**Оглавление**

Введение...................................................................................................................3

Глава 1. Теоретические основы обучения говорению на иностранном языке.........................................................................................................................6

1.1. Говорение как вид речевой деятельности......................................................6

1.2. Существующие методы обучения говорению, их достоинства и недостатки................................................................................................................9

1.3. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании............................................................................................................17

Глава 2. Разработка элементов комплекса упражнений по обучению говорению на иностранном языке......................................................................22

2.1. Телекоммуникационные проекты.................................................................22

2.2. Требования к структуре и содержанию элементов комплекса упражнений для обучения говорению.................................................................29

2.3. Разработка и экспериментальная отработка элементов комплекса упражнений............................................................................................................35

Заключение.............................................................................................................45

Список литературы................................................................................................46

**Введение**

Современная международная обстановка, информационный взрыв, международная экономическая и политическая интеграция обусловливают вовлечение все возрастающего числа специалистов в разных областях науки и техники в непосредственное осуществление международных научно-технических связей, сопровождаемых значительным ростом и расширением культурных и деловых контактов, - все это предъявило свои требования к характеру владения иностранным языком и тем самым детерминировало некоторые принципы и параметры новых методов обучения, в частности, иностранными языкам.

Условия иноязычного общения в современном мире, когда иностранный язык является средством общения, познания, получения и накопления информации, предопределили необходимость владения всеми видами речевой деятельности: говорением и пониманием на слух речи на данном иностранном языке, а также чтением и письмом.

Таким образом, **актуальность** настоящей работы обусловлена необходимостью применения информационных технологий в процессе адекватного овладения иностранной речью в процессе общеобразовательного обучения в условиях средней школы.

Уровень адекватности владения тем или иным видом речевой деятельности проверяется непосредственно в практике иноязычного общения, при чтении аутентичной и высокосодержательной литературы по специальности, при обмене письменной информацией в виде статей, книг, аннотаций к ним, тезисов для конференций, деловых бумаг и т.д.

При овладении иностранной речью в рамках средней общеобразовательной школы преподаватели сталкиваются с проблемой несоответствия используемых методов обучения с современными требованиями к овладению иностранным языком. Часто «испытание практикой» заставляет подвергнуть сомнению правильность экзаменационной оценки по иностранному языку в средней общеобразовательной школе, так как, несмотря на качественно новые, довольно конкретные требования к уровню владения иностранным языком, экзамены по-прежнему ориентированы на традиционный или какой-либо другой метод обучения, где знаниям о языке придается большее значение, чем умениям и навыкам в самом языке, и где владение устной речью носит вторичный подчиненный характер, а не является условием создания других речевых навыков: навыка чтения и письма.

В связи с этим **целью** настоящей работы является разработка концепции комплекса упражнений для обучения говорению на английском языке.

Для реализации поставленной цели в настоящей работе будут решаться следующие **задачи:**

- анализ говорения, как вида речевой деятельности;

- раскрытие существующих методов говорения;

- анализ трудностей при обучении говорению;

- раскрытие требований к структуре и содержанию комплекса упражнений для обучения говорению;

- разработка и экспериментальная отработка концепции комплекса упражнений.

Участие в общении предполагает овладение устной речью на иностранном языке, т.е. создание навыка говорения. В отличие от аудирования, собственно говорение не предъявляет столь высоких требований к объему словаря, объему языкового материала как условию, обеспечивающему реализацию этого навыка. Однако, говорение довольно жестко устанавливает объем необходимого минимума словарного и вообще языкового материала, которым должен овладеть обучаемый для полноценного участия его как личности в процессе общения. Этот минимум, кроме словарного и грамматического материала языка, предполагает овладение целым рядом основных экстралингвистичесчких средств данного языка, как например, абсолютный темп речи, характер пауз (их длительность и размещение), а так же жесто-мимические особенности данного языка.

Что касается грамматических явлений языка, то все они нашли отражение в курсе. При их введении соблюдается то же принцип: языковая достоверность (залог, видовременные формы, артикль), смысловая противопоставленность и возможность проиллюстрировать ее на материале урока. Особое значение в интенсивном курсе обучения приобретает вопрос распределения учебного материала во времени. Оно определяется и регулируется целым рядом факторов различной природы: дидактическими, методическими, психологическими, социопсихологическими. Все эти факторы одинаково важны, взаимосвязаны и подчинены задачам обучения.

В процессе настоящей работы будут раскрыты принципы говорения как вида речевой деятельности, проанализированы современные методы обучения говорению в школе, исследованы их достоинства и недостатки, рассмотрены психо-физиологические характеристики учащихся старших классов которые должны учитываться в процессе их обучения устной речи английского языка. На основании теоретических обобщений разработана концепция комплекса упражнений по обучению говорению учащихся старших классов общеобразовательных школ.

**Глава 1. Теоретические основы обучения говорению на иностранном языке**

1.1. Говорение как вид речевой деятельности

Говорение как вид речевой деятельности в первую очередь опирается на язык как средство общения. Язык обеспечивает коммуникацию между общающимися, по­тому что его понимает как тот, кто сообщает информацию, кодируя ее в значениях слов, отобранных для этой цели, так и тот, кто принимает эту информацию, декодируя ее, т.е. расшифровывая эти значения и изменяя на основе этой информации свое поведение [5, с. 13.].

Человек, адресующий информацию другому человеку (коммуникатор), и тот, кто ее принимает (реципиент), для осуществления целей общения и совместной деятельности должны пользоваться одной и той же системой кодификации и декодификации значений, т.е. говорить на одном, понятным друг другу языке. Именно этой цели и следует обучение английскому языку в школе. Если коммуникатор и реципиент используют различные системы кодификации, то они не могут добиться взаимопонимания и успеха совместной деятельности. Библейская легенда о строительстве вавилонской башни, сорвавшемся вследствие неожиданного «смешения языков» строителей, отражает факт невозможности взаимодействия при блокировании процессов кодификации и декодификации, так как говорящие на разных языках люди не могут договориться друг с другом, что делает их совместную деятельность неосуществимой. Обмен информацией становится возможен лишь в том случае, если значения, закрепленные за используемыми знаками (словами, жестами, иероглифами и т.д.), известны участвующим в общении лицам [1, с. 22].

Значение — это содержательная сторона знака как элемента, опосредствующего познание окружающей действительности. Подобно тому, как орудие опосредствует трудовую деятельность людей, знаки опосредствуют их познавательную деятельность и общение.

Система словесных знаков образует язык как средство существования, усвоения и передачи общественно-исторического опыта.

Язык как средство накопления и передачи общественного опыта возник в процессе труда и начал развиваться еще на заре доклассового общества. Для передачи друг другу существенно значимой информации люди стали пользоваться членораздельными звуками, за которыми закреплялись определенные значения.

Пользоваться членораздельными звуками для общения было удобно, особенно в тех случаях, когда руки были заняты предметами и орудиями труда, а глаза обращены на них. Передача мыслей посредством звуков была удобна и на значительном расстоянии между общающимися, так же как в темноте, в тумане, в зарослях. Благодаря общению с помощью языка отражение мира в мозгу отдельного человека постоянно пополняется тем, что отражается или было отражено в мозгу других людей, — происходит обмен мыслями, передача информации [23, с. 17].

Речь, как говорение — это вербальная коммуникация, т.е. вербальный процесс общения с помощью языка. Средством вербальной коммуникации являются слова с закрепленными за ними в общественном опыте значениями. Слова могут быть произнесены вслух, про себя, написаны или же заменены у глухих людей особыми жестами, выступающими носителями значений (так называемая дактилология, где каждая буква обозначается движениями пальцев, и жестовая речь, где жест заменяет целое слово или группу слов).

Различают следующие виды устной речи: диалогическую и монологическую. Наиболее простой разновидностью устной речи является диалог, т.е. разговор, поддерживаемый собеседниками, совместно обсуждающими и разрешающими какие-либо вопросы. Для разговорной речи характерны реплики, которыми обмениваются говорящие, повторения фраз и отдельных слов за собеседником, вопросы, дополнения, пояснения, употребление намеков, понятных только говорящим, разнообразных вспомогательных слов и междометий. Особенности этой речи в значительной мере зависят от степени взаимопонимания собеседников, их взаимоотношений. Сплошь и рядом в семейной обстановке педагог строит диалог совсем не так, как в классе при общении с учениками. Большое значение имеет степень эмоционального возбуждения при разговоре. Смущенный, удивленный, обрадованный, испуганный, разгневанный человек говорит не так, как в спокойном состоянии, не только употребляет иные интонации, но часто пользуется другими словами, оборотами речи [19, с. 44].

Вторая разновидность устной речи — монолог, который произносит один человек, обращаясь к другому или многим лицам, слушающим его: это рассказ учителя, развернутый ответ ученика, доклад и т.п. Монологическая речь имеет большую композиционную сложность, требует завершенности мысли, более строгого соблюдения грамматических правил, строгой логики и последовательности при изложении того, что хочет сказать произносящий монолог. Монологическая речь представляет большие трудности по сравнению с диалогической речью, ее развернутые формы в онтогенезе развиваются позднее, ее формирование у учащихся, особенно на уроках английского языка, представляет специальную задачу, которую педагогам приходится решать на протяжении всех лет обучения. Не случайно встречаются взрослые люди, умеющие свободно, без затруднений беседовать, но затрудняющиеся, не прибегая к заранее написанному тексту, выступить с устным сообщением (докладом, публичным выступлением и т. п.), имеющим монологический характер. Это зачастую является последствием недостаточного внимания учителей школы к работе по формированию у учащихся монологической речи на иностранном языке.

Сложный процесс вербального общения основывается на действии последовательного включения обеспечивающих его механизмов. Первым этапом является программирование речи — построение смыслового костяка речевого высказывания, того, что человек хочет сказать. Для этого отбирается информация, которую он считает важной, и отсеивается ненужная, второстепенная.

Второй этап — построение синтаксической структуры предложения. Прогнозируется общая конструкция фразы, ее грамматическая форма, включаются механизмы, обеспечивающие поиск нужного слова, выбор звуков, наиболее точно его воспроизводящих [1, с. 20].

Наконец осуществляется проговаривание, реальное звучание речи. Таким образом, развертывается процесс «говорения», в ходе которого коммуникатор кодирует информацию, подлежащую передаче. В процессе слушания собеседник (реципиент) декодирует полученную информацию, что, в свою очередь, представляет собой поэтап­ный перевод звуков слышимой речи в значения слов, и это обеспечивает понимание того, что хотел сказать коммуникатор. Правильность понимания слушающим того, что ему было сообщено, становится для коммуникатора очевидной, лишь, когда реципиент сам превращается в коммуникатора (смена коммуникативных ролей) и своим высказыванием дает знать, что он принял и понял сообщенное. В диалогическом общении коммуникативные роли попеременно меняются, в результате чего постепенно складывается взаимопонимание, оказывается возможным согласование действий и поведения общающихся, без чего было бы невозможно достичь результата в совместной деятельности.

1.2. Существующие методы обучения говорению, их достоинства и недостатки

В основе современных методов обучения говорению лежат такие категории устно-язычного общения как: ситуация, роль, позиция, общность, вид и сфера коммуникации, которые рассматриваются в современной науке, как модели речевой коммуникации. Важнейшим из перечисленных методов обучения является коммуникативная (речевая) ситуация. Коммуникативная ситуация, как метод обучения говорению, состоит из четырех факторов [25, с. 19]:

1) обстоятельств действительности (обстановка), в которых осуществляется коммуникация (включая наличие посторонних лиц);

2) отношений между коммуникантами (субъективно — личность собеседника);

3) речевого побуждения;

4) реализации самого акта общения, создающего новое положение, стимулы к речи.

Каждый из указанных факторов, рассматриваемого метода обучения говорению, оказывает на речь собеседников определенное влияние (выбор темы и направление ее развития, отбор языковых средств, эмоциональная окраска речи, ее развернутость и т.д.). Современная система обучения иностранному языку исходит из того, что для методики обучения иностранным языкам имеют значение не коммуникативные ситуации как таковые, ежесекундно случающиеся в языковом коллективе и практически не поддающиеся учету, а лишь повторяющиеся, наиболее типичные, или стандарт­ные ситуации. Под термином типичная коммуникативная ситуация понимается некоторое воображаемое построение или модель реального контакта, в котором реализуется речевое поведение собеседников в их типичных социально-коммуникативных ролях.

Примерами типичной коммуникативной ситуации могут служить: разговор покупателя с продавцом, зрителя с кассиром театра, беседа матери с сыном по поводу его учебы в школе, учителя с учеником, беседа бывших однокашников, беседа коллекционеров, встреча близких людей и т.д.

Другой важной составляющей метода обучения говорения является вид общения. Речевые контакты людей происходят в условиях, различающихся количеством участвующих в общении индивидов, характером отношений между ними, наличием смены ролей говорящего и слушающего в пределах одного акта коммуникации [18, с. 29]. По первому принципу можно выделить 3 вида общения: индивидуальное, групповое и публичное, которые определяют специфику методологии обучения говорению.

В индивидуальном общении участвуют два человека. Оно характеризуется непосредственностью, доверительностью. Здесь партнеры по коммуникации равноправны в доле своего участия в общем речевом «продукте». Каждый из них может поддержать предложенную тему или заменить ее другой. Если любой из партнеров индивидуального общения прекращает разговор, коммуникативный акт заканчивается [18, с. 22]. При групповом общении в едином акте коммуникации участвует несколько человек (беседа в компании друзей, учебное занятие, совещание). Коммуникативное положение члена группе группового общения существенно отличается от индивидуального. Он может, например, «проучаствовать» в длительной беседе или совещании, не проронив ни слова. В таком общении вставить слово, а тем более своим высказыванием заинтересовать слушающих иногда трудно и требует от говорящего дополнительных качеств. Понятно, что роль пассивного участника группового общения (слушающего) проще, чем в индивидуальном общении, хотя «управлять» приемом информации в этих условиях намного сложнее.

Публичное общение протекает при сравнительно большом количестве индивидов. По этой причине коммуникативные роли участников публичного общения обычно предопределены: незначительное число их выступает в качестве ораторов, остальные — в фиксированных ролях слушающих (ср. собрания, митинги, диспуты и т. д.). По характеру отношений между коммуникантами методы обучения говорению различают общение официальное и неофициальное. Официальное общение возникает между лицами, отношения между которыми определяются выполнением ими некоторых социальных функций (учитель ученик, пассажир — кассир, начальник — подчиненный). Сюда могут быть отнесены совещания, интервью, инструктаж, переговоры. Официальный характер присущ публичному общению в любой его форме.

Неофициальное общение характеризуется непринужденностью, раскованностью, нередко фамильярностью как в поведении индивидов, так и в тоне их речи, свободой в выборе языковых средств. При неофициальном общении содержание высказываний индивидов, как правило, заранее не продумывается, им свойственен неподготовленный характер. В отличие от официального общения, в условиях которого используется официально-деловой стиль устной речи, при неофициальном общении широкое применение находит разговорный язык в различных его вариантах, включая профессиональный жаргон [16, с. 31]. Современная методология обучения говорению различает два рода неофициального общения — деловой разговор и свободную беседу.

Деловой разговор можно рассматривать как необходимое звено во внеречевой деятельности, как средство решения вытекающих из невербальных действий проблем (например, обсуждение между членами семьи способа проведения летнего отдыха, выбор профессии для оканчивающего школу сына, речевое сопровождение работы в саду и т. д.).

Свободная беседа, представляет собой самостоятельную деятельность общения, или такую деятельность, цель которой — установление контакта, взаимопонимания, воздействие на знания, умения, систему социальных ценностей (убеждений), эмоциональное состояние другого человека. В такой сфере устной коммуникации, как социально-культурная, свободная беседа выступает в качестве основного, наиболее распространенного вида общения. Тематика свободной беседы отличается исключительной широтой диапазона и в принципе не зависит от какой-либо внеречевой деятельности или места действия: участники беседы могут начать общение с обсуждения нового спектакля, а кончить обменом мнений о ремонте велосипеда.

Свободная беседа характеризуется большим разнообразием речевых стимулов, побуждающих к общению ее участников. Это может быть желание поделиться новостью, получить те или иные сведения, либо просто заполнить время, возникшее в результате ожидания. Свободная беседа широко используется для установления контакта между членами временной группы, например, во время приема гостей [3, с. 13].

Таким образом, обобщая вышесказанное, можно констатировать, что современная методология обучения иностранному языку различает следующие виды модели речевой коммуникации:

1) официальный индивидуальный контакт;

2) деловой разговор;

3) свободная беседа;

4) групповая официальная беседа;

5) монолог в групповой беседе;

6) публичное общение.

Наблюдения над коммуникацией в различных условиях, а также обследование драматических произведений позволили определить весьма обширный перечень коммуникативных ситуаций. Последующее сопоставление выделенных ситуаций выявило не только их разнообразие, но и возможность объединения их в группы по принципу явной схожести. Для этого было введено понятие сферы устного общения как совокупности коммуникативных ситуаций, характеризующихся однотипностью речевого побуждения человека, отношений между собеседниками и обстановки.

Исходя из этого определения, можно выделить 8 сфер устного общения, которые присущи любому современному языковому коллективу:

1) сервисная сфера (социально-коммуникативные роли покупателя, пассажира, пациента, абонента, посетителя столовой и т.д.);

2) семейная сфера (социально-коммуникативные роли отца, матери, сына, дочери, сестры и т.д.);

3) профессионально-трудовая сфера (роли руководителя, подчиненного, ученика, коллеги, сотрудника и т.д.);

4) социально-культурная сфера (роли знакомого, друга, соученика и т.д.);

5) сфера общественной деятельности (роли члена общественной организации или избираемого органа, публициста и т.д.);

6) административно-правовая сфера (роли посетителя госучреждения, заявителя и т.д.);

7) сфера игр и увлечений (роли коллекционера, садовода, умельца, рыболова, любителя животных и т.д.);

8) зрелищно-массовая сфера (зритель в театре, цирке, кино, телезритель и т.д.).

Все современные системы обучения иностранным языкам используют в настоящее время эти восемь сфер устного общения. Современная методология преподавания иностранных языков базируется на следующих принципах обучения устной речи:

- принцип коммуникативной направленности;

- принцип моделирования типичной коммуникативной ситуации;

- принцип коммуникативной деятельности;

- принцип интенсивной практики;

- принцип поэтапности речевых умений;

- принцип адекватности.

Принцип коммуникативной направленности. Важность его для обучения иностранным языкам и особенно устной речи в настоящее время общепризнанна общепризнана.

Рассматриваемый принцип пронизывает все основные этапы организации обучения речи. Так, соблюдение его ведет к требованию, чтобы отобранный минимум языкового инвентаря обеспечивал уровень коммуникативной достаточности, т.е. возможности участия в реальной коммуникации. При включении речевого материала в программу следует оценивать каждую фразу с точки зрения реальности ее появления в естественных актах устного общения, с точки зрения повторяемости этих предложений как «готовых» языковых знаков. В тематике учебного материала существенно предусмотреть возможности формирования социально-коммуникативной позиции ученика, в будущем — взрослого члена общества.

При следовании принципу коммуникативной направленности вся система работы учителя подчинена созданию у ученика мотивированной потребности в иноязычно-речевой деятельности. Речевые операции при работе над языковым материалом должны (где только возможно) носить коммуникативный характер. Словом, в основе обучения устной речи должно быть общение, необходимость в общении, возможность общения, практика общения [3, с. 30]. Принцип моделирования типчиной коммуникативной ситуации. «Молекулой» устного общения является коммуникативная ситуация. Ситуация и речь тесно связаны между собой. Язык развивается через ситуации и неотделим от них. Язык нужен в определенных ситуациях, поэтому исходным моментом обучения должны быть ситуации. В методике аналогом реальных ситуаций служат типичные коммуникативные ситуации.

Рассматриваемый принцип требует, чтобы программа обучения устной речи строилась прежде всего как последовательная серия ТКС, отобранных и обработанных в соответствии с воспитательными, коммуникативными и дидактическими положениями. Любая включенная в программу тема должна раскрываться как набор определенных коммуникативных ситуаций.

Принцип коммуникативной деятельности. Современная методика преподавания иностранного языка исходит из того, что иноязычной речи следует обучать не как отвлеченному коду, а как специфической психофизиологической деятельности, обеспечивающей производство и восприятие высказываний на иностранном языке, как операционной готовности включения в ту или иную ситуацию реального общения.

Каковы предпосылки развития речевой деятельности? Речевая способность человека на родном языке развивается посредством активной коммуникативной деятельности, в процессе которой языковые элементы (слова, выражения, модели высказывания) накапливаются в индивидуальном опыте постепенно. Ребенок начинает говорить, не владея всей языковой системой. Возможность использования только «части языка» в коммуникативных целях свидетельствует о весьма специфических свой­ствах речи как кода. Но именно данная особенность языка объясняет, почему при овладении иноязычной речью обучающегося можно вовлекать в реальную коммуникативную деятельность уже на самых ранних этапах обучения.

При овладении иноязычной речью современная методология преподавания отмечает, что также существен и другой аспект обучения речи как деятельности. Учитель должен добиваться не только умения порождать устные высказывания, но и порождать определенное ролевое поведение в процессе акта общения. Учащиеся должны овладеть ролью как говорящего, так и ролью слушающего. Коммуникативная задача говорящего — завладеть вниманием слушающего, добиться приема своего сообщения, получить на него реакцию, учитывать при производстве высказываний ситуацию общения, личность слушающего. Следовательно, обучение иноязычной речи предполагает также овладение определенной коммуникативной техникой [3, с. 42].

Принцип интенсивной практики. Психофизиологической базой речевой деятельности служит навык, или автоматизированное умение, ставшее в результате многократных повторений наиболее экономным и свободным способом исполнения данного действия. Разумеется, не все языковые элементы даже в родном языке на­ходятся у его носителей на уровне навыков. Иные являются лишь умениями или просто знаниями, часто усвоенными лишь в процессе данного акта общения. Однако владение основным ядром лексических единиц и моделей предложений всегда характеризуется высоким автоматизмом. Отсюда — настоятельная необходимость организации в учебных условиях целенаправленной интенсивной практики использования в речи языковых знаков.

Принцип поэтапности речевых умений. Данный принцип определяет, что овладение языковым материалом и операциями с ним в речи осуществляется поэтапно. Это означает решение на каждой данной ступени обучения только одной задачи, развития лишь одной стороны речевого умения. При этом общее направление естественно должно идти от овладения иноязычно-речевой формой к способности выразить с ее помощью некоторое содержание. Рассматриваемый принцип лежит в основе дифференциации типов упражнений — тренировочных — I тип и коммуникативных (речевых) — II тип.

Принцип адекватности. Под адекватным понимается такое упражнение, которое содержит в себе либо все формируемое действие, либо его элементы. Так, применяя вопросо-ответные упражнения при обучении диалогической речи, мы как бы моделируем соответствующую форму реального общения. Такие формы работы можно считать адекватными. Следовательно, при отборе или разработке учебных действий для использования на завершающих этапах формирования устноречевых умений — для развития коммуникативной речи — следует иметь в виду, чтобы как своим содержанием, так и процедурой выполнения упражнения в максимальной степени соответ­ствовали реальным коммуникативным действиям. Предложенная в данном пособии система упражнений является, на наш взгляд, методически адекватной моделью реальной коммуникации. Эти упражнения призваны в конечном итоге сформировать и отшлифовать способность ориентироваться в естественных ситуациях общения.

Рассмотренные выше принципы являются методической интерпретацией положений дидактики, языкознания, психологии и коммуникации. В известном смысле они составляют сущность функционально-коммуникативного подхода.

1.3. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании

Как и в начале предыдущего, в данном разделе необходимо дать определения некоторым терминам.

**Информация –** все те сведения, которые уменьшают степень неопределенности нашего знания о каком-либо объекте. А, соответственно, **информационная технология –** система процедур преобразования информации с целью её формирования, организации, обработки, распространения и использования.

**Информационные технологии обучения –** это все технологии, использующие специальные технические средства (ЭВМ, аудио, кино, видео). Когда компьютеры стали широко использоваться в процессе образования, появился термин «новая информационная технология обучения». Но некоторые исследователи подчеркивают, что говорить о новой информационной технологии обучения можно лишь в том случае, если она удовлетворяет основным принципам педагогической технологии (предварительное проектирование, воспроизводимость, целостность и т.д.), решает задачи, которые прежде не были теоретически или практически решены и если средством передачи информации обучаемому является компьютерная и информационная техника.

**Информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) –** это «широкий спектр цифровых технологий, используемых для создания, передачи и распространения информации и оказания услуг (компьютерное оборудование, программное обеспечение, телефонные линии, сотовая связь, электронная почта, сотовые и спутниковые технологии, сети беспроводной и кабельной связи, мультимедийные средства, а также Интернет)»[7; с. 12].

Все средства ИКТ, применяемые в системе образования можно разделить на два типа: аппаратные и программные.

**Аппаратные средства**:

**Компьютер** - универсальное устройство обработки информации.

**Принтер** позволяет фиксировать на бумаге информацию, найденную и

созданную учащимися или учителем для учащихся. Для многих школьных применений желателен цветной принтер.

**Проектор** повышает уровень наглядности в работе учителя, а также возможность представлять учащимся результаты своей работы всему классу.

**Телекоммуникационный блок** дает доступ к российским и мировым информационным ресурсам, позволяет вести дистантное обучение и переписку с другими школами.

**Устройства для ввода текстовой информации и манипулирования экранными объектами** - клавиатура и мышь Особую роль соответствующие устройства играют для учащихся с проблемами двигательного характера, например, с ДЦП.

**Устройства для записи (ввода) визуальной и звуковой информации** (сканер, фотоаппарат, видеокамера, аудио- и видеомагнитофон) дают возможность непосредственно включать в учебный процесс информационные образы окружающего мира.

**Устройства регистрации данных** (датчики с интерфейсами) существенно расширяют класс физических, химических, биологических, экологических процессов, включаемых в образование при сокращении учебного времени, затрачиваемого на рутинную обработку данных.

**Управляемые компьютером устройства** дают возможность учащимся различных уровней способностей освоить принципы и технологии автоматического управления.

**Внутриклассная и внутришкольная сети** позволяют более эффективно использовать имеющиеся информационные, технические и временные (человеческие) ресурсы, обеспечивают общий доступ к глобальной информационной сети

**Аудио-видео средства** обеспечивают эффективную коммуникативную среду для воспитательной работы и массовых мероприятий.

**Программные средства:**

**Общего назначения** и связанные с аппаратными (драйверы и т. п.) дают возможность работы со всеми видами информации.

**Источники информации** - организованные информационные массивы ­энциклопедии на компакт-дисках, информационные сайты и поисковые системы Интернета, в том числе специализированные для образовательных применений.

**Виртуальные конструкторы** позволяют создавать наглядные и символические модели математической и физической реальности и проводить эксперименты с этими моделями.

**Тренажеры** позволяют отрабатывать автоматические навыки работы с информационными объектами: ввод текста, оперирование с графическими объектами на экране и пр.

**Тестовые среды** позволяют конструировать и применять автоматизированные испытания, в которых учащийся полностью или частично получает задание через компьютер, и результат выполнения задания также полностью или частично оценивается компьютером.

**Комплексные обучающие пакеты** (электронные учебники) - сочетания программных средств перечисленных выше видов - в наибольшей степени автоматизирующие учебный процесс в его традиционных формах, наиболее трудоемкие в создании, наиболее ограничивающие самостоятельность учителя и учащегося.

**Информационные системы управления** обеспечивают прохождение информационных потоков между всеми участниками образовательного процесса: учащимися, учителями, администрацией, родителями, общественностью.

**Экспертные системы** - программная система, использующая знания специалиста-эксперта для эффективного решения задач в какой-либо предметной области.

Прорыв в области ИКТ, происходящий в настоящее время, заставляет пересматривать вопросы организации информационного обеспечения научно-исследовательской деятельности. Можно выделить несколько возможностей использования информационных технологий:

1. для поиска литературы

а) в электронном каталоге библиотеки учебного заведения;

б) в Internet с применением браузеров типа Internet Explorer, Mozilla Firefox и др., различных поисковых машин (Yandex.ru, Rambler.ru, Mail.ru, Aport.ru, Google.ru, Metabot.ru, Search.com, Yahoo.com, Lycos.com и т.д.);

1. для работы с литературой в ходе реферирования, конспектирования, аннотирования, цитирования и т.д.;
2. для автоматического перевода текстов с помощью программ-переводчиков (PROMT XT), с использованием электронных словарей (Abby Lingvo 7.0.);
3. для хранения и накопления информации (CD-, DVD-диски, внешние накопители на магнитных дисках, Flash-диски);
4. для планирования процесса исследования (система управления Microsoft Outlook);
5. для общения с ведущими специалистами (Internet, электронная почта);
6. для обработки и воспроизведения графики и звука (проигрыватели Microsoft Media Player, WinAmp, Apollo, WinDVD, zplayer, программы для просмотра изображений ACD See, PhotoShop, CorelDraw, программы для создания схем, чертежей и графиков Visio) и др.;
7. для пропаганды и внедрения результатов исследования (выступления в видеофорумах, телемостах, публикации в СМИ, Интернет).

Также информационные технологии могут оказать помощь в создании по результатам исследования учебных и воспитательных фильмов, мультфильмов, передач, роликов социальной рекламы для телевидения, обучающих компьютерных программ, игр, интерактивных путешествий, энциклопедий и т.д.

**Глава 2. Разработка элементов комплекса упражнений по обучению говорению на иностранном языке**

2.1. Телекоммуникационные проекты

Считаем необходимым в данной работе уделить особое внимание такому средству ИКТ, как телекоммуникационный проект, т. к. он представляет собой относительно законченный комплекс деятельности (учебно-познавательной, исследовательской, творческой или игровой), организованной на основе компьютерной телекоммуникации. В ходе данного вида работы предполагается полное изучение материала по той или иной теме с использованием разного рода воздействий.

При типологизации проектов необходимо заметить, что существует несколько признаков, по которым следовало бы подразделять проекты:

1. *по доминирующему методу* (исследовательские, творческие, приключенческие, игровые, практикоориентированные);
2. *по доминирующему содержательному* (литературно-творческие, естественно-научные, экологические, языковые, культурологические, ролево-игровые, спортивные, географические, исторические, музыкальные);
3. *по характеру координации* (непосредственный (жёсткий, гибкий), скрытый (неявный));
4. *по характеру контактов* (участники одной школы, участники одного класса, участники одного города, участники одного региона, участники одной страны, участники разных стран);
5. *по продолжительности проведения* (краткосрочные, долгосрочные, эпизодические);
6. *по количеству участников* (индивидуальные, парные, групповые).

Описанию и разработке подобных проектов можно было бы уделить отдельную работу и даже, возможно, книгу. Но исходя из темы нашей работы, попробуем составить более подробную типологию телекоммуникационных проектов по иностранным языкам.

Прежде всего необходимо сформулировать цели обучения иностранному языку, которые и лягут в основу типологии:

1. практическое овладение языком;
2. лингвистическое и филологическое развитие учеников;
3. ознакомление с культурологическими (страноведческими) знаниями;
4. обучение ситуативному общению (коммуникативная сторона).

Исходя из вышеперечисленных целей, можно предложить такую типологию телекоммуникационных проектов:

* 1. **Языковые телекоммуникационные проекты:**
     1. **Обучающие проекты,** направленные на овладение языковым материалом и на формирование речевых навыков и умений;
     2. **Лингвистические проекты**:
        + изучение языковых особенностей;
        + изучение языковых реалий (неологизмов, фразеологизмов, поговорок);
        + изучение фольклора.
     3. **Филологические**
        + изучение этимологии слов;
        + литературные исследования.

**II. Культурологические (страноведческие телекоммуникационные проекты:**

**1. исторические**

* + - * изучение истории страны, города;

**2. географические**

* + - * изучение географии страны, города;

3. этнографические

* + - * изучение традиций и быта народа;
      * изучение народного творчества;
      * изучение национальных особенностей культуры разных народов;

4. политико-экономические

* ознакомление с государственным устройством стран;
* ознакомление с общественными организациями;
* посвященные законодательству страны;
* посвященные финансовой и денежной системам;

1. искусствоведческие
   * посвященные проблемам искусства, литературы, архитектуры, культуры страны изучаемого языка.

III. Игровые:

1. Социальные (учащиеся исполняют различные социальные роли);

2. Деловые (моделирование профессиональных ситуаций);

3. Драматизированные (изучение литературных произведений в игровых ситуациях, где учащиеся выступают в роли персонажей);

4. Воображаемые путешествия (обучение речевым структурам, клише, специфическим терминам, диалогам, описаниям, рассуждениям и т.п.)**.**

Таким образом, все вышеперечисленные проекты (при том условии, что они ведутся на иностранном языке) представляют для учителя интерес, поскольку они создают условия для реальной языковой среды, на базе которой формируется потребность общения на иностранном языке и, как следствие, потребность в изучении иностранного языка.

На наш взгляд, работа с проектами – наиболее удачный, оптимальный вариант изучения лексики, фонетики. Трудоёмкость при подготовке окупается результатом: школьникам интересна такая форма работы, и, соответственно, создаётся мотивация к учёбе, к изучению иностранного языка. Кроме того, существует огромное количество материала, который можно использовать при подготовке к проекту: от таблиц и иллюстраций до фильмов и сценариев.

С изучением же грамматического материала всё обстоит гораздо сложнее. Поэтому считаем целесообразным обратиться и к данной стороне вопроса, более подробно изучить его.

Проблема заключается в том, что при всём разнообразии ИКТ для максимализации эффекта при обучении грамматике иностранного языка представляется возможным использовать очень малое их количество. А именно: обучающие фильмы, электронные учебники, схемы, таблицы и различные виды тестирования. Вот, пожалуй, и всё.

Что касается обучающих фильмов (мультфильмов), то технология их создания довольно сложна в силу того, что недостаточным будет просто подобрать и систематизировать рабочий материал, необходима работа психологов, которые определят параметры, при использовании которых будет достигнут максимальный эффект от просмотра фильма (цветовая гамма, громкость, продолжительность, герои, образы, качество и др.). Кроме того, подготовка такого фильма требует специалистов в области кинематографа (мультипликации). Таким образом, создать подобный материал со всем имеющимся в наличии оборудованием в школе просто невозможно. Этим занимаются специальные образовательные центры. Так же дело обстоит и с электронными учебниками.

Но использование схем, таблиц, графиков, диаграмм, рисунков и разных способов их проекции (smart-доска, экраны персональных компьютеров, создание при помощи специальных программ и последующая распечатка на принтере) вполне возможны и в той или иной мере реализуются в обычных школах.

Кроме того, чрезвычайно распространено тестирование, как метод итоговой или промежуточной проверки. В зависимости от возможностей учителя школьникам предлагается пройти тестирование на распечатанных бланках, на персональных компьютерах в домашней сети или в сети Интернет. При работе на компьютере возможна обработка материала с помощью специальных программа для составления тестов (Test Designer).

Предлагаем вариант создания теста на основе компьютера с использованием слайдов (программа-презентация «Microsoft PowerPoint») и тестовых материалов (в компьютерном варианте/ распечатка).

*Теоретический материал по теме «Личные местоимения. Объектный падеж личных местоимений»:*

Тема урока: «Личные местоимения. Объектный падеж личных местоимений».

Местоимение - часть речи, которая употребляется в предложении вместо имен существительных или прилагательных, реже наречия.

Местоимение замещает имена, не называя их и выполняя все их функции:

* + - * + подлежащего,
        + сказуемого,
        + именной части сказуемого,
        + определения.

В английском языке категория местоимений включает в себя личные местоимения, притяжательные, указательные, вопросительные и др.

Личные местоимения I (я), you (ты, вы), he (он), she (она), it (оно), we (мы), you (вы), they (они) являются показателям лица.

Местоимение 1-го лица I всегда пишется с прописной буквы.

Местоимения 2-го лица единственного числа, соответствующего русскому ты, в современном английском языке нет.

Все, обращаясь друг к другу, говорят you, поэтому you можно переводить и вы, и ты, в зависимости от того, к кому обращаются.

Для 3-го лица единственного числа, как и в русском языке, три местоимения (he, she, it), а во множественном - одно, общее для трех родов -they.

Личное местоимение it заменяет существительное, обозначающее неодушевленный предмет или животное, если мы не знаем и не интересуемся его полом, а также заменяет существительное child - ребенок, если мы не знаем или не хотим подчеркнуть мальчик это или девочка.

The book is on the shelf. Книга на полке.

It is on the shelf. Она на полке.

Личные местоимения в именительном и объектном падежах.

Личные местоимения имеют два падежа: именительный и объектный.

Личные местоимения в именительном падеже ***(Nominative Case)***

I – Я,

YOU – ТЫ,

HE, SHE, IT - ОН, ОНА, ОНО,

WE - МЫ,

YOU - ВЫ,

THEY - ОНИ.

Личные местоимения в именительном падеже выполняют функции:

1. подлежащего: I see that picture. Я вижу эту картину.

2. именной части составного сказуемого: It is I (he, she) Это я (он, она).  
Формы английских местоимений в *объектном* падеже соответствуют формам русских местоимений во всех падежах, кроме именительного, т.е. одна форма английского местоимения передает в переводе значения нескольких русских форм (например: mе **=>** меня / мне / мной / ...).

Формы местоимений в именительном падеже:

I - I like Ann.

We - We like Ann.

You - You like Ann.

He - He likes Ann.

She - She likes Ann.

They - They like Ann.

Формы местоимений в объектном падеже:

Ann likes me.

Ann likes us.

Ann likes you.

Ann likes him.

Ann likes her.

Ann likes them.

*Практическое задание (тест) по теме «Личные местоимения. Объектный падеж личных местоимений»:*

1. Закончите предложения.

**Используйте I /me /we /us /you /he /him/she /her/they /them.**

1. I want to see her, but she doesn’t want to see me.

2. They want to see me but .............. don’t want to see ..........

3. We want to see them but ...............don’t want to see ..........

4. She wants to see him but ............... don’t want to see ........

5. I want to see him but .....................doesn’t want to see .........

6. They want to see her but ............... doesn’t want to see .........

7. I want to see them but ...................don’t want to see ............

8. He wants to see us but ...................don’t want to see ..........

9. You want to see her but .................doesn’t want to see .........

**2. Закончите предложения, используя me /us /him /her /it /them.**

1. Who is that woman? Why are you looking at……….

2. Do you know that man? Yes, I work with ...........

3. I’m talking to you. Please listen to ..........

4. These photographs are nice. Do you want to look at ...............

5. I like this camera. I’m going to buy ................

6. Where are the tickets? I can’t find .................

8. I don’t like dogs. I’m afraid of ......................

9. Where is she? I want to talk to........................

10. Those apples are bad. Don’t eat...................

Таким образом, мы видим, что использование ИКТ на уроке грамматики возможно при изучении практически любой темы. При правильном расположении, удачном цветовом оформлении, использовании схем и таблиц, голосовом сопровождении (произношение примеров на иностранном языке) материал будет восприниматься легче и быстрее школьниками, так как будет задействована большая часть рецепторов. Меньшими станут и затраты времени на уроке – исчезнет необходимость записывания материала на доске. А при условии наличия домашних персональных компьютеров у всех учеников, материал можно будет сохранять на цифровом носителе (дискеты, CD-, DVD-диски, flash-карты и пр.) и переносить на ПК – сократится время, за счёт отсутствия необходимости записывания учениками материала. Довольно часто возникает проблема «незнания написания» какого-либо слова. Ученик может стесняться спросить его написание, а при использовании средств ИКТ такая проблема полностью отпадает.

2.2. Требования к структуре и содержанию элементов комплекса упражнений для обучения говорению

Комплекс упражнений для обучения говорению включает в себя предречевую ориентировку учащихся, речевую интенцию, ролевую социализацию [25]. Предречевая ориентировка учащихся обеспечивает существенные для формирования конкретного речевого действия мотив, замысел высказывания, необходимые для его реализации стратегии и тактики. В наиболее общей форме такая совокупность определяется через [27]:

- формулировку задания упражнений, моделирующую мотив или цель речевого действия;

- описание обстановки (условий и участников общения), моделирующие такие компоненты речевой ситуации, как обстановочная аффектация и субъекты действия.

Учебно-речевая ситуация должна описать, вывести во внешнеречевой план и сделать, таким образом, осознаваемыми те факторы предречевой ориентации, которые обусловливают мотивационный аспект речевого действия и влияют на его содержание и форму [25]. Моделируя ситуацию общения в учебном процессе, учитель должен исходить как из особенностей моделирования вообще, так и из специфики учебного процесса в частности. В качестве критериев, на основании которых решается вопрос о необходимости каждого компонента ситуации, в процессе разработки комплекса упражнений и используют следующие положения [16]:

- детерминирующее воздействие на содержание или форму высказывания;

- обеспеченность мотивационной и исполнительной стороны речевого действия;

- процессуальную значимость.

С учетом этих критериев рассмотрим структурные составляющие комплекса упражнений для обучения говорению.

Речевая интенция моделируется в учебном процессе с помощью коммуникативного задания (КЗ), которое выступает в качестве речевого побуждения. Цель обучения иностранному языку как средству общения состоит в том, чтобы сформировать у учащихся умение строить высказывание для выражения определенного замысла. Поэтому коммуникативное задание, можно рассматривать как главенствующее в иерархии структурных составляющих комплекса упражнений [25]. Коммуникативные задания (упражнения) можно типизировать:

- по функциям общения — информативные, регулятивные, оценочные;

- по речевым формам — описание, повествование, рассуждение;

- по психологическим установкам — модальные (одномодальные, разно-модальные); диктальные (одностороннего сообщения информации, обмена информацией).

Дальнейшая конкретизация КЗ может идти по линии выделения коммуникативных действий, обслуживающих разные виды деятельности: социальную, предметную, личностно-ориентированную. КЗ могут быть сгруппированы с учетом функций и форм общения. Например, информативная функция [25]:

а) в ситуации речепорождения — объясни, расскажи, опиши, узнай, спроси и т.д.;

б) в ситуации речевосприятия — пойми, выбери, найди, суммируй и т.п.

Одно из основных требований к структуре комплекса упражнений (СКУ) с позиции общения состоит в том, что она должна обеспечить не только действие, но и взаимодействие. Это значит, что компоненты ситуации должны моделировать условия общения для каждого участника речевого взаимодействия, а не только для его иници­атора, как это имеет место почти во всех заданиях ситуативного типа в программах и учебниках. Например, «дайте совет, что стоит посмотреть в городе, чем он знаменит». «Ваш знакомый недавно приехал в наш город. Предложите ему встретиться в определенном месте». Действиями партнера такая структура комплекса упражнений не управляет [27]. Особенность ситуации, в которой находится партнер, состоит прежде всего в том, что она включает речевой компонент — реплику собеседника, выступающую как речевой стимул и побуждающую к выполнению действия, выступающего в определенном смысле антиподом речевого действия инициатора общения.

Так, реакцией на выражение сомнения служит утверждение, реакцией на вопрос служит сообщение информации или отказ сообщить ее. Соответственно, и условия, в которых находится реагент, должны быть иными. Там, где агента характеризует незнание, у реагента должно быть знание; там, где у одного возникает препятствие к осуществлению действия, у другого должна быть возможность осуществить это действие; где у одного есть права, там у другого — обязанности и т.п. Не всегда эти различия эксплицируются в формулировке ситуации, они могут быть скрыты за ролями или внешними условиями, но в том или ином виде они должны быть включены в ситуацию. Реакция собеседника в реальном общении не обязательно должна быть речевой — он может молча выполнять данный ему совет, или приказание, или просто принять к сведению сообщаемую информацию. Поэтому, желая обеспечить речевую реакцию партнера по общению, нужно поставить его в такие условия, чтобы ему не хватало предлагаемой информации или она была заведомо рассчитана на наличие несогласия, недоверия или другой реакции, требующей словесного выражения.

Коммуникативное задание не всегда обязательно включать в СКУ, иногда оно может быть самостоятельно выведено учеником из других условий, ситуаций. Так, например, в ситуации посещения «Бюро обмена жилплощади» КЗ «убедить партнера» в том, что ему предлагают выгодный обмен, естественно, вытекает из предметной ситуации, или в ситуации: «Вам холодно, в комнате (поезде, автобусе) открыто окно», просьба «пожалуйста, закройте окно» будет следовать как нечто само собой разумеющееся. Самостоятельную, вне рамок СКУ, постановку перед собой коммуникативного задания можно рассматривать как одну из важнейших задач обучения ино­язычному общению. Ролевая социализация осуществляется с помощью предлагаемых учащимся ролей. Это может быть «Я—роль», то есть выступление от своего имени или принятая на себя воображаемая роль.

Воображаемые учебно-ситуативные роли имеют много общего как с социальными, так и со сценическими и игровыми ролями, объединяя в себе ряд черт, заимствованных в каждой из этих категорий ролей [25]. С социальными ролями учебные роли роднит их обобщенный характер (друг, брат, клиент, отдыхающий, деловой человек, звезда экрана), типологические особенности (социальные роли, психологические, межличностные), но отличает от них то, что социально-психологические отражают реально выполняемую в человеческом взаимодействии функцию, в то время как учебно-ситуативные роли воображаемы, их «играют» в сценическом смысле этого слова, а это сближает учебно-ситуативную роль с театральной [25].

Общим между учебно-ситуативной ролью и сценической является также и то, что она может быть не только обобщенной, но и конкретной. Однако между ними имеется и существенное различие. Текст театральной роли является принудительным, он предлагается исполнителю, заучивается им. Весь смысл учебно-ситуативной роли состоит в том, что она побуждает учащегося к самостоятельному продуцированию текста. Учебно-ситуативная роль ближе всего по своим особенностям к роли в условиях детской ролевой игры. Однако полного тождества не наблюдается и в этом случае. Различия обусловлены тем, что учебный процесс всегда направляется, регулируется преподавателем, который предлагает учащимся ситуации, выдвигая таким образом задачу, решаемую в рамках учебной роли. Роль определяет и модальную программу высказывания.

Таким образом, роль является одним из наиболее экономных способов накладывания ограничения на содержание и форму высказывания, и это позволяет говорить о её программирующей функции. Удачно подобранная роль также оказывает побуждающее к общению воздействие. Из психологической литературы известно, что ведущими мотивами для учащихся являются мотивы, связанные с потребностью общения, а также самоутверждения. Мотивы в значительной степени реализуются через роль. Интересные и престижные роли вызывают у учащихся мотивационную готовность к речевым действиям, которые направлены на формирование умения мобилизовать усвоенный речевой материал для общения в конкретных коммуникативных целях.

Одно из исходных положений суггестопедии состоит в том, что принятые роли позволяют устранять такие факторы, как стеснение, страх, скованность, тревожность, избегать стрессовых состояний. Создается непринужденная обстановка, ситуация благоприятного личностного общения. Возможность «спрятаться за роль» позволяет учащимся освободиться от страха показать незнание, показаться смешными. А именно этот страх, как известно, формирует «психологический барьер», сковывающий школьников, создающий эмоциональную напряженность. Таким образом, роль, управляя эмоциональным состоянием учащихся, выполняет защитную функцию.

Хотя возможности использования ролевого общения для овладения элементами культуры страны изучаемого языка в условиях средней школы весьма ограничены, в тех случаях, когда проигрывает взятую из текста учебника или книги для чтения роль носителя языка учащийся, его ролевое поведение обогащается некоторыми элементарными правилами социально-речевого этикета страны, на языке которой он говорит. Это выражается в функции вторичной социализации роли.

В социологии и теории общения рассматривается возможность влияния роли на личность ее носителя. Эта черта ролевой деятельности особенно значима в детском коллективе. Опыт проигрывания ролей людей искренних, честных, справедливых, активных, волевых, смелых влияет на формирование характера подростка, так как затрагивает его эмоциональную сферу, заставляет сопереживать этим героям, вместе с ними (или вместо них) отстаивать добро. Ярко и эмоционально окрашенные нравственные поступки, включенные в целостную систему образа, с которым учащийся соотносит себя, вызывает «возмущение чувств», заставляя «измерять жизнь приоб­ретенными мерками». Нормы, которые включены в принятую учащимся роль, становятся в процессе ее проигрывания источником развития морального поведения самого учащегося. Сказанное дает нам основание выделить воспитательную функцию роли. Одна из воспитательных возможностей роли состоит в том, что она может помочь педагогу решить одну из важнейших задач формирования системы личных ценностей подростка — помогать подростку осваивать ценности мира взрослых, вводить его в этот мир.

Обобщая все выше изложенное можно сделать следующие выводы.

1. Предречевые упражнения включают в себя овладение:

- необходимым лексическим объёмом речевого материала;

- достаточной глубиной грамматического построения речи.

2. Структура комплекса упражнений для обучения говорению включает в себя: предречевую ориентировку учащихся; речевую интенцию; ролевую социализацию.

3. Содержание предречевой ориентировки включает в себя: формулировку задания упражнений; описание обстановки (условий и участников общения).

4. Содержание речевой интенции состоит в том, чтобы сформировать у учащихся умение строить высказывание для выражения определенного замысла.

5. Содержание ролевой социализации состоит в речевой активации в условиях ролевой тождественности.

6. Речевые упражнения включают в себя освоение:

- речевого действия, способности учащегося самостоятельно сформировать изложение вопроса, просьбы, обращения, комментария и т.д.;

- речевого взаимодействия, способности вести диалоги, полиологи, дискуссии, споры и пр.

2.3. Разработка и экспериментальная отработка элементов комплекса упражнений

Из всех рассмотренных выше типичных комплексов упражнений обучения английскому языку по моему мнению наиболее важным является комплекс дискутивных упражнений, поэтому разработке именного этого комплекса упражнений и посвящается настоящий раздел. К дискутивным упражнениям можно отнести учебную дискуссию и комментирование. Как и учебно-речевая ситуация, рассматриваемые формы работы обладают определенной структурой. Они могут быть успешны на уроке лишь при условии владения учителями методикой их использования, тщательности подготовки к их применению.

Учебная дискуссия. Психологическая характеристика речи участвующих в естественной дискуссии и дискуссии-упражнении на иностранном языке является почти тождественной, хотя учебная дискуссия имеет одну особенность: она «организуется» преподавателем (в отличие от дискуссии в реальных условиях, где она обычно возникает стихийно). Использование дискуссии как упражнения, наиболее ярко и полно отражающего психологические особенности коммуникативной речи на изучаемом языке, должно отвечать ряду методических требований.

Дискуссия будет протекать тем успешнее:

- чем менее трудные мыслительные задачи она ставит перед учащимися (это дает им возможность «выделять» значительную часть своего внимания для контроля за языковой формой);

- чем менее она будет выходить за пределы понятий и представлений, иноязычные соответствия которых известны ученику;

- чем выше уровень автоматизации речевых навыков и чем шире инвентарь языкового материала, владение которым находится на навыковом уровне;

- чем больше у учащихся опыта ведения дискуссионных бесед на родном языке.

В структуре учебной дискуссии можно выделить: тему, экспозицию, речевой стимул, направляющие вопросы, ключевые слова, речевую реакцию говорящих. Рассмотрим каждый из выделенных компонентов более подробно. Тема дискуссии. Тематика учебных дискуссий чрезвычайно разнообразна. В старших классах возможно ведение дискуссий на такие темы, как:

1) Школа и жизнь, образование, выбор профессии;

2) Молодежь в борьбе за мир;

3) Человек: его духовный мир, стремления, идеалы, характер, внешность, чувства, поступки, мораль, убеждения, вкусы;

4) Новости науки и техники, освоение космоса;

5) Экономика и хозяйство;

6) Известные люди, герои, подвиг;

7) Искусство, новости культурной жизни и т. д.

Экспозиция. Это тот фактический материал, та информация и связанная с ней проблематика, которые служат основой любого обсуждения. В экспозиции следует различать материал и формулировку проблемы. В зависимости от того, выражены ли в экспозиции указанные компоненты, можно выделить следующие ее разновидности [28]:

1) Экспозиция, являющаяся изложением как материала, так и проблематики обсуждения. Учащимся предлагается короткое сообщение, некоторый случай, эпизод, происшедший с тем или иным лицом, афоризм, известное изречение, в связи с которыми ставится проблема. Например:

*When the sound cinema came into being, a famous producer said, «Now, that the cinema has got the power of speech, I'm sure the theatre will die in the nearest future.» Do you think the producer was right? Is the cinema the theatre's rival?*

2) Экспозиция с невыраженной проблематикой. Учащимся предлагается некоторый материал для обсуждения, причем само его содержание таково, что, как правило, освобождает учителя от необходимости специальной постановки проблемы. К числу экспозиций рассматриваемого вида можно отнести, например, кинофильм, рассказ, театральную постановку, материалы прессы, случаи из жизни. Такая экспозиция, естественно, предъявляет большие требования к мышлению учащихся, поскольку они сами

должны извлекать из нее предмет обсуждения. Опыт показывает, что ученики обычно начинают обсуждение кинофильма (рассказа и т.д.) с его общей оценки («Фильм мне (не) понравился»), причем ее аргументация по существу содержит постановку ряда проблем, стимулирующих дальнейшее обсуждение.

Следует, однако, иметь в виду, что этот вид экспозиции может быть успешно использован лишь в более подготовленном классе. В тех же случаях, когда учащиеся испытывают затруднения в ведении дискуссии при экспозиции с невыраженной проблемой, учитель должен предложить серию наводящих вопросов типа:

*What is (in your opinion) the main idea of — ?*

*How can you prove that — ?*

*Why do you think — ?*

*What can you say of — ?*

*How can you explain X.'s deed (step, words, etc.) — ?*

3) Экспозиция с заданной проблематикой, но невыраженным материалом обсуждения. Это в сущности опора на жизненный опыт и знания учащихся, на их способности к воображению. Так, обсуждение проблемы «Что делает человека известным?» базируется на знании фактов, исторических примеров, событий в общественной жизни, в сфере науки, культуры и т.д. А спор о том, хорошо или плохо учить наизусть будет опираться на личный опыт учащихся.

Стимул. В отличие, скажем, от условной беседы, речевой стимул в учебной дискуссии, как уже отмечалось, всегда носит естественный характер. В этом притягательная сила и эффективность дискуссии как упражнения в реальном пользовании речью. Стимул вызывает речевую реакцию. Чем более интересен поставленный вопрос, проблема, тем легче вызвать разговор, тем дольше удается его поддерживать. Стимул зависит от качества экспозиции.

Преподавателя следует уберечь от двух крайностей при подготовке учебной дискуссии: первая, когда экспозиция не вызывает никакого стимула для беседы (не инте­ресна), и вторая, когда, наоборот, стимул чрезмерно сильный. Слишком большое эмоциональное возбуждение учащихся при отсутствии у педагога должного опыта в организации дискуссии дает обратный эффект — она «запирает» речевой канал на иностранном языке, и учащиеся, несмотря на протесты учителя, переходят на родной язык. Для полной характеристики стимула как неотъемлемого элемента упражнения следует добавить, что он возникает не только из первоначальной экспозиции, но также из речевой реакции учащихся, которые дают различные точки зрения по обсуждаемой проблеме.

Направляющие вопросы. При подготовке учебной дискуссии учитель должен продумать, наряду с экспозицией, также вопросы, с помощью которых он намерен «развернуть» проблематику дискуссии и дать ей нужное направление, тем самым поддерживая речевой стимул учащихся. Так, экспозиция, сформулированная по теме «Внешность человека», может и не вызвать должного отклика у учащихся. Однако ряд удачно поставленных вопросов учителя, детализирующих ее, может оказаться плодотворным и вызвать живое обсуждение. Например:*— Does man's appearance play any role in his life? Can a person's appearance be changed at will? Which makes a young person's looks better — sports, clothes or cosmetics? Does appearance depend on the person's mood? Has the general culture of man anything to do with his looks? Can we guess the person's profession (occupation) by his appearance?*

Ключевые слова. При проведении учебной дискуссии, особенно в менее подготовленном классе, может оказаться полезным умело составленный список ключевых слов. Являясь лексической «подсказкой», такие слова облегчают учащимся оформлять свои мысли на языке.

Речевая реакция. Речевая реакция в дискуссии принимает различные формы. Это:

1) короткие реплики нескольких учащихся;

2) монологические высказывания различной длительности;

3) монолог одного ученика, прерываемый отдельными репликами и вопросами других, и пр. В задачу педагога входит не только «провоцирование» разговора, но и управление им. Здесь он выступает в роли ведущего.

Различие составных частей учебной дискуссии в значительной степени определяет ее типологию. Однако некоторые виды этого упражнения можно выделить и по внешним к ее структуре признакам. Учебная дискуссия может быть:

1) тематической (т.е. организуемой в связи с изучением какой-либо темы, например, «Здоровье») и нетематической (т.е. организуемой вне зависимости от темы, текста или иного материала, изучаемого в данное время);

2) заранее подготовленной и спонтанной;

3) чисто устной; с опорой на печатный текст, либо с применением визуальных средств (например, иллюстрации, схемы, планы и т.д.);

4) специально организуемой, либо проводимой в сочетании с другими приемами работы, например, небольшой текст сначала читают, пересказывают, ставят к нему вопросы и лишь затем, в развитии этих форм работы,— организуется обсуждение.

Подготовка к ведению дискуссии и ее организация на уроке. В плане подготовки учащихся к ведению учебной дискуссии были опробованы следующие приемы работы:

1) выбор одного из контрастирующих подходов к проблеме;

2) высказывания по поводу серии дискуссионных вопросов.

Первый вид работы был направлен на развитие такой формы речевой реакции учащихся, в которой проявляется критичность их суждения. На первых порах это были несложные по структуре вопросы, содержащие некоторую альтернативу. Например, ученикам были предложены следующие вопросы:

*1) Which is better, to be highly enthusiastic about one subject or to pay equal attention to all of them?*

*2) Which is better, to know several foreign languages a little or one language, but well?*

*3) Where do you think is the weather better, in the north or in the south?*

*4) Which is more convenient, to borrow books from the public library or to have a library of one's own?*

При этом учитель не требовал от учащихся развернутого ответа с необходимой мотивировкой. Учащиеся воспринимали различные точки зрения синтетически и их критичность проявлялась нерасчлененно, в виде простой речевой реакции, например:

*- (I think it's better to know one language but well;*

*- I believe the first opinion is more convincing, etc.).*

В дальнейшем учащимся были предложены более сложные экспозиции, содержащие противоположные подходы к проблеме, например [28]:

*- Which produces a greater impression, the theatrical performance or the film?*

*- Some people prefer the cinema as it can show many things which you cannot see at a theatre. Others prefer the theatre as the acting of live actors produces a stronger impression. What do you think?*

Последующим видом работы является высказывание (с более или менее развернутой аргументацией) по поводу целой серии дискуссионных вопросов, задаваемых сразу. Большая сложность этого вида работы определяется тем, что учащиеся, как правило, лишены возможности использовать речевой материал вопросов для построения своих ответов. Поэтому в процессе опробования разработанного комплекса упражнений выявлено, что воспринимая вопросы (задаваемые все сразу), учащиеся запоминают лишь их содержание, мысль, а не выражение, не языковую оболочку. Например:

- Чем следует руководствоваться при выборе профессии?

- Может ли школьник осознавать свое призвание?

- А как быть, если его не имеешь?

- Можно полюбить профессию в процессе работы?

Предлагая учащимся подобного рода вопросы, преподаватель не только стимулирует их желание высказаться, но одновременно дает направление их мысли. А то, что учащиеся не могут опираться на языковую форму вопросов, указывает на реальность осознания ими сущности проблемы, на подлинную спонтанность их речевого акта. Разумеется, серия дискуссионных вопросов не должна выходить за пределы языковых возможностей учащихся. Последний вид работы по существу уже является учебной дискуссией с экспозицией, выраженной в облегченной форме.

Экспериментальная отработка разработанного комплекса упражнений для обучения говорению. В качестве экспозиции была взята английская пословица, которую учитель записывал на доске. Затем он обращался к классу:

*Teacher: I've written an English proverb on the blackboard. It reads, «He who knows how to work knows how to rest.» Let us discuss it. Is this proverb always true? Are there any pupils who know well how to rest but know little how to work (to study)? Which in your opinion is more difficult, to learn how to work or to learn how to rest?*

*Pupil 1: I think the proverb is true, really, why not? I can say from my own experience that those people who work well they can rest well. They never sit idle, doing nothing. It's just difficult for them to do nothing. They go in for sports, travel, work in the garden ...*

*Pupil 2: I'm sorry for interrupting. You said, They work in the garden.' And we are talking about rest, aren't we?*

*Teacher: Oleg, please don't interrupt Vanya, you'll have your own say.*

*Pupil 2: Valentina Ivanovna, I am sorry.*

*Pupil 1: Well, I'm going to round up. To my mind, the proverb is true. Practically, I can't add anything. Thank you.*

*Pupi1 2: I do not agree with the English proverb. There are many people who can work well but who cannot spend their free time. They just don't know how or maybe they simply do not like to rest. I read somewhere (I don't remember whether in an article or in a book) that Academician Korolyov was so much carried away by his work that he didn't find time for rest, he did not like to rest, he had no hobby. And of course he worked very well. If what I said is true it ruins the English proverb.*

*Pupil 3: On the whole I agree with what Oleg said. There are different types of people. I (for one) know a pupil who is in our class and he can neither study nor rest. He just idles away his time. What would you say about that?*

*Pupil 4: May I say a few words? Well, as far as I can understand the English proverb which we are discussing, it says nothing about those who cannot work. It deals with those who know how to work. Anyhow I agree with Oleg and Volodya who believe the proverb is not always true. Many people know how to work well but they don't know how to rest well. To arrange a good rest is not so simple, it requires wish or some skill, for instance, playing chess or playing the guitar. People should be taught how to rest, I think. Young people are taught some profession, and they are taught very well, but sometimes nobody shows them how to rest.*

*Pupil 5: Still, I believe it's easier to learn to rest well than to work well.*

*Teacher: Thank you for your participation in the discussion. I'd like only to add that many of you don't see the other meaning of the English proverb that corresponds to the Russian saying: Кончил дело — гуляй смело.*

Учитель резюмировал ход дискуссии, высказывал свое мнение по отдельным положениям, комментировал те идеи, которые были недостаточно исследованы в выступлениях учеников. В тоже время следует избегать того, чтобы подведение итогов беседы превращалось в чтение нотаций ученикам, высказавшим неточные или даже спорные суждения. В этих случаях учитель должен тактично поправить их, желательно дружески, с юмором, ни в коем случае не приглушая в учащихся желания дискутировать.

Обобщая все выше сказанное можно сделать следующие выводы.

1. Разработан комплекс дискутивных упражнений, в состав которого входят учебная дискуссия и комментирование.

2. Основные условия для организации учебных дискуссий:

- мыслительные задачи должны соответствовать объему свободного владения языковой формы;

- содержание дискуссии не должно выходить за пределы понятий и представлений, иноязычные соответствия которых известны ученику;

- инвентарь языкового материала, должен находиться на навыковом уровне;

- у учащихся должен быть соответствующий опыт ведения дискуссионных бесед на родном языке.

3. При формировании плана урока учитель должен руководствоваться следующими видами экспозиции:

- экспозиция, являющаяся изложением как материала, так и проблематики обсуждения;

- экспозиция с невыраженной проблематикой;

- экспозиция с заданной проблематикой, но невыраженным материалом обсуждения.

4. Организационная форма дискуссии может быть:

- тематической;

- заранее подготовленной и спонтанной;

- чисто устной; с опорой на печатный текст, либо с применением визуальных средств;

- специально организуемой.

**Заключение**

Современное общество диктует свои правила, оно требует, чтобы образование, если оно хочет оставаться качественным образованием, совершенствовалось так же, как совершенствуется мир вокруг нас. Более того, в систему образования информатизация должна была войти первой. Но в силу ряда причин (главной из которых является недостаточное финансирование образовательных учреждений) использование ИКТ в процессе образования в периферийных частях Российской Федерации только начало распространяться. Отсюда вытекает ещё одна проблема – большинство учителей в наших школах были воспитаны не в такой насыщенной информацией среде, как сейчас. Не все умеют и считают нужным пользоваться какими бы то ни было нововведениями. Между тем как современный школьник уже не тот, что был прежде. И без принятия мысли о том, что современное образование невозможно без использования ИКТ учитель не сможет дать учащемуся те знания, которые будут необходимы ему во «взрослой» жизни.Отказываясь от использования средств ИКТ на уроках педагог теряет возможность точной регистрации фактов, хранения и передачи большого объёма информации, группировки и статистической обработки данных. Применение же компьютера и других ИКТ на занятиях позволит оптимизировать управление обучением, повысить эффективность и объективность учебного процесса при значительной экономии времени преподавателя, мотивировать учеников на получение знаний.

**Список литературы**

1. Апатова Н. В. Информационные технологии в школьном образовании. – М., 1994
2. Галишникова Е. М. Использование интерактивной Smart-доски в процессе обучения // Учитель. – 2007. - № 4. – с. 8-10
3. Гордиенко Г. А. Система тестовых технологий на уроках истории и обществознания // Учитель. – 2007. - № 3. – с. 9-10
4. Горина М. В. Информационные технологии на уроках русского языка // Учитель. – 2007. - № 5. – с. 11-15
5. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2003
6. Зубов А. В. Информационные технологии в лингвистике. – М., 2004
7. Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе: учебно-методическое пособие / Авторы-составители: Д.П. Тевс, В. Н. Подковырова, Е. И. Апольских, М. В, Афонина. – Барнаул: БГПУ, 2006
8. Клоков Е. В., Денисов А. В. Технология проектного обучения // Школа. – 2006. - №2. – с. 29-36
9. Коноплева И. С., Чубова А. П. Компьютерные обучающие системы // Учитель. – 2007. – № 5. – с. 16-17
10. Кораблёв А. А. Информационно-телекоммуникационные технологии в образовательном процессе// Школа. – 2006. - №2. – с. 37-39
11. Кораблёв А. А. Непрерывное образование // Школа. – 2006. - №2. – с. 34-36
12. Кораблёв А. А. Сила. Второй закон Ньютона // Школа. – 2006. - №2. – с. 31-33
13. Лушков А., Петков В., Хикман Р., Люис Р. Практическое пособие для общения в любой точке планеты. С-Пб, «Оракул», 2004г., с. 58-102.
14. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. Под ред. А.А. Миролюбова, И.В. Рахманова, В.С. Цетлин, М, 2003г., с. 11-13.
15. Ованесян С.С. Культура речевого общения // Иностранный язык в школе. № 5 2002г., с.19.
16. Пальмер Р. Методы обучения английской устной речи. - С-Пб, 2003г., с. 86-88.
17. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе. М, Просвещение, 2004г., с. 324.
18. Пассов Е.И. Коммуникативная методика. Изд-во НОУ “Интерлингва”, 2003 г., стр. 56.
19. Павлоцкий В.М. Учебник английского языка. Изд-во “Оракул”. Санкт-Петербург, 2004г., с. 58.
20. Перкасс С. Повторяемость и вариативность в процессе обучения диалогической речи. // Иностранные языки в школе. – 2003. - №3.
21. Пименова И. М. Слайд-фильм по обществознанию «Человек. Индивид. Личность» // Учитель. – 2007. - № 4. – с. 16-17
22. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М., 2001
23. Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обу­чения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 2001г., с. 13-15.
24. Рабинович Ф.М. К проблеме опор при развитии экспрессивных форм речи.// Иностранные языки в школе. – 2005. - №5.
25. Рахманов И.В. Обучение устной речи на иностранном языке. М, 2004г., с. 27-29.
26. Сергеева М. Э. Новые информационные технологии в обучении английскому языку // Педагог. – 2005. - № 2. – с .162-166