основу для коммуникации /11.С.7/. Но не все исследователи общения согласны с этой точкой зрения. Часть авторов просто отождествляют общение и взаимодействие, интерпретируя и то и другое как коммуникацию в узком смысле слова (то есть как обмен информацией), другие предпочитают говорить о связанном, но все же самостоятельном существовании общения как коммуникации и взаимодействия как интеракции.

Например, по определению Парыгина: «*Общение* – это сложный и многогранный процесс, который выступает в одно и то же время и как взаимодействие индивидов, информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, их взаимное понимание и сопереживание» /21.С.6/. Так как индивиды вступают в общение в тех случаях, когда возникает потребность в установлении каких-либо отношений, то под общением зачастую понимают личные отношения, обусловливающие их неразрывность. Сущность общения чаще всего квалифицируется как взаимодействие или форма взаимодействия людей как объектов разных деятельностей в процессе их общественных и трудовых отношений. Под взаимодействием понимается систематически устойчивое выполнение действий, которые направлены на то, чтобы вызвать ответную реакцию со стороны партнера, при этом вызванная реакция, в свою очередь, порождает реакцию воздействующего/4.С.32/.

По определению Уэллса /36.С.4/, языковая интеракция – это сотрудничество, включающее в себя так называемый «треугольник»: отправитель, получающий, и само сообщение, неважно, письменное оно или устное. Интеракция включает в себя не только выражение чьих-то собственных мыслей, но и понимание мыслей других людей.

Если придерживаться точки зрения, что общение включает в себя три аспекта: коммуникативный, интерактивный и перцептивный, то логично допустить такую интерпретацию интеракции, при которой она предстает как другая сторона общения, то есть та сторона, которая фиксирует не только обмен информацией, но и организацию совместных действий, позволяющих общающимся реализовать некоторую общую для них деятельность. Такое решение вопроса исключает отрыв взаимодействия (или интеракции) от коммуникации, но исключает и их отождествление: коммуникация организуется в ходе совместной деятельности, «по поводу» ее, и именно в этом процессе людям необходимо обмениваться и информацией, и самой деятельностью, то есть вырабатывать формы и нормы совместных действий.

Если рассматривать вопрос о составляющих интерактивного аспекта общения, то можно сказать, что к ним относятся: психологическая атмосфера; «коммуникативные сети» (диады, триады, малые группы и т.д.); правила общения; культура и техника общения (как начинать общение, как поддержать его, как изменить тему общения и др.); вербальные и невербальные средства (использование «пустых фраз», заполнителей пауз, коммуникативных стереотипов, жестов, мимики и т.п.) /11.С.7/.

Общение, как известно, носит воздействующий характер, что находит проявление в таких особенностях речевого взаимодействия, как индивидуальная подотчетность, адекватное использование личностных и групповых умений, сотрудничество. Речевое взаимодействие объединяет, координирует и взаимодополняет усилия участников общения для определения, приближения и достижения коммуникативной цели речевыми средствами. Именно процесс интеракции делает возможным решение коммуникативных задач за счет координации усилий участников речевого общения. Взаимодействие создает мотив и стимул для коммуникации и пробуждает к ответным речевым действиям.

Главными в ходе речевого взаимодействия являются складывающиеся в процессе общения личные взаимоотношения, именно они являются основным содержанием общения, а поступки, речевые действия и занятия являются лишь основой и средством общения. Основными компонентами речевого взаимодействия выступают люди, их связь и вытекающее отсюда взаимодействие. Структурной единицей общения как формы речевого взаимодействия является коммуникативный акт. /5.С.25/.

Изучение литературы о процессуальной стороне речевого общения показало, что для характеристики речевого поведения коммуникантов используется такое понятие как «**конвенция**».

**Конвенции** представляют собой определенные требования к коммуникации. К основным принципам конвенционального общения относятся принципы *выразительности*; *доверия и правдивости*; *оптимальности*; *вежливости* (Р.Лакофф); *такта* (Дж.Лич); и принцип *сотрудничества* (П. Грайс). Эти принципы реализуются с помощью правил, которые характеризуют действия со стороны каждого участника общения/7.С.41/.

Однако, обучая устноречевому общению, необходимо учитывать, что сами по себе принципы общения не могут объяснить взаимодействие и взаимосвязь между функцией сообщения, формой его предъявления и контекстом, поэтому естественность речевого общения определяется тем, в какой мере оно подчиняется нормам и требованиям речевого этикета, принятого в данном обществе, его национальных стилевых норм и стереотипов речевого поведения. Владение вышеупомянутыми называется *компетенцией*. Успешность речевого взаимодействия предполагает наличие культуры иноязычного общения и коммуникативной компетенции, которая подразумевает определенный уровень владения знаниями, навыками и умениями, позволяющий обучаемому целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от факторов общения.

Согласно материалам Совета Европы /31.С.1/, выделяются *лингвистическая* (или *языковая*) и *коммуникативная* компетенции.

Коммуникативная компетенция включает шесть *субкомпетенций*:

* **Социолингвистическую** компетенцию, то есть способность использовать и преобразовывать языковые формы в соответствии с ситуацией согласно социолингвистическим правилам построения дискурса и требованиям речевого контекста.
* **Лингвистическую** (языковую) компетенцию, подразумевающую знание словарных единиц и владение определёнными формальными правилами, посредством которых словарные единицы преобразуются в осмысленные высказывания.
* **Дискурсивную** компетенцию, то есть способность понять и достичь связности отдельных высказываний в значимых коммуникативных моделях.
* **Социокультурную** компетенцию, которая включает знания о стереотипах речевого и неречевого поведения, их совместимости и несовместимости со стереотипами родного языка; навыки опознания страноведчески маркированных языковых единиц и корректного их употребления в речи, умение выбирать приемлемый стиль речевого поведения в условиях коммуникации.
* **Социальную** компетенцию, то есть желание взаимодействовать с другими и уверенность в себе, а также умение поставить себя на место другого и способность справиться с возникающими проблемными ситуациями.
* **Стратегическую** компетенцию, то есть способность использовать вербальные и невербальные стратегии для компенсации пробелов во владении навыками и умениями пользования языком.

**Стратегическая** компетенция рассматривает также способности и качества, включающие лингвострановедческую и социологическую наблюдательность и общительность. Последняя представляет собой целый комплекс свойств: речевая контактность, речевая тактичность, коммуникативная гибкость и вариативность речевого и соматического поведения /2.С.22/.

В процессе формирования навыков и умений речевого взаимодействия некоторые авторы выделяют три основных этапа:

1. *формирование ориентировочной основы*, включающее наблюдение и анализ речевого поведения участников общения;
2. *формирование стратегии и тактических приемов* ее реализации в отдельных фрагментах речевого взаимодействия;
3. *развитие умений речевого взаимодействия* в условиях реального или приближенного к реальному общения.

В соответствии с вышесказанным, представляется необходимым дать определение таких понятий, как стратегия и тактика общения.

**Стратегия общения** – это «творческая реализация коммуникантом плана построения речевого поведения с целью достижения общей (глобальной языковой) или неязыковой задачи общения в речевом событии» /7.С.41/.

К составляющим речевой стратегии относят такие виды действий, как аргументация, мотивация, выражение эмоций (симпатий, антипатий), размышление вслух, оправдание.

**Тактика общения** – это «гибкое динамическое использование говорящим имеющихся у него умений построения речевого хода согласно намеченному им плану речевых действий с целью достижения языковой задачи общения, ограниченной рамками речевого хода слушающего или его невербальной реакции на свой инициальный речевой ход» /7.С.42/. Применяемые в общении стратегии делятся в соответствии с аспектами общения на *коммуникативные, интерактивные и перцептивные*. *Перцептивные стратегии* позволяют управлять восприятием и содержанием речевого общения. *Коммуникативные* управляют содержательно-смысловой стороной развития общения, выдачей информации. *Интерактивные стратегии* позволяют регулировать процесс общения. Рассмотрим подробнее стратегии, регулирующие процесс коммуникации /7.С.44/.

Это:

* умение побуждать к речевым действиям не только с помощью требования, но и с помощью предложения, совета;
* умение создать ситуации, вызывающие у участников речевого взаимодействия потребность обсудить что-либо, обменяться мнениями;
* умение побуждать участников совместной деятельности не только реагировать на речевые действия собеседника, но и проявлять собственную инициативу в общении;
* умение вызывать и поддерживать у речевых коммуникантов положительную мотивацию к общению на иностранном языке;
* умение оказать помощь в случае затруднения;
* умение вовремя подсказать недостающие языковые средства, дать начало предложения, ключевые слова;
* умение обосновать высказывание речевого партнера;
* умение учителя контролировать свое речевое поведение и пользоваться речью как средством коммуникативного воздействия на обучаемых.

Реальному естественному общению присуще явление, которое получило наименование **коммуникативная неудача**. Коммуникативные неудачи особенно ярко выявляют те черты непринужденного диалога, благодаря которым коммуникативные намерения говорящего и их прочтение слушающим не совпадают. Для их устранения требуется владение определенными дополнительными компенсаторными стратегиями и тактиками речевого поведения. Они предназначены для преодоления коммуникативных неудач и компенсации пробелов в знании с помощью различных вербальных и невербальных средств.

Стратегии общения различаются также и по их роли в достижении коммуникативной цели. Так, функционально более нагруженные стратегии высказывания могут затрагивать:

1. целесообразность темы;
2. отношение собеседников к предмету разговора;
3. заинтересованность в беседе;
4. уместность разговора для данных условий;
5. соответствие обстановке разговора физических параметров речи;
6. отношение к манере говорить и к эмоциональному состоянию;
7. источник сведений;
8. соблюдение конфиденциальности.

Особую значимость в разработке методики обучения интеракционному аспекту общения приобретает вопрос о *типах и* *формах* взаимодействия. Традиционно методистами выделяются два типа взаимодействий. *Первый тип* – это учебное взаимодействие в системе учитель – ученик – класс, которое создает оптимальные условия для формирования речевых навыков и умений. В этом типе взаимодействия выделяются различные формы, дополняющие друг друга и придающие учебной деятельности коллективный характер. Это диады, триады, четверки, команды и др. Этот тип взаимодействия не является характерным для реального общения. *Второй тип* – взаимодействие, типичное для внеучебной ситуации. В основу его выделения положены цель общения и исполняемые роли. Выделяются следующие подтипы взаимодействий. Говорящие

* + одинаково интерпретируют факты действительности;
  + по-разному интерпретируют факты действительности;
  + взаимно информируют друг друга о своем отношении к действию, действительности, содержанию высказывания, об отношении высказывания к действительности;
  + устраняют свою некомпетентность за счет друг друга: запрашивают сведения о чем-либо и т.д.;
  + выявляют уровень компетентности друг у друга: спрашивают, переспрашивают, уточняют и др.;
  + навязывают свою точку зрения: побуждают, советуют, запрещают, приглашают и т.п.

Перенесенные в учебную деятельность на систему отношений учитель – ученик – класс, данные подтипы взаимодействия образуют программы речевого поведения учителя, ученика или класса /11.С.8/.

Существует еще один - **психологический подход** при выделении типов взаимодействий /1.С.2/: дихотомическое деление всех возможных видов взаимодействий на два противоположных вида: кооперация и конкуренция. *Кооперация*, или кооперативное взаимодействие, означает координацию единичных сил участников (упорядочивание, комбинирование, суммирование этих сил). Это необходимый элемент совместной деятельности. Выделяются две основные черты совместной деятельности:

1. разделение единого процесса деятельности между участниками;
2. изменение деятельности каждого, так как результат деятельности каждого не приводит к удовлетворению его потребности, что означает, что «предмет» и «мотив» не совпадают.

Средством же соединения непосредственного результата деятельности каждого участника с конечным результатом совместной деятельности являются развившиеся в ходе совместной деятельности отношения, которые реализованы прежде всего в кооперации. Важным показателем «тесноты» кооперативного взаимодействия является включенность в него всех участников процесса, поэтому при исследовании кооперации так важен анализ вкладов участников взаимодействия и степени их включенности в него.

Что касается другого типа взаимодействий – *конкуренции*, то здесь внимание чаще всего сконцентрировано на наиболее яркой ее форме, а именно на *конфликте* /1/. Как известно, конфликт имеет четыре основные характеристики: структуру, динамику, функцию и типологию. Структура конфликта включает следующие элементы: конфликтную ситуацию, позиции участников, объект, «инцидент» (пусковой механизм), развитие и разрешение. Психологами разделяются две разновидности конфликтов: деструктивные и продуктивные. *Деструктивные конфликты* ведут к рассогласованию взаимодействия, к его расшатыванию. Для них характерно специфическое развитие, а именно расширение количества вовлеченных участников, их конфликтных действий, умножение количества негативных установок в адрес друг друга и остроты высказываний. Это так называемая «экспансия» конфликта. Другая черта – «эскалация» конфликта означает наращивание напряженности, включение все большего числа ложных восприятий, как черт и качеств оппонента, так и самих ситуаций взаимодействия, рост предубежденности против партнера. Разрешение такого типа конфликтов особенно сложно, основной способ разрешения – компромисс – здесь реализуется с большими затруднениями.

*Продуктивный конфликт* чаще возникает в том случае, когда столкновение касается не несовместимости личностей, а порождено различием точек зрения на какую-либо проблему, на способы ее решения. В таком случае сам конфликт способствует формированию более всестороннего понимания проблемы, а также мотивации партнера, защищающего другую точку зрения – она становится более «легитимной». Так или иначе, кооперация и конкуренция является лишь формами взаимодействия, содержание же задается более широкой системой деятельности, куда кооперация и конкуренция включены.

В заключение отметим, что интерактивный аспект общения не переносится автоматически с родного языка /11.С.8/. Этому нужно специально обучать: обучать учащихся приемам установления контакта, употреблению вербальных и невербальных средств, компетенциям, стратегиям и тактикам общения; привлекать учащихся к планированию совместных действий, выбору форм взаимодействия. С этой целью могут быть использованы так называемые *интерактивные упражнения*, выполняемые в парах, в больших и малых группах; упражнения, базирующиеся на принципах «information gap»; проектная методика; видеосюжеты, моделирующие взаимодействие общающихся в определенной ситуации и др.

## 1.2. Психологические особенности организации речевого взаимодействия учащихся на уроке иностранного языка.

Психологические особенности речевого взаимодействия учащихся на уроке иностранного языка целесообразно рассмотреть в контексте интерактивного подхода к изучению иностранного языка.

Интерактивный подход можно сравнить с психологической моделью изучения языка. По Л. С. Выготскому, человек учится думать, общаясь с другими людьми /34.С.14/. Л. С. Выготский описывает три типа регуляции, через которые проходят учащиеся в процессе изучения языка.

1. *Регуляция объекта*. В таких ситуациях учащийся больше озабочен не тем, что сказать, а тем, как правильно оформить свое высказывание.
2. *Регуляция других*. Это ситуация, в которой речевое высказывание одного партнера по коммуникации сопровождается комментариями и замечаниями другого.
3. *Саморегуляция*, выражающаяся в том, что говорящий чувствует себя непринужденно, высказывая свои мысли и желания.

Эти три типа регуляции отражают три ключевых элемента, присутствующих в учебной обстановке: изучаемый язык, учителя и учащихся. И только в общении можно совместить все три аспекта учебного сотрудничества: взаимодействие учителей в системе межпредметных связей, взаимодействие учителя с учениками и, наконец, взаимодействие учащихся, - без которых невозможно проведение полноценного и насыщенного урока иностранного языка.

Такой аспект учебного сотрудничества, как **взаимодействие учителей в системе межпредметных связей**, представляет собой сложную подсистему, рассмотрение которой не входит в задачи нашего исследования. Заметим лишь, что основным условием эффективного осуществления межпредметных связей в воспитании и обучении является их программное обеспечение и полное отражение во всех материалах учебно-методического комплекта. Но уже сейчас некоторые учителя в своей практике организации взаимодействия учеников используют предметное содержание, обучение которому проходит на уроках по другим предметам: литературе, истории, географии, изобразительному искусству и другим.

При рассмотрении **взаимодействия учителя с учеником** нужно заметить, что деятельность учителя представляет собой многообразие педагогических воздействий на учеников; введение языкового материала, объяснение языковых явлений, демонстрация речевых образцов, инструктаж, опрос, организация и руководство работой учеников /28.С.28/. Но при этом нужно помнить, что с самого начала обучения на уроках иностранного языка должны закладываться основы речевого общения с помощью моделирования реальных ситуаций, какими бы простыми и ограниченными они не были /28.С.28/. Значит, нужно сделать так, чтобы предлагаемые ученикам упражнения были неформальными и ограниченно включенными в условия решения коммуникативных задач.

Во взаимодействии учителя с учениками особое значение имеет учет психологических закономерностей формирования ведущей мотивации у детей. Учитель должен опираться на реальные познавательные интересы и желания учеников общаться на ИЯ. Это является обязательной предпосылкой иноязычной речевой деятельности, как и всякой деятельности вообще. При отсутствии потребности в общении (чаще всего из-за отсутствия языковой среды) такую мотивацию у детей можно создать за счет использования широкого контекста общих познавательных и социальных мотивов учеников. С другой стороны, можно также использовать собственно учебную мотивацию – такие стремления учеников, как желание дать правильный ответ, высказать собственное мнение, показать перед лицом сверстников свои способности /28.С.28/.

Следует учитывать еще одну особенность речевой деятельности. Согласно концепции И. А. Зимней /14.С.26/, *речевая деятельность* есть процесс формирования и формулирования мысли. Поэтому предмет мысли ученика (т.е. то, о чем он хочет сказать на иностранном языке, или то, что он хочет понять) должен быть ему интересен, ясен и доступен для понимания. Стремясь выразить свою мысль или понять чужую, ученик ищет средства и способы для этого. Учитель должен помочь ему, но, не решая задачу за него, а решая задачу вместе с ним, будучи при этом не координатором, а всего лишь помощником.

Третьим, и самым важным, на наш взгляд, аспектом учебного сотрудничества является **взаимодействие учеников друг с другом** в ходе учебной деятельности /28.С.28/. Его важность обосновывается особенностями психофизического развития детей школьного возраста. Дело в том, что к началу обучения иностранному языку в школе дети вступают в возраст, при котором общение со сверстниками становится ведущей деятельностью, определяющей направленность личности. Основные интересы детей этого возраста лежат в сфере общения со сверстниками. Дети только начинают осваивать всю сложность и многообразие взаимоотношений людей в совместной деятельности и в коллективе. Предшествующий опыт взаимоотношений и взаимодействий в коллективе относительно беден и однообразен. В отношении игры он наиболее полноценен и практически отсутствует в учебной деятельности. Поэтому в обучении иностранному языку учащихся надо учить не только средствам и способам иноязычного общения, но и культуре общения.

При организации учебного взаимодействия учеников друг с другом на уроках иностранного языка учителю обязательно нужно учитывать общие *психологические характеристики* совместной учебной деятельности /28.С.28/: ориентированность на личность, предшествующий опыт, уровень интеллектуального, нравственного и физического развития ребенка, особенности его психики (памяти, восприятия, мышления) и т.д.

Психологический анализ позволяет выделить ряд специфических *типов* *организации взаимодействия*, но при этом всегда нужно учитывать, что сотрудничество предполагает:

* наличие общего для группы участников предмета и продукта деятельности;
* распределение ролей между членами группы, определяющее «позицию» и «отношение» каждого члена группы к предмету деятельности и к партнерам;
* совокупность активных взаимодействий между участниками, находящимися в определенных позициях.

Наиболее *простой тип* организации сотрудничества может быть создан в условиях, когда общий для группы участников предмет или процесс деятельности разделен на фрагменты или части, а каждый ученик, находясь в группе, выполняет индивидуально часть общегруппового процесса одновременно со всеми или по очереди. Однако задача поставлена так, что общий правильный результат получается только в случае, если каждый ученик выполняет правильно свою часть. Когда по тем или иным причинам кто-то из учеников выполняет неправильно свою часть, возникает необходимость выяснить причины неудачи и найти «виновника», а также способы контроля действий каждого ученика /28.С.29/. Учитель оценивает общий результат совместной деятельности, а дети самостоятельно оценивают вклад каждого ученика группы. В процессе этого типа сотрудничества школьники осваивают наиболее элементарные формы и культуру общения.

Наиболее типичным примером такой деятельности на уроке иностранного языка является прием jigsaw в форме jigsaw-reading и jigsaw-speaking.

*Второй тип* организации учебного сотрудничества представляют ситуации, при которых моделируются статусные отношения членов групповой деятельности. При этом ученики относятся друг к другу как представители разных профессий, герои, люди, имеющие внутригрупповой статус. В этом типе взаимодействия выражают систему социальных «ожиданий» и формы социального контроля. Такой тип организации взаимодействия учитель может моделировать, ставя перед учениками задачи на построение сценок-диалогов, в которых участник строят речевое поведение «от лица» определенного персонажа. Главное, что должен иметь в виду учитель при организации таких учебных ситуаций, это то, что сценки, разыгрываемые учениками, должны носить реальный, жизненный характер. Дети при этом не только усваивают иностранный язык. У них также формируются способности принимать роль и вести себя «по роли». Обучение иностранному языку становится практичным и приближенным к естественным условиям речевого общения /28.С.28/.

Специфической особенностью *третьего типа* организации учебного сотрудничества является его прямая зависимость от содержания и условий осуществления деятельности. Этот тип называется «коллективным решением вербальных задач». Задачами, адекватными для этого типа взаимодействия, могут быть такие, которые предполагают возможность выделения функциональных ролей при их решении. Для коллективного решения задач может быть выделено несколько ролей: ведущего-координатора, генератора идей, критика, исполнителя. Ученик, занимающий определенную роль, выполняет особую функцию в общем коллективном процессе решения. Один осуществляет анализ условий и факторов проблемной ситуации, другой выдвигает идеи и строит программу действий, третий исполняет конкретные операции, а четвертый – «критик» – осуществляет оперативный контроль и оценивает результаты. Взаимодействия в этом типе организации сотрудничества направлены на распределение функций в соответствии со склонностями и способностями учеников и организацию эффективного хода решения. Типичным примером такого типа взаимодействия является использование мозговой атаки.

*Четвертым*, наиболее сложным *типом* организации взаимодействия является развернутая дискуссия учеников по общему для коллектива предмету и теме/28.С.30/. Этот тип предполагает создание ситуаций решения собственно коммуникативно-познавательных задач. Коммуникативное взаимодействие и сотрудничество – это всегда всестороннее обсуждение общего для всех предмета познавательной активности. К совокупности коммуникативно-познавательных задач можно отнести широкий спектр моделирования ситуаций в рамках симуляции (simulation), дебатов, диспутов и конференций, различных интервью. При подготовке таких ситуаций учитель определяет темы, формирует задания для самостоятельной подготовки учениками материалов будущих дискуссий, является ее организатором. Участники же дискуссии (то есть учащиеся) должны не только уметь сформулировать свою точку зрения и ее обосновать, но прежде всего должны уметь слушать и понимать суждения партнеров, видеть сходства и различия мнений, должны уметь формулировать вопросы для уяснения содержания высказываний. При организации дискуссии учитель следит не только за правильностью речи выступающих, ее лексическим и грамматическим богатством, но и за правильностью понимания содержания выступающих другими участниками дискуссии. Он дает возможность учащимся высказывать самые разнообразные точки зрения, обращая внимание на противоречивые и альтернативные высказывания по поводу одного общего предмета. Учитель также обобщает и демонстрирует общие результаты дискуссии. Темы обсуждения должны соответствовать жизненным и познавательным интересам учеников, как, впрочем, и все содержание обучения иностранному языку /28.С.30/.

По мнению Р.С. Аппатовой, групповая дискуссия является одним из более продуктивных способов организации общения на уроке. В процессе такой дискуссии учащиеся анализируют полученную информацию и принимают единое, обоснованное решение. «Дискуссия как способ последовательного решения коммуникативных задач вносит существенный вклад в активизацию устноречевого взаимодействия учащихся, в обучении полилогическому общению» /8.С.25/. А если совместить дискуссию с ролевой игрой, то это позволит учащимся снять коммуникативные барьеры в общении, увеличить объем их речевой практики, поможет каждому спланировать свое высказывание, а всех вместе – объединит сюжетом, организационными формами, правилами и т.п.

Как показывает анализ результатов практики обучения иноязычной речи, процесс речемыслительной деятельности не полностью соответствует психологической норме /17.С.7/. В ряде случаев при иноязычной речевой тренировке обнаруживаются черты патологий речевой деятельности: дереализация (отрыв от жизненного смысла), деперсонализация (отрыв от личностного смысла) высказываний, потеря эмоционального контакта с участниками общения, эйфорическая (неоправданно веселая) окраска настроения, бесплодные рассуждения, бессмысленное фантазирование, разрыв между речевым развитием и приобретением навыков деятельности, шаблонность в выражении мысли, навязчивые повторения одних и тех же конструкций, увлечение запоминанием слов в ущерб их продуктивному употреблению, повышенная речевая активность без заботы о смысле высказывания, низкая продуктивность речемыслительной деятельности. Все это происходит тогда, когда отсутствует главное – мотив речемыслительной деятельности.

*Мотив речемыслительной деятельности* – осознание проблемы и способа ее решения речевыми средствами /17.С.7/. *Средства речемыслительной деятельности* – психологические орудия, которые, опосредуя деятельность (как и любые другие орудия или инструменты), делают ее возможной. Речемыслительная деятельность опосредуется вербальными средствами, то есть грамматически организованными словами. Вербальные средства являются наиболее мощными орудиями интеллекта и важнейшим условием осуществления высших психических функций человека. Мышление может также протекать с использованием образов, но владение вербальными средствами делает мыслительные возможности намного богаче. В то же время следует заметить, что вербальные средства лишь тогда становятся инструментом мышления, когда словарный запас формируется в ходе и в результате речемыслительной деятельности, в единстве с ней, а не отдельно.

В процессе организации взаимодействия учитываются также индивидуальные особенности учащихся: сформированность функций абстрактно-логического мышления, способность к воображению, потребность в зрительной опоре, необходимость репродуктивной деятельности (по образцу), наличие социально-психологических умений общения, личные интересы и жизненные установки. Стимулирование речемыслительной деятельности позволяет управлять процессом овладения иностранным языком, преодолевать познавательные затруднения и оказывает общее развивающее воздействие на личность учащегося.

Многие психологические особенности и основы организации взаимодействия учащихся еще только выявляются в экспериментальных научных исследованиях. Но уже сейчас можно сделать некоторое обобщающее заключение к этому вопросу. В практике обучения формам общения нельзя опираться лишь на алгоритмы поведения учителя на уроке. Обучение общению представляет собой полноценное и тесное межличностное взаимодействие между учащимися с одной стороны и между учителем и учениками с другой.

**Глава II. Методика активизации взаимодействия учащихся на уроке иностранного языка.**

**2.1. *Принципы организации взаимодействия учащихся на уроке иностранного языка.***

В первой главе мы проанализировали характеристики интерактивного аспекта общения и психологические основы организации взаимодействия учащихся на уроке иностранного языка. Однако, как известно, реализация взаимодействия, равно как и любого вида деятельности человека, должна основываться на определённых принципах. По определению Г.В Роговой, «*принципы обучения* – это исходные положения, определяющие цели, содержание, методы и организацию обучения и проявляющиеся во взаимосвязи и взаимообусловленности» /26.С.48/.

Анализ литературы, в которой с большей или меньшей глубиной рассматриваются принципы обучения, показывает, что существуют различные подходы к выделению номенклатуры принципов и раскрытию их содержания. В основе обучения любому предмету, в том числе и иностранному языку, лежат *общедидактические принципы*, впервые сформулированные великим чешским педагогом Яном Амосом Каменским в книге «Великая дидактика». Обновлённые, уточнённые и дополненные, эти принципы используются и в современной методике преподавания иностранных языков.

Однако нам представляется, что рассмотрение принципов обучения следует начинать с таких, которые в первую очередь определяют специфику предмета, поэтому мы начнём с изложения *общеметодических принципов* обучения иностранному языку. Далее мы остановимся на *общедидактических принципах*. И в конце, будет сделана попытка вывести *частнометодические принципы* – принципы активизации устноречевого взаимодействия учащихся на уроке иностранного языка.

К числу **общеметодических принципов** относятся *принцип коммуникативности*, *принцип дифференциации и* *интеграции*, *принцип учета родного языка*, а также *принцип аутентичности*. Рассмотрим их подробнее.

1.Принимая во внимание цели обучения иностранному языку в школе, ведущим методическим принципом следует назвать **принцип** **коммуникативности**. По определению Е.И.Пассова: «коммуникативность заключается в подобии процесса обучения процессу коммуникации» /21.С.25/. Данный принцип нашёл отражение во всех современных учебниках и учебных пособиях по иностранным языкам; он практически определяет все составляющие учебно-воспитательного процесса по ИЯ.

Если рассматривать реализацию принципа коммуникативности в интеракции, то можно сказать, что стимулом для организации взаимодействия учащихся выступают конкретные коммуникативные задачи, которые должны быть личностно значимыми, учитывать личностные качества учащихся и т.п.

В активизации устноречевого взаимодействия принцип коммуникативности приобретает особую значимость, поскольку коммуникация, перцепция и интеракция представляют собой три взаимосвязанных аспекта общения.

2. **Принцип дифференциации и интеграции** /27.С.43/. Установлено, что для каждого вида речевой деятельности (РД) (говорение, чтение, аудирование, письмо) характерен свой «набор» действий и даже своё лексико-грамматическое оформление. Данное утверждение позволило сформулировать методический принцип дифференцированного подхода к обучению аспектам языка и видам РД. При этом дифференциация осуществляется как бы на разных уровнях; проводится чёткое разграничение в обучении: 1) устной речи (аудирование, говорение) и письменной речи (чтение, письмо); 2) внутри устной речи в обучении говорению и аудированию; внутри говорения – в обучении монологической и диалогической речи; и, наконец, в каждой из указанной выше форм – подготовленной и неподготовленной речи /27.С.44/.

В то же время известно, что в последние годы одним из ведущих методических принципов является параллельное развитие всех видов речевой деятельности. Организация различных форм взаимодействия учащихся позволяет создать хорошие возможности также и для развития всех видов РД.

При обучении иностранному языку должен также осуществляться и *принцип интеграции*, который проявляется прежде всего в том, что усвоение различных аспектов языка, его фонетики, грамматики и лексики происходит не отдельно, как неких дискретных компонентов языка, а интегрированно. Использование метода проектов на уроке ИЯ позволяет осуществить дифференциацию обучения, а также развить все виды РД наиболее полно.

Принципы дифференциации и интеграции являются одним из ведущих принципов личностно ориентированного обучения, направленного на развитие познавательного интереса и речемыслительной активности учащихся на уроке.

3. В современной методике **принцип учёта родного языка** в преподавании иностранного признаётся всеми, если обучение не ведётся в многоязычной аудитории. Родной язык должен учитываться при отборе содержания обучения учебного материала, его организации, а также и в самом процессе (при формировании произносительных, графических, орфографических, лексических и грамматических навыков). При обучении ИЯ необходимо также учитывать речевой опыт учащихся на родном языке, т.к. данный аспект имеет особое значение при формировании у учащихся навыков общения и взаимодействия на уроке иностранного языка.

Безусловно, в процессе организации речевого взаимодействия преподавателю нужно создавать условия, в которых учащиеся будут осуществлять взаимодействие преимущественно на изучаемом иностранном языке. Однако не исключено, что в случае возникновения трудностей в процессе обсуждения той или иной коммуникативной ситуации, учащиеся будут использовать для её решения родной язык вместо иностранного. В таком случае преподаватель должен использовать такой вид обобщающего задания, в котором результаты обсуждения будут представлены в форме монологической или диалогической речи на изучаемом языке. Так, например, можно использовать мозаичную головоломку (jigsaw), дискуссии с подведением итогов, ток-шоу и т.п.

4. В последние годы всё большую значимость в современной методике преподавания иностранного языка приобретает **принцип аутентичности**.

В переводе с английского «аутентичный» означает «естественный». Существуют различные подходы к описанию всех аспектов аутентичности. К примеру, Х. Уиддоусон рассматривает аутентичность не столько как свойство, присущее речевому произведению, сколько как характеристику учебного процесса /20.С.11/. Аутентичность он рассматривает как свойство учебного взаимодействия; в этой связи работу над текстом он видит не как упражнение, а как аутентичную коммуникативную деятельность. Иными словами, «аутентичность в методическом плане не является чем-то привнесённым извне в виде, например, текста, предназначавшегося автором для носителей языка, а не для иностранцев. Аутентичность создаётся в учебном процессе, в ходе взаимодействия учащихся на уроке»/20.С.11/. Таким образом, язык, применяемый на уроке, не противопоставляется «реальному» языку, а «учебное», совсем не обязательно означает «неаутентичное»; всё зависит от умения учителя организовать взаимодействие учащихся и от умения учащихся использовать учебный (и дополнительный) материал в процессе взаимодействия.

Как уже отмечалось ранее, в основе обучения любому предмету в школе, в том числе и ИЯ, лежат *дидактические принципы*, которые «призваны определять стратегию и тактику обучения в каждой «точке» учебного процесса, с учётом специфики иностранного языка»/26.С.47/.

1. Поскольку в настоящее время главная задача школы – воспитание всесторонне развитой, социально активной личности, то одним из самых важных дидактических принципов можно считать **принцип воспитывающего обучения**. При реализации данного принципа развивается самостоятельность учащихся в учебном процессе. Ученик становится не объектом, а субъектом учебной деятельности; «доминирующими мотивами учебной деятельности становятся мотивы познания окружающего мира, овладение действиями и способами такого познания, мотивы самоосуществления себя как личности, собственного совершенствования, развитие себя как гармонической, всесторонне развитой и социально зрелой личности» /27.С.41/. Учитель же не учит, а помогает учащимся учиться, познавать мир в общении.

В процессе речевого взаимодействия развиваются различные качества личности учащегося, осуществляются разного рода воспитательные воздействия: в первую очередь, развивается самосознание, осознание себя как представителя определённой культуры, которая постоянно сопоставляется с культурой страны изучаемого языка. В то же время учащийся приобретает конкретные навыки культуры поведения: учится слушать и понимать собеседника, аргументировано излагать свою точку зрения и т.д.

2. **Принцип сознательности** в обучении иностранного языка, признававшийся в советской методике в качестве одного из ведущих, не утратил своё значение и по сей день, т.к. сознательность играет важную роль в овладении предметом.

Принцип сознательности предполагает отбор сознательно ценного для обучения материала, обеспечивающего развитие познавательных способностей учащихся. Он обеспечивает целенаправленное восприятие и осмысление изучаемых явлений, их творческую переработку в ходе выполнения речевых действий: от осознанного овладения действием к автоматизированному его выполнению; от формирования отдельных компонентов деятельности к их объединению/27.С.47/.

При взаимодействии учащихся данный принцип реализуется через:

• ситуативную обусловленность предлагаемого учебного материала, использование реальных и воображаемых ситуаций;

• сознательное применение усвоенного ранее материала при выполнении творческих заданий;

• овладение учащимися приёмами самостоятельной работы по иностранному языку (так называемую *автономизацию* учения).

3. В обучении иностранному языку особая роль принадлежит **принципу активности**, поскольку овладение изучаемым языком возможно в том случае, если «интенсифицирована учебная деятельность каждого учащегося, если каждый является участником учебного процесса, если он вовлечён в речевую деятельность на протяжении всего курса обучения этому предмету и она выполняется им с желанием и интересом» /27.С.48/. Различают *интеллектуальную*, *эмоциональную* и *речевую* активность. Рассмотрим подробнее последнюю.

*Речевая активность* возникает при устном общении и чтении и во многом определяется интеллектуальной и эмоциональной активностью, которые её «питают». Для повышения речевой активности необходимо интенсифицировать деятельность учащихся, что достигается при использовании таких режимов работы, как:

• *работа хором*;

• *работа группы в целом*;

• *работа в малых группах*: диадах (2 человека), триадах (3 человека), кольцах (4 человека), звёздочках (5 человек); в таких группах возникают межличностные отношения, благоприятные для усвоения языка в общении;

• *коллективная работа*, предполагающая общую цель, взаимодействие участников при решении коммуникативной задачи, распределение «ролей», полный или частичный самоконтроль /27.С.49/.

Два последних режима работы наиболее часто используются для активизации взаимодействия учащихся на уроке иностранного языка.

4. Действие **принципов посильности и доступности** проявляется в том, чтобы «обучение строилось на уровне возможностей школьников, чтобы они не испытывали непреодолимых трудностей»/27.С.51/. Непреодолимые трудности необходимо снимать, а преодолимые оставлять, т.к. только преодолённая трудность доставляет учащемуся чувство удовлетворения от затраченного труда.

Доступность в обучении ИЯ обеспечивается и самим материалом, его организацией, и методикой работы с ним на уроке и во внеурочное время. Посильность же предполагает построение учебно-воспитательного процесса по языку с учётом реальных возможностей учащихся, что должно находить отражение как в объёме предлагаемого материала, так и в определении качества его усвоения. Посильность также может проявляться в темпе продвижения в усвоении учебного материала, в формировании речевых навыков и умений.

Данный принцип особенно важен при организации обучения в сотрудничестве на уроке иностранного языка, где «оцениваются не только, а иногда не столько знания, сколько усилия учащихся, что позволяет слабым ученикам чувствовать себя полноправными членами команды и стимулирует желание поднимать выше свою «планку»/25.С.7/.

5. **Принцип прочности** приобретает особое значение в обучении ИЯ, поскольку «изучение языка сопряжено с постоянным ростом знания единиц языка и речи»/26.С.52/. Прочность может обеспечиваться:

• содержательностью самого материала, ощущением его важности и необходимости для общения в устной речи, чтении;

• яркостью его преподнесения при ознакомлении с ним учащихся, когда создаются живые образцы, устанавливаются соответствующие ассоциации, когда затронуты чувства и мышление;

• достаточно большой тренировкой в восприятии и воспроизведении усваиваемого материала;

• самостоятельным, творческим применением при решении коммуникативных задач в устной речи, при чтении и письме;

• систематическим контролем за усвоением материала, оказывающим благоприятное влияние на удержание его в памяти.

Важность принципа прочности в активизации взаимодействия учащихся очевидна, так как чем прочнее учащиеся владеют языковыми и речевыми единицами, тем легче проходит общение на уроке.

6. Особое место в изучении иностранного языка занимает **принцип наглядности**, так как наглядность в методике обучения языкам создаёт условие для чувственного восприятия, «привносит вторую действительность в учебно-воспитательный процесс» /26.С.50/. На важность данного принципа в обучении иностранного языка указывали многие психологи. Так, Б.В.Беляев писал: «…принцип наглядности необходимо рассматривать не в качестве вспомогательного, а в качестве одного из основных принципов обучения иностранному языку, когда это обучение преследует практические цели» /10.С.83/.

Наглядность, как внешняя, так и внутренняя, является стимулом к взаимодействию, позволяет моделировать ситуацию общения, стимулировать диалогическую и полилогическую речь и т. п.

7. **Принцип учёта индивидуальных особенностей** **учащихся** стоит последним в списке дидактических принципов, однако это отнюдь не делает его менее важным, чем все выше перечисленные принципы. Воспитание активной всесторонне развитой личности, овладение коммуникативной компетенцией в процессе изучения ИЯ непременно предполагает учёт индивидуальных особенностей учащегося: его способностей и возможностей, фоновых знаний, навыков и умений, интересов и т.п. Индивидуализация в обучении, таким образом, возможна только при хорошем знании учителем учащихся, а для этого учителю нужны « психологические знания для реализации данного принципа, чтобы успешно организовать учебно-воспитательный процесс по иностранному языку в школе» /26.С.58/.

Наряду с принципом коммуникативности и принципом дифференциации и интеграции, принцип индивидуализации является основополагающим в личностно ориентированном обучении ИЯ. Кроме того, учёт индивидуальных особенностей учащихся важен при формировании групп и распределении в них ролей между учащимися. Это позволяет группе работать более слаженно и эффективно, избегать столкновений и конфликтов внутри группы и достигнуть более высокого результата.

Кроме вышеперечисленных принципов, при активизации устноречевого взаимодействия учащихся на уроке иностранного языка следует также руководствоваться несколькими **положениями**. Рассмотрим их подробнее.

а) Главным объектом деятельности учителя на уроке являются не сами учащиеся, а их *речемыслительная активность* в ходе взаимодействия на уроке иностранного языка. Направив своё внимание на этот аспект, учитель сможет достичь целей: полноценного общения и подлинного взаимодействия учащихся на уроке иностранного языка.

б) *Учебное сотрудничество* учащихся заключается в выборе формы учебно-познавательной деятельности: в паре, в малой или большой группе, в команде. Ученик имеет право обращаться за помощью или к учителю, или к остальным учащимся, причём слабые учащиеся предпочитают последнее, т.к. стесняются задавать вопросы учителю при всём классе. Так, слабые учащиеся стараются выяснить у сильных все не понятые вопросы, а сильные, в свою очередь сами заинтересованы в том, чтобы все члены группы досконально разобрались в материале. Таким образом, «совместными усилиями в процессе взаимодействия (или учебного сотрудничества) можно ликвидировать пробелы в знаниях» /25.С.6/. Данное положение наиболее полно реализуется при применении обучения в сотрудничестве.

в) Необходимо развивать у учащихся умение быть *автономными*. Для того, чтобы ученик был автономным, нужно сформировать у него свой индивидуальный стиль (стиль учения). Учащиеся могут воспользоваться следующими стратегиями:

• **когнитивными** (различные схемы, таблицы, опорные конспекты и т.п.);

• **метакогнитивными** (рефлексия, обмен мнениями, адекватная самооценка и пр.);

• **социальными** (учебное сотрудничество и сотворчество, взаимообучение и взаимоконтроль);

• **коммуникативными** (различные вербальные средства, облегчающие общение: обращение к собеседнику с просьбой говорить медленнее, повторить, перефразировать и т.д.);

• **компенсационными** (способность использовать вербальные и невербальные средства для компенсации пробелов в знании языка (умение уклониться от ответа и т.п.)).

г) Положение о *взаимодействии всех видов речевой* *деятельности* также играет не последнюю роль в активизации интеракции на уроке ИЯ. Для того, чтобы эффективно общаться и взаимодействовать, учащиеся должны уметь слушать друг друга, выражать свою точку зрения в форме монологической, диалогической и полилогической речи. Кроме того, они должны уметь находить нужную информацию и работать с ней (читать, излагать в письменной форме), что особенно важно при применении метода проектов и технологии обучения в сотрудничестве на уроке ИЯ.

В заключение добавим, что, только следуя перечисленным общедидактическим и общеметодическим принципам, а также частнометодическим положениям, можно осуществить активизацию устноречевого взаимодействия учащихся на уроке ИЯ в школе.

**2.2. *Роль учителя в активизации взаимодействия учащихся***.

Как отмечают многие методисты, (Данилина, Donn Byrne, Littlewood, Tony Wright, Полат, Байдурова), направленность на активизацию взаимодействия между учащимися значительно изменяет поведение учителя в классе. Согласно концепции личностно ориентированного подхода, «в центре обучения находится ученик, а не учитель, деятельность познания, а не преподавания» /25.С.4/. Данный подход переворачивает «с ног на голову» все традиционные представления о роли учителя. Какова же роль учителя в современном учебном процессе?

Проанализировав отечественную и зарубежную литературу по этой теме, можно выделить несколько ролей, которые учитель играет на определенных этапах учебного процесса и которые реализуются посредством выполнения задач, стоящих перед учителем на том или ином этапе.

Это роли:

1. **организатора** (или **координатора** (Байдурова Л.А.), **менеджера** (Tony Wright), **управляющего** (Donn Byrne));
2. **помощника** (или **советчика** (Данилина А.Е.), **образца речевого и** **неречевого поведения** (Елухина Н.П.), **консультанта** (Donn Byrne), **источника информации** (Байдурова Л.А.), **стимулятора** (Donn Byrne) или **фасилитатора**);
3. **наблюдателя** (Байдурова Л.А.), **инструктора** (Tony Wright), **контролера** (или **проверяющего** (Данилина А.Е.)).

Рассмотрим их подробнее.

1.Как ни стараются приуменьшить роль учителя как **организатора** учебной деятельности, все же приходится признать, что без организаторских способностей учителя любая коммуникативная и интерактивная деятельность учащихся не состоится. Быть хорошим организатором – трудная задача, и чтобы выполнить ее, учителю необходимо уметь:

а) мотивировать учащихся, т.е. поддерживать (а при необходимости формировать) у них желание учиться и узнавать новое;

б) инициировать самостоятельную поисковую и творческую деятельность учащихся, направлять их на определение /9.С.9/;

в) «обеспечивать максимальную мыслительную активность учеников на всех этапах урока» /15.С.29/;

г) «организовывать взаимодействие учащихся и их деятельность (коммуникативную, познавательную, творческую) во взаимодействии» /12.С.67/;

д) дифференцировать процесс обучения, т.е. распределять задания соответственно способностям и возможностям каждого учащегося. Например, при обучении в команде (технология обучения в сотрудничестве) слабому учащемуся дается менее сложное или меньшее по объему задание, но он должен выполнить это задание как можно лучше, потому что в этом случае он сможет заработать для команды больше очков (баллов). Таким образом, реализуется девиз: «Каждому по способностям» /25.С.7/;

е) хорошо изучить учеников, их склонности, увлечения, способности и возможности с целью адекватной организации их деятельности;

ж) использовать возможности межличностной коммуникации школьников в процессе их совместной деятельности с целью развития речевых умений;

з)создавать обстановку сотрудничества, доброжелательности, соревнования, т.к. это способствует реализации потенциальных возможностей каждого ученика /12.С.67/;

и) находить способы сделать структуру занятия наглядной и обозримой для учащихся в каждый момент занятия, чтобы урок не представал как конгломерат отдельных заданий, а складывался в логическое единство, подчиненное поставленной цели /15.С.33/;

к) анализировать свой опыт, знания и искать более совершенные технологии. Никогда не следует останавливаться на достигнутом.

При использовании различных путей и способов активизации взаимодействия учащихся на уроке ИЯ меняется роль учителя. Подобно тому, как учащиеся превращаются из объекта в субъект обучения, учитель из **управляющего** превращается в **помощника**, т.е. того кто может помочь ученикам выйти из затруднительного положения, правильно оформить свое высказывание, найти нужную информацию по теме и т.д. Задачи учителя как помощника представляются нам такими:

а) помогать учащимся в процессе устноречевого взаимодействия, выступая в качестве советчика;

б) определять цель урока так, чтобы «она соответствовала реальным целям общения» (в жизни мы не ставим перед собой цель «употребить пассивный залог» или «активизировать лексику по теме…»); а также «помогать ученикам осознать не только цель урока, но и пути ее достижения» /15.С.29/. Только в этом случае учащиеся смогут понять, какую пользу принесет им каждый новый тип задания, чем помогут подготовительные упражнения в решении основной речевой задачи урока, почему нельзя поменять задания местами и т.п.;

в) «передавать учащимся способы работы, а не конкретные знания, т.е. акцент делается не на преподавание, а на учение»/9.С.7/;

г) являясь участником общения, служить «образом речевого и неречевого поведения в конкретной коммуникативной ситуации»/12.С.68/.

Роль учителя как «**контролера**» или **проверяющего,** во многом схожа с ролью помощника. На наш взгляд, основная разница между ними заключается в этапах, на которых эти роли реализуются. Если роль помощника учитель играет преимущественно на этапах формирования и совершенствования навыков иноязычного общения, то роль «контролера» исполняется им на заключительном этапе развития речевых умений и заключается в контроле сформированности навыков говорения как в диалогической и монологической, так и в полилогической форме.

Согласно теории методиста Тони Райта, «учитель должен уметь совмещать все эти роли, причем так, чтобы передача знаний учащимся проходила эффективно и в комфортных условиях» /35.С.52/. В схеме это выглядит так:

Таким образом, не только учащиеся в процессе устноречевого взаимодействия на уроке ИЯ играют различные роли. Учитель также должен быть готов выполнить свои роли, и его роли не менее (если не более) важны, так как от того, как он их сыграет, зависит то, смогут ли обучаемые общаться на ИЯ и возникнет ли у них желание взаимодействовать.

**2.3 *Пути и способы активизации устноречевого взаимодействия учащихся на уроке иностранного языка*.**

Как известно, активизация взаимодействия учащихся – это «общедидактическая проблема, которая в полной мере присуща особенностям учебного предмета «иностранный язык» /25.С.4/. Идея такого подхода (в рамках личностно-ориентированного обучения) весьма привлекательно и стимулирует педагогов искать пути ее реализации. Так как обучение ориентировано на личностные характеристики, предшествующий опыт, уровень интеллектуального, нравственного и физического развития учащегося, особенности его психики (памяти, восприятия, мышления), то речь должна идти не просто об использовании отдельных приемов обучения взаимодействию в классах, как это иногда представляется, а об особенностях всего процесса обучения, выборе соответствующих технологий, в данном случае путей и способов активизации речевого взаимодействия учащихся на уроке иностранного языка.

В мировой практике известны различные направления в активизации речевого взаимодействия учащихся на уроке. Наша задача состоит в том, чтобы показать, какие из них наиболее приемлемы в наших условиях, в условиях классно-урочной системы. Проанализировав работы отечественных и зарубежных методистов, мы пришли к выводу, что организовать подлинную интеракцию учащихся на уроке ИЯ можно путем более широкого применения возможностей:

1. **коммуникативного метода**, в частности, таких его приемов, как: информационный разрыв (information gap), перекодирование информации, интервью (парное, групповое, заочное) и др.;
2. **игровой методики**, главным образом различных ролевых игр, построенных на аутентичных ситуациях;
3. **проблемной методики**, в частности приемов мозговой атаки (brainstorming), дискуссии, дебатов и др.
4. **обучения в сотрудничестве**, в различных его вариантах.

В рамках нашего исследования мы выделили в качестве ведущих направлений активизации речевого взаимодействия учащихся старших классов проектный метод и обучение в сотрудничестве. Остановимся подробнее на этих двух направлениях.

Опыт **обучения в сотрудничестве** представляется наиболее интересным как общедидактический концептуальный подход, особенно если учесть тот факт, что данная технология вполне органично вписывается в классно-урочную систему, позволяет наиболее эффективно достигать прогнозируемых результатов обучения и раскрывать потенциальные возможности каждого учащегося. Учитывая специфику предмета «иностранный язык», эта технология может обеспечить необходимые условия для активизации познавательной деятельности и речевого взаимодействия учащихся в рамках парной, групповой и командной работы, предоставляя каждому из них возможность осознать, осмыслить новый языковой материал, получить достаточный объем устной практики на уроке для формирования и развития необходимых навыков и умений.

Технология обучения в сотрудничестве была разработана тремя группами американских педагогов: Р. Славиным, Р. Джонсоном и Д. Джонсоном, а также группой Э. Аронсона. Основная идея технологии – создать условия для активной совместной деятельности учащихся, учитывая индивидуальные особенности каждого из них. Как и любой другой методический подход, обучение в сотрудничестве можно реализовать только при условии четкого соблюдения соответствующих принципов. Согласно Е.С. Полат, для данной технологии они следующие:

* группы учащихся формируются учителем до урока, разумеется, с учетом психологической совместимости учащихся;
* учитель дает одно задание на всю группу, но при его выполнении происходит распределение ролей между членами группы;
* оценивается работа не одного ученика, а всей группы;
* учитель сам выбирает учащегося группы, который должен отчитаться за задание /25.С.6/.

Приведем некоторые варианты обучения в сотрудничестве /25.С.6/.

1*.Обучение в команде (STL, Student team learning)*. Вкратце оно сводится к трем основным положениям:

а) команды / группы получают одну награду на всех в виде оценки в баллах, сертификата, значка отличия, похвалы, других видов оценки совместной деятельности; группы не соревнуются друг с другом, т.к. все они имеют различную планку и им дается разное время для ее достижения;

б) «индивидуальная» ответственность каждого ученика означает, что успех или неуспех всей группы зависит от удач или неудач каждого ее члена;

в) равные возможности для достижения успеха (это означает, что каждый ученик приносит очки своей группе, которые она зарабатывает путем улучшения своих собственных предыдущих результатов);

г) учитель должен дифференцировать сложность и объем задания в зависимости от уровня обученности учащихся (если сильному ученику, к примеру, чтобы получить отличную отметку необходимо выполнить 10 заданий, то среднему, скажем, 8, а слабому 6; все баллы суммируются, и группе выставляется средний балл за данный тест).

Вариантами обучения в команде можно считать: а) *индивидуально-групповую* (*student-teams-achievement divisions-STAD*) и б) *командно-игровую* (*teams-games-tournament-TGT*) работу /25.С.8/.

2.Другой вариант организации обучения в сотрудничестве разработал Э. Аронсон и назвал его «*мозаичная головоломка*» (*jigsaw*). Суть этого подхода такова: учащиеся организуются в группы по 4-6 человек для работы над учебным материалом, который разделен на фрагменты (логические и смысловые блоки). Такая работа на уроках ИЯ организуется в основном на этапе творческого применения языкового материала. Например, при работе над темой «Путешествие» можно выделить различные подтемы: путешествие морем, самолетом, поездом, пешком, на машине. Или же: выбор маршрута, заказ билетов, сбор багажа, заказ мест в гостинице и т.п. Каждый член группы находит материал по своей подтеме. Затем школьники, изучающие один и тот же вопрос, но работающие в разных группах, встречаются и обмениваются информацией по данному вопросу. Это называется «встречей экспертов». Затем учащиеся возвращаются в свои группы и обучают всему новому, что узнали, товарищей в своей группе. Те, в свою очередь, рассказывают о своей части задания. Разумеется, все общение ведется на иностранном языке. Поскольку единственный путь правильно понять содержание информации и адекватно передать ее другим – это внимательно слушать своих партнеров, то учащиеся сами заинтересованы в том, чтобы их товарищи выполнили свою задачу. В конце работы ученикам задаются вопросы по всей теме, ответить на которые должен уметь каждый учащийся. Ученики одной группы вправе дополнять своего товарища. Учитель ведет учет баллам, объявляя лишь конечный результат, чтобы не превращать обсуждение в способ зарабатывания баллов.

Р. Славин разработал вариант технологии «*мозаичная головоломка-2*» (*jigsaw-2*), который предусматривает работу группами по 4-5 человек. Вся команда работает над одним и тем же материалом, но при этом каждый член группы получает свою подтему, которую разрабатывает особенно тщательно и становится экспертом по данному вопросу. Эксперты из разных групп встречаются и обмениваются информацией. В конце цикла все учащиеся проходят индивидуальный контроль. Результаты суммируются, а команда, набравшая наибольшее количество баллов, получает награду /25.С.9/.

3.Еще один вариант обучения в сотрудничестве – «*учимся вместе*» (*learning together*), разработали Д. Джонсон и Р. Джонсон. Класс делится на группы по 3-4 человека. Каждая группа получает одно задание, являющееся частью какой-либо большой темы, над которой работает весь класс. Например, весь класс работает над той же темой «Путешествие». Все вместе вырабатывают маршрут и вид путешествия. Затем каждой группе дается задание подготовить свою часть: разработать программу пребывания группы туристов в конечной точке маршрута; заказать билеты для всей группы, гостиницу; подготовить багаж и т.д. В результате совместной работы отдельных групп и всей группы в целом достигается усвоение материала в полном объеме. В процессе работы группы общаются между собой, участвуя в коллективном обсуждении, уточняя детали, предлагая свои варианты, задавая вопросы друг другу. Надо иметь в виду, что вся необходимая лексика по теме должна быть усвоена в ходе предыдущей работы на других уроках. Поэтому данный урок отводится чисто речевой практике, коммуникативной деятельности /25.С.10/.

Практическое обучение в сотрудничестве – это обучение в процессе общения: общения учащихся друг с другом, учеников с учителем (обязательно на иностранном языке), в результате которого и возникает столь необходимый контакт. Это социальное общение, поскольку в процессе его ученики поочередно выполняют разные социальные роли: лидера, исполнителя, организатора, докладчика, исследователя и т.д.

Важно и другое. В современном образовании все большее значение приобретает *проблема автономности* учащихся. Ученики должны самостоятельно добывать знания, отыскивать дополнительный материал, критически осмысливать получаемую информацию, уметь делать выводы, аргументировать их, располагая необходимыми фактами, решать возникающие проблемы. Обучение в сотрудничестве способно помочь в автономизации обучения и одновременно подготовить к более сложным видам деятельности с информацией – при использовании, например, метода проектов.

* 1. ***Проектный метод как одно из направлений в активизации***

***речевого взаимодействия учащихся*.**

***Метод проектов*** возник ещё в начале века, когда умы педагогов были направлены на то, чтобы «найти пути и способы развития активного самостоятельного мышления учащегося, чтобы научить его не просто запоминать и воспроизводить какую-либо информацию, а уметь применять свои знания на практике» /23.С.4/. Именно поэтому американские педагоги Джон Дьюи, Килпатрик и другие обратились к активной познавательной и творческой совместной деятельности учащихся при решении одной общей проблемы.

В наше время метод проектов нашёл широкое применение во многих странах мира, так как он «позволяет органично интегрировать знания учащихся из разных областей при решении одной проблемы, дает возможность применить полученные знания на практике, генерируя при этом новые идеи» /23.С.4/. Для собственно проектного метода характерны следующие *признаки*:

• наличие проблемы, значимой и интересной для данной категории учащихся (путешествие, выживание в трудных условиях и т.д.);

• цикличная организация учебного процесса, т.е. наличие определенных этапов в процессе выполнения проекта;

• самостоятельное планирование и реализация учащимися содержания общения;

• реализация коммуникативно-познавательной деятельности учащихся в виде проекта (создание собственного журнала, разработка коллажа, проведение социологического исследования, подготовка шоу и т.п.).

Кроме того, как любой другой метод или технология, метод проектов имеет свою структуру. Е.С. Полат выделяет следующие *этапы* проведения проекта:

а) представление ситуаций, позволяющих выявить одну или несколько проблем по обсуждаемой тематике;

б) выдвижение гипотез решения поставленной проблемы, обсуждение и обоснование каждой из гипотез;

в) обсуждение методов проверки принятых гипотез в малых группах (в каждой группе по одной гипотезе), возможных источников информации для проверки выдвинутой гипотезы; оформление результатов;

г) работа в группах над поиском фактов, аргументов, подтверждающих или опровергающих гипотезу;

д) защита проектов (гипотез решения проблемы) каждой из групп с оппонированием со стороны всех присутствующих;

е) выявление новых проблем /23.С.6/.

Обратимся ещё к одному важному вопросу – типологии проектов. Рассмотрим общедидактическую типологию проектов. Согласно Е.С. Полат, можно выделить следующие *типологические признаки*:

• доминирующие в проекте метод или вид деятельности: исследовательский, творческий, ролево-игровой,

информационный, практико-ориентированный и т.п;

• предметно-содержательную область: монопроект или межпредметный проект;

• характер координации проекта: с открытой, явной координацией или со скрытой координацией;

• характер контактов (среди участников одного класса, одной школы, одного города, региона, одной страны, разных стран мира: внутренний (региональный) и международный;

• количество участников проекта (личностные, парные, групповые);

• продолжительность проекта (краткосрочный, средней продолжительности, долгосрочный) /23.С.6/.

Рассмотрим типологию проектов подробнее.

а) *Исследовательские проекты* требуют хорошо продуманной структуры, обозначенных целей, обоснования актуальности предмета исследования для всех участников, обозначения источников информации, продуманных методов, результатов. Они полностью подчинены логике небольшого исследования и имеют структуру, приближенную к подлинно научному исследованию.

Примером исследовательского проекта можно считать проект «Конституция России и США», проводившийся в 1996/97 учебном году между российской и американской школами.

б) *Творческие проекты* предполагают соответствующее оформление результатов. Они, как правило, не имеют детально проработанной структуры совместной деятельности участников. В данном случае следует договориться о планируемых результатах и форме их представления (совместной газете, сочинений, видеофильме, драматизации и т.д.)

в) В *ролево-игровых проектах* структура также только намечается и остаётся открытой до окончания проекта. Участники принимают на себя определённые роли, обусловленные характером и содержанием проекта, особенностью решаемой проблемы. Степень творчества здесь очень высокая, но доминирующим видом деятельности является ролево-игровой.

Примером ролево-игрового проекта является проект «Планирование городского парка» в рамках естественных наук /19.С.84/.

г) *Информационные проекты* изначально направлены на сбор информации о каком-либо явлении, объекте; ознакомление участников проекта с этой информацией, её анализ и обобщение фактов, предназначенных для широкой аудитории. Так же, как и исследовательские, информационные проекты требуют хорошо продуманной структуры, возможности систематической корректировки по ходу работы над проектом.

д)  *Практико-ориентированные проекты* отличает чётко обозначенный с самого начала результат деятельности участников проекта, который ориентирован на социальные интересы самих участников (документ, программа действий, проект закона, рекомендации, дизайн школы, проект зимнего сада и т.п.).

По признаку предметно-содержательной области проекта можно выделить:

а) *Монопроекты*. Они, как правило, проводятся в рамках одного учебного предмета.При этом выбираются наиболее сложные разделы или темы программы, например, связанные со страноведческой, социальной, исторической и т.д. тематикой. Работа над монопроектами предусматривает применение знаний из других областей, но сама проблема лежит в русле собственно филологического, культурологического, лингвистического знания. Примером монопроекта можно считать проект по теме-проблеме «Путешествия», проведенный нами на II курсе гимназии-колледжа № 24 (г. Минск).

б) *Межпредметные проекты*. Выполняются, как правило, во внеурочное время. Это могут быть небольшие проекты, затрагивающие два-три предмета, а также достаточно объёмные, продолжительные, общешкольные, планирующие решить ту или иную достаточно сложную проблему, значимую для всех участников (например, такие проекты, как: «Единое речевое пространство», «Культура общения», «На рубеже веков», «Охрана окружающей среды» и т.п.).

По характеру координации это могут быть:

а) *проекты с открытой, явной координацией* (в таких проектах координатор участвует в проекте в собственной своей функции, ненавязчиво направляя работу всех его участников, организуя в случае необходимости отдельные этапы проекта, деятельность отдельных участников);

б) *проекты со скрытой координацией* (в таких проектах координатор выступает как полноправный участник проекта (один из …). Например, в одном таком проекте профессиональный детский писатель выступал в роли участника проекта, стараясь «научить» «коллег» грамотно и литературно излагать свои мысли по различным поводам. По окончании проекта был издан интереснейший сборник детских рассказов по типу арабских сказок).

Что касается характера контактов, то проекты могут быть:

а) *внутренними*, или региональными (это проекты, реализуемые или внутри школы, на уроках по одному предмету, или междисциплинарные, или между школами, классами внутри региона, одной страны);

б) *международными* (в таком случае участниками проекта являются представители разных стран. Наибольший интерес представляют международные телекоммуникационные проекты с использованием сети Интернет, такие как: «Конституция России и США», «Государственное и политическое устройство демографического общества» и др.

По количеству участников можно выделить проекты:

а) *личностные* (между двумя партнёрами, находящимися в разных школах, регионах, странах);

б) *парные* (между парами участников);

в) *групповые* (между группами. В данном случае очень важно правильно с методической точки зрения организовать эту групповую деятельность участников проекта. Роль педагога-организатора (координатора, менеджера) здесь очень важна).

По продолжительности проведения проекты могут быть:

а) *краткосрочными* (для решения небольшой проблемы или части более значимой проблемы; они, как правило, проводятся на уроках по отдельному предмету иногда с привлечением знаний из другой учебной дисциплины);

б) *средней продолжительности* (один – два месяца);

в) *долгосрочными* (до года). Как и проекты средней продолжительности, они обычные или телекоммуникационные, внутренние или международные, являются междисциплинарными и содержат достаточно значимую проблему или несколько взаимосвязанных проблем. Долгосрочные проекты, как правило, проводятся во внеурочное время.

Разумеется, в реальной практике чаще всего приходится иметь дело со смешанными типами проектов. Поэтому, разрабатывая проект, необходимо иметь в виду признаки и характерные особенности каждого из них.

Для успешной организации устно-речевого взаимодействия учащихся на уроке учителю, кроме реализации перечисленных выше принципов и грамотного применения приёмов проектного метода, необходимо владеть технологией формирования групп и пар, а также работы с ними. При решении этого вопроса у учителя подчас возникают затруднения, которые можно сформулировать в виде десяти вопросов.

1.*Насколько большими должны быть группы?*

Преподаватели Регионального Языкового Центра в Сингапуре Джордж Якобс и Стивен Холл /30.С.2/ предполагают, что количество человек в группе должно быть не меньше трёх (два – это уже пара), но и не больше шести. Идеальным считается число четыре.

В то же время профессор Е.И. Пассов считает, что оптимальный состав группы – пять человек, так как «очень маленькая группа (два – три человека) имеет слабые возможности для социализации учащихся, а слишком большая группа (восемь – десять человек и более) плохо поддаётся управлению» /22.С.246/.

2.*Как формировать группы?*

Считается, что группы, сформированные учителем, лучше тех, которые могут создать сами учащиеся, поскольку учитель при формировании групп исходит из принципа гетерогенного состава (по половой принадлежности, способностям, интересам и т.п.). Группы можно формировать как осознанно, так и по методу случайного отбора. Джо Шейлз /31.С.11/ предлагает несколько приёмов случайного формирования пар/групп по следующим признакам:

• дни (месяцы) рождения / знаки зодиака;

• любимый цвет / любимая поп-группа и т.д.;

• размер / цвет обуви и др.

Можно также воспользоваться карточками, объединенными по какому-либо принципу, например:

• персоналии (Napoleon – Bonaparte, Marie – Curie);

• ритуальные выражения (Happy – Birthday, Merry – Christmas);

• группировки (пары: собака – кошка; группы: плотник – учитель – строитель – маляр);

• ассоциативные группировки (пары: арбитр – свисток; группы: плотник – лес – рубанок – пила);

• двухфразовые диалоги (What’s the time? – 4.30);

• карточки с цифрами;

• карточки с картинками.

3.*Как привлечь внимание занятых работой студентов?*

С этой целью можно использовать различные сигналы: музыкальные (свисток, гонг, песня), цветовые (цветные сигнальные карточки, цветомузыка). Рекомендуется назначить ответственного, лидера, который, координируя взаимодействие учащихся в группе, будет также следить за реакцией учащихся на сигналы учителя.

4.*Что делать, если учащиеся слишком сильно шумят во время интеракции?*

Можно попросить их сесть поближе друг к другу и общаться шёпотом. Целесообразно также применять систему поощрений и наказаний за излишне шумную деятельность учеников: зелёная карточка – тем, кто работает тихо, желтая – предупреждение, красная – наказание (например: замолчать, посчитать до десяти и тихо продолжать работу). Ответственность за спокойную и нешумную работу в группе должен также нести лидер каждой группы.

5.*Что, если один из учащихся не хочет работать в группе?*

Можно на время позволить ему работать самостоятельно, используя предоставленный учителем раздаточный материал. Возможно, спустя некоторое время ему захочется присоединиться к группе.

6.*Что, если некоторые группы справляются с заданием раньше других?*

На этот случай необходимо приготовить для них дополнительные задания, либо дать им возможность начать выполнять домашнее задание (если урок подходит к концу).

7.*Что, если некоторые учащиеся часто отсутствуют на занятиях?*

Таким учащимся даются задания, которые можно выполнить за одно занятие. Если на занятии используется «мозаичная головоломка» (Jigsaw – activity), то предназначенная для отсутствующего студента часть даётся всей группе. Учащимся такого рода можно также поручить часть проекта, которую можно выполнить дома.

8.*Как долго члены группы должны работать вместе?*

Если группа работает слаженно, нет необходимости быстро менять её состав. С другой стороны, для того чтобы разнообразить деятельность учащихся в целях более эффективного обучения иноязычному общению, нужно время от времени вовлекать их в работу с членами других групп. Не следует также поддаваться желанию распустить неэффективно работающие группы.

9.*Как распускать группы?*

Лучше делать это в конце изучения темы-проблемы. Таким образом, можно дать им возможность подвести итоги совместной деятельности в виде дискуссии, «рекомендательных писем», коллажей, видеосюжетов и т.п.

10.*Как много времени нужно уделять технологии обучения в сотрудничестве и ей подобным в процессе обучения иностранному языку?*

Никто не может дать точного ответа на этот вопрос. Как представляется, всё зависит от желания учащихся сотрудничать друг с другом, а также от умения учителя помогать им в процессе взаимодействия /30.С.13/.

В заключение заметим, что вышеперечисленные пути и приёмы активизации взаимодействия учащихся не являются единственными в методике преподавания иностранных языков. Наиболее подходящей в условиях классно-урочной системы нам представляется комбинация из нескольких путей и приёмов для решения коммуникативной задачи и достижения поставленной перед учащимися цели.

**2.5. *Методическая разработка по активизации речевого взаимодействия учащихся II курса гимназии-колледжа № 24 в процессе изучения темы-проблемы «Путешествия».***

Наблюдения за учебным процессом в школе показывают, что одна из серьезных причин неудач в обучении речевому общению заключается в недооценке интерактивного аспекта общения. Действительно, интеракция, или взаимодействие, имеет большое значение в обучении иностранному языку, поэтому данную методическую разработку мы посвятили активизации устноречевого взаимодействия учащихся на уроке ИЯ. Для составления разработки нами была выбрана тема-проблема «Путешествия», поскольку на примере данной темы можно наиболее полно показать, как у учащихся развивается коммуникативная компетенция в единстве всех ее компонентов, а также потому, что она изучается на II курсе колледжа в группах, где английский язык преподается в качестве второго иностранного языка. На изучение темы-проблемы «Путешествия» было отведено 16 часов, или восемь занятий по учебному плану. С учетом данного факта, нами было решено провести работу над темой в семь этапов, соотносившихся со следующими ситуациями в рамках изучения темы-проблемы: *Introduction of the situation*(2ч.), *Reasoning*(2ч*.), Сhoosing Means of Transport*(4ч.), *Choosing Places to Stay*(2ч.), *How to Spend Time in Spain*(2ч.), *Last Preparations*(2ч.), *Presentation of the Project*(2ч.).

В качестве основы для деятельности была взята проектная методика с включением ряда приемов из коммуникативного, игрового, проблемного обучения и обучения в сотрудничестве (мозговой атаки, интервью, ролевой игры, чтения по принципу мозаичной головоломки (jigsaw-reading), информационного разрыва (information gap), дискуссии и др.).

По классификации профессора Е.С.Полат /23.С.6/, данный проект является ролево-игровым групповым долгосрочным монопроектом с открытой координацией.

Конечной целью работы была подготовка группами учащихся видео проектов, в которых должны были быть представлены на изучаемом языке различные ситуации, связанные с темой-проблемой «Путешествия».

При организации учебного взаимодействия учащихся друг с другом на уроках иностранного языка были учтены следующие общие психологические характеристики совместной учебной деятельности: направленность на личность, предшествующий опыт, уровень интеллектуального и нравственного развития учащихся, психологические особенности данного возраста и др. Также было уделено большое внимание формированию у учащихся внутренней мотивации к учению вообще, и к изучению данной темы в группах («семьях», согласно сценарию), в частности.

При формировании пар, групп и команд учитывались как общие требования (гетерогенный состав, общность интересов и т.п.), так и пожелания отдельных учащихся.

Учебная деятельность обучаемых основывалась на таких частнометодических положениях, как:

• *учебное сотрудничество*, дающее ученику право обращаться за помощью либо к другим учащимся, либо к учителю, а также позволяющее совместными усилиями в процессе взаимодействия ликвидировать пробелы в уровне языковой подготовки учащихся;

• *автономизация учения* с целью формирования у учащихся способности самостоятельно управлять процессом усвоения знаний, и овладения навыками и умениями;

• *стимулирование речемыслительной активности* учащихся в ходе взаимодействия на уроке иностранного языка;

• *взаимодействие всех видов РД*.

На заключительном этапе, в ходе презентации проекта, оценивались навыки и умения осуществления учащимися полилогического общения на изучаемом языке по теме-проблеме «Путешествия» (см. Приложение 3).

Занятие 1

Этап: Introduction of the Situation

Главная цель: Формирование навыков полилогической речи.

Образовательная цель: Активизация фоновых знаний учащихся по данной теме.

Продолжительность: 15 минут (в конце занятия).

Форма взаимодействия: команды по 4-5 человек.

Оснащение: доска.

Методический прием: мозговая атака.

|  |
| --- |
| Ход занятия. |
| …T.: And now, students, let’s talk about your future project. To make it, you’ve got to work out the following situation: Our Belarusian families have been invited on a three-week holiday. They were also asked to decide which means of transport they’d use to get to Spain, where and how they’d like to spend time. I suggest that we should try to solve these problems right now. Well do it in the following way: the class divides in two teams, 4-5 people in each: those who generate ideas and those who criticize them. The first team is given 5 minutes to generate all possible ideas concerning the above-mentioned problems. Can anyone come to the blackboard to write all the ideas? (A student comes to the blackboard). O’K. The other team is to read all the notes and say whether they like or dislike this or that idea. Clear? Then let’s start.  (One team brainstorms all possible ideas during 5 minutes. The ideas are written on the blackboard. Then “critics” analyze the information on the blackboard and say whether they like it or not.) |

Занятие 2

Этап: Reasoning

Главная цель: Формирование лексических навыков.

Сопутствующие задачи: Совершенствование навыков диалогической речи.

Продолжительность: 50 минут (первая половина занятия).

Форма взаимодействия: пары, группы по 3-4 человека.

Оснащение: раздаточный материал (список имен, упражнения, список слов, карточки для формирования групп).

Методический прием: распределение ролей с помощью ролевых карточек.

|  |
| --- |
| Ход занятия. |
| …T.: Good afternoon, students. How are you today? Is everything OK? (Students answer). Fine. Remember, last time you were given a situation. Can anyone tell me what the situation was? (Students answer). Perfectly right. Today we are continuing to work on this problem. But to make your work more effective, you’ll need some additional vocabulary. Before introducing the new words, I’d like you to do an exercise.  Guess which of the following words don’t belong in the topic. Cross them out. Read the words that are left.   |  |  |  | | --- | --- | --- | | TIKET  HOLYDAYS  VOYAGE  AVENUE  BRIDGE  SUNBATHE  LUGGAGE  AIRPORT  PARK  FARE  FOREST  CHURCH  CAMP  INN  CAR  SUITCASE  RADIO  HOSTEL  LANDING  KIDDING  BAG  SOUTH  REM SLEEP  COMMUNITY | TRIP  HIRE  STREET  BOAT  JOURNEY  CANAL  DINNER  EQUATOR  HOTEL  SEA  ISLAND  LIBRARY  MOTEL  CINEMA  SLEEP  SEASIDE  PLANE  MIRROR  SPAIN  RESERVE  BAGGAGE  COAST  TENNIS  STATION | CRUISE  MIGRATION  VALLEY  STATION  HOSPITAL  HILL  HEMISPHERE  TRAIN  LEISURE C.  LAKE  NEWSAGENT’S  TENT  VAN  SHOP  FOOTBALL  PICTURE  BOOKING  COOKING  FANCY  WEST  ENJOY  RELAX  SLEEPWALK  CHARITY |   Good. Now, let’s look at the blackboard. There are many new words on it. Can you guess what they mean? (The students answer. If the words are not known, the teacher explains their meaning.) And now let’s do some exercises.  Ex 1. Find words with the same meaning as “travel”.  Ex 2. Which words, do you think, mean places you can stay at on holidays?  Ex: a hotel  Ex 3. Which words, do you think, may mean things you can do on holidays?  Ex: to go swimming  Ex 4. Find on the blackboard all means of transport.  Ex: an airplane  Ex 5. What kinds of sicknesses connected with traveling, do you know?  Ex: seasickness  Ex 6. Give definitions to the following words: passenger, travel agent, ticket clerk, baggage, to book, traveler, ticket.  Ex 7. Translate from Russian into English the following word combinations: поездка по Испании, остановиться в отеле, пойти в горы, сойти на берег, замечательное путешествие, лететь на самолете, спокойное море, дорогие билеты, позвонить в туристическое бюро, заказывать билеты заранее, прибыть в город, уехать из города, провести каникулы за городом, загорать на пляже, поехать на морское побережье.  O’K. To go with your work, you’ll have to form groups of three. We’ll do it with the help of these cards. (Each students takes a card, then they form groups in the following way: Spain – Madrid – Spanish, Belarus – Minsk – Belarusian, Great Britain – London – English.)  Fine. From now on you are to work in these groups, which are called “families”.  One of you will be a father, the second – a mother, the third – a child. But each person of a family should have his/her own name, otherwise how will you address each other? There are three cards on the table. On each card there are three names. Choose any. (One person from each “family” chooses a card. Then they distribute the roles and names in their “families”.)  And now in “families” try to find reasons why you’d like to travel to Spain. (The “families” discuss why they’d like to go to Spain. Then one member of each group presents their reasons)… |

Занятие 3-4

Этап: Choosing Means of Transport

Главная цель: Cовершенствование навыков говорения.

Сопутствующие задачи: Cовершенствование навыков ознакомительного чтения. Совершенствование лексических навыков.

Продолжительность: два занятия.

Форма взаимодействия: группы по 3 человека.

Оснащение: раздаточный материал (образцы диалогов, тексты о преимуществах того или иного вида транспорта, упражнения).

Методические приемы: чтение по принципу мозаичной головоломки (jigsaw-reading), дискуссия, информационный разрыв (information gap).

|  |
| --- |
| Ход работы |
| Good afternoon, students. Nice to see you. The weather is terrible today, isn’t it? What can you say about today’s weather? Is it suitable for traveling? (Students answers).  O’K. And now let’s talk about traveling by air, by sea and by train, because while traveling to Spain you are to use different means of transport. We’ve got three “families” haven’t we? So, you are to work in “families”. Don’t forget about your new names! Now look at the blackboard. You see three phrases written there. These are the three methods of traveling: by air, by sea and by train. You should choose one aspect for your “family” (The students make their choice). You are going to work with this aspect during two classes in order to become experts. Now I’m going to give you dialogues: one dialogue for each “family”. You are read the dialogue twice carefully to catch all the information from it. (Students read the dialogues).  (Example)  At the station  Good Morning. Can I help you?  Yes, I’d like to book/buy a ticket to London, please.  Single or return?  Return, please.  That will be ₤ 18.  When does the train leave?  At twelve thirty from platform five.  And what time will I arrive in London?  If you take this train, you’ll get to London at 15.45.  Could you tell me when the next train is?  At two thirty from platform three.  Thank you.  You are welcome.  Ready? Good. Now let’s do some exercises.  Exercises  Say whether the following sentences are True or False according to the information from the dialogue.  The passenger wants to buy a single ticket.  He wants to get to London.  The ticket costs ₤ 19.  The train leaves at 12.40.  The ticket clerk says that the train leaves from platform five.  According to the clerk’s words, the train leaves for London at 15.35.  The next train leaves at 2.30 from platform five.  Answer the following questions using the information from the dialogue.  What would the passenger like to do?  Does he want a single or return ticket?  How much does a ticket to London cost?  What other information does the passenger get from the ticket clerk?  What does the clerk say to the passenger’s “Thank you”?  Put the phrases from the dialogue in the correct order. Read the dialogue in pairs/groups of three.  That will be ₤ 18.  Put the Return, please.  And want time will I arrive in London?  Good morning. Can I help you?  When does the train leave?  If you take this train, you’ll get to London at 15.45.  Thank you.  Single or return?  At two thirty from platform three.  You are welcome.  Yes, I’d like to book/buy a ticket to London, please.  Could you tell me when the next train is?  At twelve thirty from platform five.  Make up a dialogue/polylogue by analogy with the one you’ve worked with. Be ready to reproduce it in pairs/groups of three.  Situation: “Buying Tickets at the Railway station”.  Roles:  Passenger 1: You are going to Spain and you are to reserve/buy tickets at the Railway station.  Passenger 2: (if necessary)  Ticket clerk: You are to sell the tickets and give the passenger(s) all the information they need.  Very good. Now let’s work with the texts. Each “family” gets a text describing the advantages of their means of transport. But the text is divided into three pieces. Each member of a “family” will get one piece and study it. Then all the members of the “family” will tell each other the information they’ve got and together they will reconstruct the order of the passages of the text.  (Example)  Traveling by Train  I think I must say a word or two for trains. Speed, comfort and pleasure are all combined here. From the comfortable seat of a railway carriage you have a wonderful view of the countryside. If you want to eat, you can have a meal in the dining car; and if the journey is long you can have a bed in a sleeping car. And – which is more important – you get acquainted with other people. Meeting new people, talking on different topics, singing and having a good time is the most interesting aspect of traveling by train. You are sure to enjoy it!  O’K. And now let’s do the following activity: from groups of three (“mothers”, “fathers”, “children”) and tell the other people in these groups about your method of traveling. This kind of activity is called jigsaw-reading.  Ready? Then come back to your own “families” and discuss disadvantages of the other’s means of transport…  Finished? Now I suggest that you should discuss all together which transport to choose. Imagine that all the three “families” meet, let’s say, in a café or in somebody’s house and discuss all Pros and Cons of your methods of traveling.  Now imagine that you are back home after that meeting. Have you changed your mind, or do you still think that your means of transport is the best? (One member of each “Family” gives answer).  I see. Now that you’ve made up your mind about which means of transport you are going to use, the only thing left for you is to reserve or buy tickets for your future journey. |

Занятие 5

Этап: Choosing places to stay

Главная цель: Развитие умений диалогической речи.

Сопутствующие задачи: Совершенствование лексических навыков. Совершенствование навыков аудирования.

Продолжительность: 60 минут.

Форма взаимодействия: группы по 3 человека

Оснащение: раздаточный материал (упражнение на усвоение лексики и на контроль навыков аудирования.

Методический приём: дискуссия, спутанный диалог(jumbled dialogue).

|  |
| --- |
| Ход занятия |
| Hello, students. Glad to see you. How are you today? Did you have a nice weekend? What did you do? ( Students give answers)  Nice. Now look at the blackboard. As you can see the subtopic of our today’s class is “Choosing places to stay”. That means that today you are going to choose places you’ll stay at in Spain, and also to book a holiday. In your exercise-book, you’ve got all necessary words, but they are mixed up with the other vocabulary. Can you guess which words we are going to work with today? (Students in families guess).  To check your guesses and your vocabulary, we’ll do an exercise. You’ve got a box with some words, and some sentences with gaps. Your task is to fill in the gaps with these words.   |  | | --- | | Hotel inn self-catering  Bed and breakfast motel camping site  Holiday camp youth hostel guest house |   1. If you have a tent, you can stay at a \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.  2 The “Belarus” is one of the most comfortable \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ in Minsk.  3. A \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ is specially built for motorists, with a place to park your car or bike.  4. In Britain, you can stay at a \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ place. You can spend a night and have a morning meal here.  5. Many people when they go abroad stay at a \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ cottage or flat. Here, they have to cook themselves.  6. Many young people and those on walking or cycling holidays stay at a \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. This is usually very cheap, and you often have to sleep in the same room as others.  7. An \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ is a pub where you can stay for the night, usually in the countryside.  8. A \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ is a place where large numbers of people, especially families, stay. The cost of all the food, accommodation and entertainment is included in the price.  9. A \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ is a private home where you can pay to stay and have meals. These are very popular at the seaside.    Now in “families” decide which of these places you’d like to stay at.  Ready? Then form groups of three (“mothers”, “fathers” and “children”) and in these groups discuss your choice. Maybe, you’ll change your mind.  Finished? Now come back to your “families” and make a final decision about which place you’d like to stay at. Don’t forget about the reasons of your choice…  Fine. Now look at the dialogue. It is divided into 2 parts. The lines of the first one are mixed up. Put the lines in the right order and read the whole dialogue in pairs within each group…  Mother ↔father ↔child↔ Mother  BOOKING A HOLIDAY  - Yes. I’d like to book a holiday at a guest house. In Spain.  - Two weeks, if possible.  - June or July.  - Good morning. Can I help you?  - Andalusia…. I see. And for how long?  - In Andalusia.  - Two weeks? Right. We have such holidays in Andalusia on June 3rd, June 18th, July 5th and July 20th.  - And where exactly in Spain?  -----------------------------------------------------------------  - Did you say June 5th?  - No, the 3rd. It’s July 5th.  - I see. Well, June, the 3rd sounds good. I’ll take that.  - June, the 3rd. Yes, we have one. How many of you will there be?  - My family and I. Three people, on the whole.  - Right. Now could I have some details from you…  - Thank for calling. Good bye.  - Good-bye.  O’K. Now that you know where you’d like to stay on holidays and have got information about how to book a holiday, you should try to phone a travel agency and to book a holiday at the chosen place. One person of each “Family” will be a travel agent for another family. |

Занятие 6

Этап: How to spend time in Spain.

Главная цель: Совершенствование навыков говорения

Сопутствующие задачи: Совершенствование лексических навыков. Совершенствование навыков аудирования.

Продолжительность**:** 60 минут.

Форма взаимодействия: группы по 3 человека, весь класс.

Оснащение: доска, учебник «Hotline Elementary», книга для учителя, аудиокассета.

Методический приём: дискуссия.

|  |
| --- |
| Ход занятия |
| Hello, students. Nice to see you. How are you today? (Students answer). Very well. And I’m fine, too.  Can you tell me what we have already done for your future journey to Spain? Right, we’ve chosen means of transport and reserved tickets, we have decided upon which place we’ll stay at and booked tickets. But we don’t know yet what we’ll be doing in Spain during three weeks.  So, your task for today is to make a list of things you’d like to do on holidays. To do this, you’ll need some words: they are on the blackboard. Let’s revise them. (Students revise their vocabulary).  O’K. Now let’s do some exercises in “families”.  Things you can do on holiday. Match the verbs on the left with  the suitable word or words on the right.  1 big a a really good time  2 eat b postcards  3 get c on the beach  4 go d museums  5 go on e sunburnt  6 have f speaking a foreign language  7 hire g in the sea  8 lie h some souvenirs  9 meet I a boat  10 practise j sightseeing  11 send k lots of photographs  12 swim l at local restaurants  13 take m new people  14 visit n an excursion  Ready? Let’s check it…Now, please, list all these activities according to your personal preferences.  Fine. Now look at the following sentences. There are six language mistakes in them. Underline the mistakes and correct them.  The Smiths stayed at a camping last summer, because all other kind of holiday accomodations are too expensive for them. Everyday Mrs.Smith had a sunbath, Mr. Smith made a sight-seeing and the children made a travel around the island. One day they made an excursion to a local castle.  Finished? Then let’s check it …… O’K. And now let’s do some listening. You are going to hear a dialogue between Sue and Terry. Sue is going to Spain and they together discuss things she could do there. While listening, write down all types of activities mentioned in the dialogue. (Student listen to the dialogue and do the task).  Good. Now imagine that your families meet together somewhere. You are to share your ideas about how to spend holidays in Spain. Try to see not only good but also bad sides of each idea. (Students all together discuss how they will spend their holiday). Now come back to your “families”, and make up a list of thing your family would like to do on holidays. Try to explain why you’d like to do this or that thing. |

Занятие 7

Этап: Last Preparations

Главная цель: Развитие умения монологической и полилогической речи.

Сопутствующие задачи: Совершенствование лексических навыков.

Продолжительность: 40 минут (первая половина занятия).

Форма взаимодействия: группы по 3 человека.

Оснащение: доска, раздаточный материал.

Методический приём: дискуссия.

|  |
| --- |
| Ход занятия |
| Good afternoon, students. How are you today? (Students answer). And I’m tip-top, too. Thank you. Look through the window, please. What’s the weather like today? (Students answer). And do you know what the weather is like in Spain? No? But you have to know it, because today you are to pack your luggage and do other last preparations for your journey. To cope with this task you’ll need to revise your vocabulary. So I suggest that we should do some exercises. Have you prepared your cards with exercises? Yes? Then your “families should exchange these cards and do exercises… Ready? Now give the cards back for the “owners” to check them. (“Families” again exchange cards, check the exercises and give marks). Very well. Now let’s start packing the luggage. First, each of you should make a list of things he/she would like to take with him/her to Spain. (Each member of a “family” makes his/her own list). Done that? Then pack your luggage commenting on every thing you put in the suitcase: whether it is necessary to take it or not, and why. And don’t forget that your luggage shouldn’t weigh more than 20 kilos, and should contain only items not prohibited by the Spanish customs. The weight of the most necessary things is on the blackboard. There you can also find a list of things that you can’t take with you to Spain. Is everything clear? Then do the task. (“Families” pack their “luggage”.) Finished? Now let’s compare the lists of what you’ve taken with you. (“Families” get together and compare their lists of things). You still have got some time to check whether everything is done for the journey. (“Families” make last preparations). Is everything ready? Excellent. My congratulations to you, because you are almost ready for the journey. The only thing left is to present your projects. You may either shoot a film or roleplay it in class – everything depends on you. The project should contain all the information we’ve worked with during these classes. The presentation will take place at the next class. If you need any help or advice, you are welcome… |

Занятие 8

Этап: Presentation of the Project.

Главная цель: Контроль навыков говорения

Продолжительность**:** 75 минут.

Форма взаимодействия: группы по 3 человека, пары.

Оснащение: Телевизор, видеомагнитофон, кассета, таблица для оценивания навыков и умений, приобретённых учащимися в процессе работы над темой-проблемой «Путешествия».

Методический приём: ролевая игра, проект, интервью.

|  |
| --- |
| Ход занятия |
| Hello, students. Glad to see you. How are you today? Is everything O’K? (Students answer). The weather is getting better with every coming day, and soon you’ll be able to go on a journey to Spain. Today you are to present your project, aren’t you? We’ve got a video-project and two roleplays. I suggest that first we should see the roleplays and then watch the video. Agreed? (Note: There were 5 or 6 students participating in each project, because every “family” needed the help of a ticket clerk, a travel agent, etc. So each group made their own project and helped another group with theirs.) Then who wants to be the first? You, girls? O’K. I give you some time to make all the preparations. If you need any help, tell me. And those who don’t participate in the project, will evaluate it. One person will evaluate their grammar, the second – their vocabulary, and the third – their creativity. Take a sheet of paper and be ready to make notes. Is everyone ready? Then let’s start . (Students present their projects. Those who don’t participate, evaluate them. After each project students together with the teacher discuss their mistakes and get their marks according to all the point in the table (см. Приложение 3).  Thank you very much for your work. It was a pleasure for me to watch and listen to your projects. Was this kind of activity interesting for you? Can you tell me your impressions of the project? (Student answer). Thank you very much again. It was great. But, as we still have got some time, I suggest that you should make interviews. Let’s work in pairs. Will you form the pairs yourselves, or shall I do that? (Students form the pairs). O’K. One person will be an interviewer, and the other-an interviewee. Look at the cards: your roles are described there. Then make an interview.  Student A  You are a reporter from a TV Channel. You are to make an interview with a person who is going to Spain. Ask him/her what means of transport he/she prefers and why, why he/she’d like to go to Spain , where he/she is planning to stay and why, what he/she would like to do there and what things has he/she has taken with him/her.  Student B  You are going to Spain. You meet a reporter from a TV Channel. You are to answer his/her questions: what means of transport you prefer and why , why you’d like to go to Spain, where you are planning to stay and why , what you’d like to do there and what things you’ve taken with you.  Finished? Very well. Now that the class is coming to its end, I’d like to thank you all for your hard work and to say that I’m looking forward to seeing your new projects. I hope that they’ll be as interesting as today’s ones. Thank you very much. |

**2.6*. Организация и анализ результатов пробного обучения.***

В рамках исследования проблемы активизации устноречевого взаимодействия учащихся на уроке ИЯ, а также в целях выяснения, насколько успешно осуществляется интеракция учащихся на уроке, и каковы пути и способы активизации взаимодействия учащихся старших классов на уроке ИЯ, мы провели пробное обучение. Оно включало в себя методическую разработку по активизации речевого взаимодействия учащихся на уроке ИЯ, а также два анкетных опроса: предваряющий и завершающий.

*Предваряющий анкетный опрос* проводился при знакомстве с учащимися с целью выяснения их отношения к работе в парах (группах, командах) на уроке ИЯ. В анкетировании приняли участие 40 студентов II курса гимназии-колледжа №24 (г. Минск), изучающих английский язык в качестве первого или второго иностранного языка. В результате анкетирования удалось выяснить, что большинству учащихся (80%) нравится работать на уроке иностранного языка в парах/группах/командах. По мнению анкетируемых, такая работа проводится в колледже довольно часто, и это помогает ученикам развивать умения диалогической и монологической речи, а также аудирования (87,5%, 52,5% и 47,5% соответственно). Однако, как оказалось, в процессе взаимодействия учащиеся сталкиваются с определенными трудностями. Среди них были отмечены: недостаточный запас слов (47,5%), трудности при поиске нужной информации (35%), непонимание речи собеседников (17,5%), трудности в использовании грамматических структур (15%), трудности при выражении своей точки зрения (15%).Иногда трудности вызывает также недостаточное знание предмета общения (5%), и др.

Данные цифры свидетельствуют о недостаточной сформированности у учащихся стратегической компетенции, которая «рассматривает способы и приемы компенсации несовершенного знания языка и реализацию речевого общения в различных коммуникативных ситуациях»/6.С.33/.

Как показали результаты анкетирования, подавляющее большинство опрошенных (97,5%) предпочитают работать в группах/командах, где все учащиеся примерно равны по уровню языковой подготовки, т.е. в гомогенных, а не гетерогенных по своему характеру группах. На наш взгляд, это связано с тем, что в гомогенных группах, не зависимо от уровня языковой подготовки, у учащихся появляется желание соревноваться друг с другом в выполнении тех или иных заданий. Как объясняют сами студенты: «Быть наравне с другими намного приятнее, чем быть слабее всех, и намного интереснее, чем быть сильнее всех».

В ответе на вопрос, в чем они видят преимущества речевого взаимодействия в классе, большинство учащихся указали: приближенность к реальным условиям (77,5%), внесение разнообразия в учебный процесс (72,5%), дополнительные возможности для общения с одноклассниками (35%), использование самоконтроля (7,5%)и т.д. Возможно, под преимуществами подразумеваются отличительные особенности интеракции от, скажем, фронтальной работы на уроке ИЯ.

Как уже отмечалось ранее, при проведении анкетного опроса нас интересовали пути и способы активации речевого взаимодействия учащихся. С этой целью мы предложили студентам ряд форм работы на уроке, которые они должны были проранжировать по степени значимости. Наиболее высокий ранг получили: дискуссия (62,5%), ролевая игра (57,5%), ток-шоу (52,5%), проект (47,5%), дебаты (45%). Меньший интерес для учащихся представляли экскурсия (37,5%), мозговая атака (22,5%), урок-КВН (20%),пресс-конференция (10%), и др. Как нам кажется, подобный выбор связан с тем, что некоторые формы работы чаще используются учителями на уроке ИЯ, в то время как другие применяются сравнительно редко.

С учетом данных, полученных в результате предварительного анкетного опроса, была составлена методическая разработка по теме-проблеме «Путешествия» и проведено пробное обучение. Целью обучения являлось проверить на практике эффективность использования различных способов активизации речевого взаимодействия учащихся старших классов на уроке ИЯ. Методическая разработка основывалась на принципах коммуникативной, проблемной и игровой методик, а также на положениях обучения в сотрудничестве. Работа над проектом проводилась в семь этапов, соотносившихся со следующими проблемами: *Введение* *в ситуацию*, *Обоснование*, *Выбор средства передвижения*, *Где остановиться*? *Как* *провести время в Испании*? *Последние приготовления*, *Презентация проектов.*

В процессе работы учащиеся взаимодействовали в парах, группах по три человека и в командах по 4-5 человек. Были использованы такие способы активизации устноречевого взаимодействия, как: ролевая игра (на протяжении работы над темой-проблемой), мозговая атака (этап I), чтение по принципу мозаичной головоломки (jigsaw-reading) и информационный разрыв (information gap) (при выборе вида транспорта), спутанный диалог (jumbled dialogue) (этап IV), дискуссия (этапы III-VI), интервью (как завершающий вид деятельности).

Результаты пробного обучения показали, что учащимся интересны практически любые формы коллективной работы при условии их правильной организации и творческого подхода к их проведению на уроке ИЯ. Важным также оказалось и предоставление свободы выбора в отношении формы презентации проекта (видео-проекта, в данном случае), что непосредственно отразилось на качестве работы учащихся, а также способствовало повышению внутренней мотивации к учению как у сильных, так и у слабых (особенно у слабых) в плане языковой подготовки студентов.

Сказанное подтверждают и результаты *повторного* *анкетирования*, проведенного на заключительном этапе работы над темой-проблемой «Путешествия» и охватившего 11 учащихся гимназии-колледжа №24, изучающих английский язык в качестве второго иностранного языка. Большинство опрошенных (81,8%), хотели бы в дальнейшем принимать участие в различных формах взаимодействия на уроке ИЯ, причем многие из них (45,4%) предпочли бы участвовать в такой форме работы не реже одного раза в неделю. На наш взгляд, эти данные свидетельствуют о повышенной мотивации к изучению ИЯ в процессе взаимодействия на уроке.

На вопрос о том, как повлияло устноречевое взаимодействие на их учебную деятельность, анкетируемые ответили, что оно: внесло разнообразие в учебный процесс (91%), позволило использовать иностранный язык в ситуациях, приближенных к реальным (91%), позволило играть различные роли (63,6%), давало возможность общаться с остальными учащимися в группе/команде (63,6%), а также позволило понять, как вести себя в конкретных ситуациях общения (36,4%). Как нам кажется, это свидетельствует о том, что различные формы интеракции вызвали интерес учащихся своим отличием от традиционных форм работы на уроке, а также своей приближенностью к реальным жизненным ситуациям.

Среди трудностей, с которыми учащиеся столкнулись в процессе коллективной учебной деятельности, были названы: нехватка запаса слов (72,7%), отсутствие необходимой информации (18,2%), неумение выразить свою точку зрения в форме диалогической речи (18,2%), а также трудности в использовании грамматических структур (9%) и понимании речи собеседников (9%). Как видно, проблема расширения словарного запаса учащихся остается одной из основных и при реализации взаимодействия на уроке ИЯ.

В последнем пункте анкеты учащимся было предложено выбрать те формы работы, выполнение которых вызывало у них наибольший интерес. В результате, предложенные формы работы были распределены в следующем порядке: проект (72,2%), дискуссия (54,5%), ролевая игра (27,3%), чтение по принципу мозаичной головоломки (27,3%), информационный разрыв (18,2%), спутанный диалог (9%) и интервью (0%).Вероятно, это связано с тем, что термины «проект» и «дискуссия» чаще упоминались и использовались в процессе работы над темой-проблемой, чем, скажем, «информационный разрыв» или «спутанный диалог».

Подводя итоги проделанной работы, можно сделать следующий вывод: одним из путей активизации устноречевого взаимодействия учащихся на уроке ИЯ является более широкое применение приемов коммуникативного, игрового и проблемного обучения, а также использование технологии обучения в сотрудничестве. В результате у учащихся появляется заинтересованность в работе, которую они выполняют, и, как следствие этого, повышается успеваемость. Анкеты находятся в Приложении1 и Приложении 2.

***Заключение***

В результате проведённого исследования мы пришли к ряду выводов.

1. Анализ научной литературы по данной проблеме позволил заключить, что общение включает три аспекта: коммуникативный, интерактивный и перцептивный. Составляющими интерактивного аспекта общения являются психологическая атмосфера, “коммуникативные сети”, правила и техника общения; особое значение в методике обучения интерактивному аспекту общения имеют типы и формы взаимодействия. Интерактивный аспект общения не переносится автоматически с родного языка, этому нужно специально обучать.

2. Анализ литературы наблюдения за ходом учебного процесса свидетельствует о том, что взаимодействие учащихся является одним из трёх важных аспектов учебного сотрудничества (между учителем и учеником, между самими учащимися и между учителями в системе межпредметных связей). Ведущая роль при таком подходе принадлежит взаимодействию учащихся между собой. При организации взаимодействия учащихся друг с другом учителю необходимо учитывать такие факторы, как ориентированность на личность, уровень интеллектуального, нравственного и физического развития и др. Существуют четыре основных типа организации взаимодействия учащихся:

• развернутая дискуссия учеников по общему для коллектива предмету и теме;

• коллективное решение вербальных задач;

• моделирование статусных отношений членов групповой деятельности;

• индивидуальное выполнение части общегруппового задания.

3. Активизация устноречевого взаимодействия учащихся на уроке ИЯ возможна при условии соблюдения общедидактических и общеметодических принципов, а также частнометодических положений; к числу последних мы относим:

• активизацию речемыслительной деятельности учащихся на уроке;

• учебное сотрудничество в процессе интеракции;

• автоматизацию учения;

• взаимодействие всех видов РД.

4. Роль учителя в активизации взаимодействие учащихся зависит от этапа учебного процесса. Учитель может быть:

• организатором;

• помощником;

• проверяющим.

5. В ходе использования в качестве ведущих путей активизации взаимодействия учащихся мы выделили более широкое применение на уроке ИЯ элементов коммуникативного, игрового и проблемного методов; а также технологию обучения в сотрудничестве.

6. Одним из наиболее перспективных направлений в процессе организации взаимодействия учащихся является использование метода проектов на уроках ИЯ. Он позволяет:

7. Проведённое пробное обучение показало, что применение на уроках ИЯ элементов коммуникативного, игрового и проблемного методов, а также технологии обучения в сотрудничестве, способствует активизации устноречевого взаимодействия учащихся, повышает внутреннюю мотивацию к изучению ИЯ, позволяет развивать личностные качества учеников и т.п.

Перспективу дальнейшего исследования мы видим в более глубоком изучении особенностей применения технологии учебного сотрудничества и метода проектов с целью активизации речевого взаимодействия учащихся на уроке иностранного языка в старших классах.

## Список использованной литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М. 1980.
2. Аниськович Н.Р. Корпоративное обучение учащихся речевому взаимодействию на уроках английского языка. // Актуальные проблемы обучения иностранным языкам на современном этапе. Материалы международной научно-методической конференции, декабрь 2000г., – Мн., 2000. – С.22-24.
3. Аниськович Н.Р. Моделирование коммуникативного поведения в процессе иноязычного общения. // Вестник МГЛУ. – 2001. - №3. – С.38-44.
4. Аниськович Н.Р. Обучение устноречевому общению в сотрудничестве (на материале английского языка). // Замежныя мовы у Рэспублiцы Беларусь. – 2002. - №1. – С.32.
5. Аниськович Н.Р. Особенности речевого взаимодействия в процессе иноязычного общения. // Вестник МГЛУ. – 1999. - №1. – С.21-28.
6. Аниськович Н.Р. Формирование стратегической компетенции как предпосылки речевого взаимодействия.//Актуальные проблемы обучения иностранным языкам на современном этапе. Материалы международной научно-методической конференции, 23-25 ноября 1999г., – Мн., 1999. – С.33-34.
7. Аниськович Н.Р. Формирование стратегической компетенции как предпосылки речевого взаимодействия. // Вестник МГЛУ. -2000. - №2. – С.38-39.
8. Аппатова Р.С. Проблема обучения полилогу на уроке иностранного языка. // ИЯШ. – 1989г. – №5 – С. 23-26.
9. Байдурова Л.А., Шапошникова Т.В. Метод проектов при обучении учащихся двум иностранным языкам. // ИЯШ. – 2002.- №1. - С.5-11.
10. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М., 1965г. – С.83.
11. Будько А.Ф. Интеракционный аспект речевого общения как объект обучения. // Актуальные проблемы обучения иностранным языкам на современном этапе. Материалы международной научно-методической конференции. 23-25 ноября 1999г. – Мн., 1999. – С. 7-8
12. Данилина А.Е. Возможности активизации учебного процесса на уроках английского языка (На материале зарубежных пособий). // ИЯШ. – 1990г. - №5 – С.64-68.
13. Ермакова О.Б., Земская Е.А. Русский язык в его функционировании: коммуникативно-прагматический аспект. М., 1999. – С. 30-63.
14. Зимняя И.А., Ильинская Е.С. Психологический анализ урока иностранного языка. // ИЯШ. – 1985. - №4. – С.25-30.
15. Колкер Я.М., Устинова Е.С. Как достигается сотрудничество преподавателя и обучаемого? // ИЯШ. – 2000г. - №1 – С.28-33.
16. Куклина С.С. Коллективная учебная деятельность в группе на этапе совершенствования навыков иностранного общения. // ИЯШ. – 2000г. - №1 – С. 58-61.
17. Мильруд Р.П. Основные способы стимулирования речемыслительной деятельности на иностранном языке. // ИЯШ. – 1996г. - №6 – С. 6-12.
18. Мильруд Р.П. Формы педагогического воздействия учителя на познавательную деятельность учащихся. // ИЯШ. – 1991г. - №2 – С. 13-17.
19. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров., Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2002г. – С. 64-110.
20. Носонович Е.В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам. // ИЯШ. – 2000г. - №1 – С. 11-16.
21. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., «Просвещение», 1985. – С. –25.
22. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Рус. яз., 1989. – С. 246.
23. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка. // ИЯШ. – 2000. - №2. – С.3-10.
24. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка. // ИЯШ. – 2000. - №3. – С.3-9.
25. Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве. // ИЯШ. – 2000г. - №1 – С. 4-11.
26. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1988г. – С. 47-59.
27. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991г. – С. 40-53.
28. Тюков А.А. Психологические аспекты учебного сотрудничества. // ИЯШ. – 1988г. - №3 – С. 27-30.
29. Donn Byrne. Techniques for Classroom Interaction. Longman, 1991. – P. 10-13.
30. Jacobs G., Halls S. Implementing Cooperative Learning. // ET FORUM. October 1994. – Vol. 32. - №4. – P. 2-6.
31. Joe Sheils. Promoting Interaction in the Classroom. // Communication in the Modern Languages Classroom. – Council Europe Press. 1993. – P.1-2, 7-15.
32. Littlewood W. Commucative Language Teaching. CUP, 1981. – P.43-64.
33. Patricia A. Richard-Amato. Making it happen. (Interaction in the Second Language Classroom), Longman, 1998. – P. 294-295.
34. Robert J. Di Pietro. Strategic Interaction through scenarios. CUP, 1990. – P. 1-2, 14-15.
35. Tony Wright. Roles of Teachers and Learners, CUP, 1987. – P. 52.

36. Wilga M. Rivers. Interactive Language Teaching. CUP, 1987. – P.3-16.

# Анкета 1: Приложение1

1.Нравится ли вам работать на уроке иностранного языка

в паре/группе/команде?

а) Да 80%

б) Нет 7,5%

в) Затрудняюсь ответить 12,5%

2.Как часто вы работаете в паре/группе/команде?

а) часто 62,5%

б) иногда 35%

в) редко 2,5%

г) никогда —

3.Считаете ли вы, что работа в паре/группе/команде помогает

вам развивать различные формы учебного сотрудничества,

такие как…

а) диалогическая речь Да Нет Затрудняюсь ответить

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 87,5% | 5% | 7,5% |

б) монологическая речь Да Нет Затрудняюсь ответить

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 52,5% | 22,5% | 25% |

в) аудирование? Да Нет Затрудняюсь ответить

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 47,5% | 27,5% | 25% |

4.С какими трудностями, на ваш взгляд, вы можете столкнуться в процессе

совместной работы с другими учащимися?

а) не хватает запаса 47,5%

б) трудности в использовании грамматических структур 15%

в) не знаю, о чем идет разговор 5%

г) не могу найти нужную информацию 35%

д) не понимаю речь собеседника(ов) 17,5%

е) не могу выразить свою точку зрения в форме монолога, диалога,

в письменной форме (нужное подчеркнуть) (7,5%) (7,5%)

ж) другие трудности?…отсутствие мотивации к взаимодействию (2,5%),

неподходящий собеседник (2,5%)

5.Нравится ли вам работать в группе/команде, где…

а) большинство учащихся Да Нет З/О

сильнее вас по уровню языковой подготовки

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 30% | 52,5% | 17,5% |

б) большинство учащихся Да Нет З/О

слабее вас по уровню языковой подготовки

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| — | 82,5% | 17,5% |

в) все учащиеся примерно равны Да Нет З/О

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 97,5% | — | 2,5% |

6.Чему, по вашему мнению, способствует

устноречевое общение?

а) это вносит разнообразие в учебный процесс 72,5%

б) позволяет использовать иностранный язык 77,5%

в ситуациях, приближенных к реальным

в) позволяет играть различные роли 52,5%

г) позволяет понять, как вести себя в конкретных ситуациях общения 35%

д) позволяет общаться с остальными учащимися 35%

в группе/команде

е) позволяет осуществлять контроль самостоятельно 7,5%

ж) другие аргументы?…позволяет узнать точку зрения собеседника(ов) 2,5%

7.Выполнение каких видов заданий вызывает у вас наибольший

интерес?

а) урок-КВН 20%

б) ток-шоу 52,5%

в) ролевая игра 57,5%

г) мозговая атака 22,5%

д) проект 47,5%

е) дискуссия 62,5%

ж) дебаты 45%

з) пресс-конференция 10%

и) jigsaw-reading 7,5%

к) симуляция 5%

л) экскурсия 37,5%

м) эстафета знаний 12,5%

н) какие ещё...(групповое домашнее задание) 2,5%

# Анкета 2: Приложение2

1.Хотели бы вы в дальнейшем принимать участие

в учебном сотрудничестве?

а) Да 72,7%

б) Нет 18,2%

в) Затрудняюсь ответить 9,1%

2.Как часто вы бы хотели принимать участие

в такой форме работы?

а) 1 раз в месяц 36,4%

б) 1 раз в четверть 18,2%

в) не реже 1 раза в неделю 27,3%

г) более 1 раза в неделю 18,1%

3.Считаете ли вы, что работа в паре/группе/команде помогает

вам развивать различные формы учебного сотрудничества,

такие как…

а) диалогическая речь Да Нет Затрудняюсь ответить

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 91% | — | 9% |

б) монологическая речь Да Нет Затрудняюсь ответить

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 45,5% | 36,4% | 18,1% |

в) аудирование? Да Нет Затрудняюсь ответить

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 54,5% | 18,2% | 27,3% |

4.Чему, по вашему мнению, способствовало устноречевое общение?

а) это внесло разнообразие в учебный процесс 91%

б) позволило использовать иностранный язык 91%

в ситуациях, приближенных к реальным

в) позволило играть различные роли 63,6%

г) позволило понять, как вести себя в конкретных ситуациях общения 36,4%

д) позволяло общаться с остальными учащимися 63,6%

в группе/команде

е) позволяло осуществлять контроль самостоятельно 18,1%

ж) другие аргументы…(это было интересно) 9%

5.С какими трудностями, на ваш взгляд, вы столкнулись в процессе

совместной работы с другими учащимися?

а) не хватает запаса 72,7%

б) трудности в использовании грамматических структур 9%

в) не знаю, о чем идет разговор —

г) не могу найти нужную информацию 18,2%

д) не понимаю речь собеседника(ов) 9%

е) не могу выразить свою точку зрения в форме монолога, диалога (18,2%),

в письменной форме (нужное подчеркнуть)

ж) другие трудности?……….…………

6.Выполнение каких видов заданий вызвало у вас наибольший

интерес?

в) ролевая игра 27,3%

г) мозговая атака 9%

д) проект 72,7%

е) дискуссия 54,5%

и) jigsaw-reading 27,3%

н) какие ещё...information gap (18,2%), jumbled dialogue (9%)