***Применение методов группового обучения на уроке английского языка***

***Содержание***

***Введение***

***Глава I. Теоретические основы группового обучения.***

***1.1. Основные тенденции развития группового метода обучения в мировой педагогической практике.***

***1.2. Виды групповой работы: дифференцированная и единая.***

***Глава II. Практическая часть.***

***2.1.*** ***Групповые технологии в практике.***

***2.2. Примеры учебных заданий для работы в группах.***

***Заключение***

***Список литературы***

 ***Введение***

 В настоящее время в теории и практике образования идет поиск форм и методов, которые могут создавать условия для развития коммуникативных умений и навыков работы в ко­манде, другими словами, развития социальной компетенции и умения учиться самостоятельно. Такие формы и методы основываются на активности каждого субъекта образователь­ного процесса, возможности самостоятельно принимать ре­шения и осуществлять выбор, а также на сосуществовании различных точек зрения и свободном их обсуждении. Боль­шой потенциал для реализации этого имеет такая форма организации образовательного процесса, как работа в группе. Специалист по групповой работе Марвин Шоу ут­верждает, «что у всех групп есть один общий признак: их члены взаимодействуют». Поэтому он определил группу как «сообщество, состоящее из двух или более взаимодействую­щих и влияющих друг на друга индивидов» . Ра­бота в группе дает возможность чаще вступать в коммуника­цию с другими членами группы, формулировать свою пози­цию, согласовывать действия, что может способствовать раз­витию сотрудничества, межличностной компетентности, ком­муникативной культуре. Ученики, работая в группе, пытаются совместно выполнить поставленную задачу. При этом задание строится таким образом, чтобы ученик не смог выполнить его без помощи остальных участников группы. Социальное взаимодействие учеников приводит к заметному улучшению психологического климата в классе: ученики получают качественно новые социальные роли по сравнению с традиционным обучением, они уже не соперники, а члены одной команды. Меняется и роль учителя, который превращается из единственно возможного источника информации и контроля в советника и консультанта, направляющего работу группы в правильное русло.

***Глава I. Теоретические основы групповой технологии.***

***1.1. Основные тенденции развития группового метода обучения в мировой педагогической практике.***

 Существует богатая традиция группового обучения в образовании. Тысячи лет тому назад Талмуд утверждал, что для того, чтобы понимать Талмуд, один должен учить другого. Сократ обучал студентов в малых группах, втя­гивая их в диалог своим известным «искусством дискус­сии». Еще в первом веке Квентилиан утверждал, что сту­денты могут получать преимущества от обучения друг друга. Римский философ Сенека, защищая групповое обу­чение, сказал: «Когда ты преподаешь, ты учишься дваж­ды».

Ян Амос Коменский верил, что ученики будут полу­чать пользу как от того, что они учатся, как и от рассказа того, чему они учатся, другим ученикам.

 В средние века в гильдиях мастеровых подмастерья ра­ботали в определенных группах. Самые умелые работали с хозяином, а потом учили этим навыкам менее опытных.

 В конце XVIII века Джозеф Ланкастер и Андрю Белл широко использовали групповое обучение в Англии и Индии для проведения образования в "массы", школа Ланка­стера была открыта в Нью-Йорке в

1806 году. Эта система была воплощена в так называемой бел- ланкастерской систе­ме взаимного обучения. Суть этой системы состояла в том, что старшие ученики сначала под руководством учителя сами изучали материал, а затем, получив соответствующую инст­рукцию, обучали тех, кто знает

меньше. Это позволяло одно­му учителю обучать сразу много учеников, осуществлять массовое обучение.

 В колониальном Бостоне молодой Бенджамин Франклин, живя в нищете, создал обучающие группы для получения образования. В начале XIX века в США в Движении Общих школ сильный акцент ставился на групповое обучение. В последние три десятка лет XIX века в американском образо­вании доминировали методы группового обучения, разрабо­танные полковником Фрэнсисом Паркером. В первое деся­тилетие XX века Джон Дьюи продвигал использование груп­пового обучения как часть своего метода.

 А.Г. Ривин и В.К. Дьяченко используют идею взаимного обучения, не выделяя наличного уровня знаний и способно­стей, включая в посильный диалог-общение всех учеников, используя форму динамических (меняющихся) пар, в которых ученик выступает поочередно то учеником, то учителем.

 Как можно судить из вышесказанного, групповой метод обучения - один из эффективных способов организации учеб­ной деятельности на уроке. Здесь же необходимо отметить и то, что идея обучения в группе чрезвычайно гуманна по сво­ей сути, а следовательно, и педагогична. Чтобы осознать эту идею, следует обратиться к понятию слова «ошибка». Ско­рее всего «ошибку» можно определить как неверное дейст­вие или утверждение, исходящее из неверного суждения, не­адекватного знания или невнимания. Такое понимание очень близко к определениям, которые дают толковые словари. К этому определению можно добавить следующую фразу: «что указывает на необходимость дополнительной практики и большей тренировки, чтобы овладеть необходимым умени­ем или знанием». Из этого высказывания мы можем сделать вывод, что ошибка - это всего лишь индикатор того, нужда­ется ли ученик в помощи. Конечно, учитель не в состоянии оказать помощь каждому конкретному ученику в классе. Но эту ответственность ученики в состоянии взять на себя сами, если они будут работать в небольших группах, начнут отве­чать за успехи каждого и научатся помогать друг другу. Ко­нечно, можно учиться в коллективе (с преобладанием фрон­тальных видов работы), где наиболее сильный ученик все­гда в выигрыше: он быстрее «схватывает» новый матери­ал, быстрее его усваивает, и учитель в большей мере опи­рается именно на него. А слабый ученик раз от раза ста­новится еще слабее, поскольку ему не хватает времени, чтобы четко понять то, что объясняется; ему не хватает характера, чтобы задать вопрос, соответственно, он не может быстро и правильно отвечать и только «тормозит» ритмичное продвижение к всеобщему успеху.

 Можно учиться индивидуально, используя соответст­вующие методики и учебный материал. Только ученик, в этом случае, замыкается на себе, на своих удачах и неуда­чах. Его абсолютно не интересует, а как же успевает его сосед по парте. Если материал ему не дается, то это толь­ко его проблема.

 Но можно учиться и по-другому, когда рядом с тобой твои товарищи, у которых можно спросить, если что-то не понят­но, можно обсудить с ними все то, что интересно. А если от успеха одного зависит успех и всей группы, то каждый уче­ник не может не осознавать ответственности и за свои дела, и за успех всех членов группы.

 Поэтому для массовой школы представляется достаточ­но интересным опыт группового обучения как общедидак­тический концептуальный подход, особенно, если учесть тот факт, что применение этого метода обучения вполне орга­нично вписывается в классно-урочную систему, не затраги­вая содержания обучения, позволяет наиболее эффективно достигнуть прогнозируемых результатов обучения и раскры­вать потенциальные возможности каждого ученика, а также научить учащихся самостоятельно добывать знания.

 Психологи (В.В. Рубцов, Т. А. Матис, Г. Мид и др.), рабо­тающие в этом же направлении, т.е. имеющие определенные разработки группового метода обучения, существенное зна­чение придают понятию педагогического соглашения, по ко­торому учащиеся берут на себя познавательную и социаль­ную ответственность в построении собственных знаний, а учитель, в свою очередь, должен заботиться о постепенной выработке знаний у учеников, определять границу этих зна­ний и давать им оценку. Поэтому при подобных условиях именно групповая работа становится определяющей, а главной функцией педагогического соглашения оказыва­ется создание коммуникативных условий, в которых учи­тель своими репликами, замечаниями и действиями уча­ствует в создании так называемых «критических ситуа­ций» (термин В.В. Рубцова), ведущих к анализу и пони­манию учебного содержания, и руководит взаимодейст­вующими учениками, представляющими разные позиции и познавательные возможности.

В.В. Рубцов считает, что «в групповой работе важно не столько выбрать точку зрения, понимаемую большинством учащихся, сколько упорядочить и скоординировать высказываемые ими предложения» .

 Учитывая специфику предмета «иностранный язык», этот метод может обеспечивать необходимые условия для акти­визации познавательной и речевой деятельности каждого уча­щегося группы, предоставляя каждому из них возможность осмыслить и осознать новый языковой материал, получить достаточную устную практику для формирования необходи­мых навыков и умений.

***1.2. Виды групповой работы: дифференцированная и единая.***

 Групповая работа подразделяется на два вида: дифферен­цированную и единую. При единой работе все группы вы­полняют одинаковые задания.

При дифференцированной - разные группы выполняют разные задания в рамках общей для всех учащихся темы. В то же время дифференцированная работа видоизменяет индивидуальную и фронтальную рабо­ту и способствует повышению их эффективности.

 Группы учащихся формируются учителем до урока, разу­меется, с учетом психологической совместимости. Желатель­но формировать группы не по половому признаку. Извест­ный психолог П. Маствилиспер, занимавшийся исследовани­ем групповой деятельности и ее влияния на продуктивность, считает, что это выдвигает новые задачи изучения стилей об­щения. По его мнению, успех совместной деятельности во многом зависит от того, как срабатываются партнеры, как они приспосабливаются друг к другу .

 Если группа в течение нескольких уроков работает сла­женно, дружно, нет необходимости менять ее состав. Если работа по каким-то причинам не складывается, состав груп­пы целесообразно менять от урока к уроку. Участников группы следует подбирать по следующим критериям:

1) уровень обученности учащихся;

2) учебные интересы;

3) темп работы;

4) личный опыт; коммуникабельность;

5) умение выполнять соответствующие задания;

6) работоспособность;

 Состав группы может быть разным даже на одном уроке. Например, сначала можно объединить группы по одинаковым интере­сам и предложить им соответствующие тексты, а затем об­разовать смешанные группы и предложить им доказать друг другу интересность и важность увлечения каждого. Очевидно, что удачной окажется та группа, где ее чле­ны будут дополнять друг друга: один обладает личным опытом по данной проблеме, хорошо успевает, но не об­ладает работоспособностью; другой - работоспособен, но не эмоционален; третий - эмоционален, экстраверт и интересуется данным вопросом, хотя и мало знает по его сути; четвертый - обладает личным опытом, но слабо успевает. Это объясняется тем, что положение человека в группе связано, прежде всего, с его вкладом в общее дело. Если учитель ставит цель помочь слабым ученикам, он образует разнородные группы, где обеспечивает возмож­ность слабым ученикам лучше подготовить задание. Если же слабый ученик стесняется своего незнания, то тогда не­обходимо сделать так, чтобы он не был «одиноким»: в эту группу добавляют еще одного слабого ученика, но не тако­го стеснительного. Вероятно и создание (на один урок или одну тему) группы из слабых учеников, чтобы они занима­лись по разработанному для них плану и выполняли зада­ния, предназначенные только им. Они смогут выходить на общее обсуждение со своими результатами и таким обра­зом самоутверждаться в своих собственных глазах и глазах одноклассников.

 Нe рекомендуется с самого начала создавать посто­янные группы (когда и учитель и ученики начинают при­выкать к данной работе). Нужно дать возможность уча­щимся поработать в разных группах, присмотреться друг к другу, определить, где работать лучше и интереснее. Самое главное, о чем не должен забывать учитель, это то, что группа способна трудиться успешно лишь при оп­тимальном распределении функций между ее членами.

 Учителю необходимо следить за общением в группе. Если случается, что кто-то из членов оказывается в сто­роне, то нужно срочно вносить изменения в ее состав. Сле­дует предложить ученикам при обсуждении говорить по­тише, чтобы не создавать шум в классе и, если есть возмож­ность, искать формы несловесного выражения, например, кивнуть головой в знак согласия, а если нужно обратить на себя внимание, то поднять вверх руку и т.д. Учитель не на­вязывает ученикам применять те или другие сигналы, но объясняет ученикам, как это удобнее сделать.

 Современная групповая работа, как правило, начинается с фронтальной работы, в ходе которой учитель ставит про­блемы и дает задания группам: единые или дифференциро­ванные. Именно дифференцированная групповая работа вно­сит новые элементы во фронтальную работу (работу учителя со всеми учениками одновременно). Фронтальная постанов­ка проблемы и последующее расчленение темы и разделение между группами задач создают новую ситуацию: все ученики узнают о роли каждой группы, таким образом устанавлива­ются твердые взаимные ожидания, а у группы отдельных уча­щихся возникает чувство долга и ответственности перед все­ми. Оценка за выполнение общего задания ставится одна на группу. Это не обязательно отметка в баллах. Могут быть разные виды поощрения, оценки деятельности всей группы. И еще один момент следует учитывать при оценивании рабо­ты группы. Иногда совсем не обязательно, чтобы группы со­ревновались друг с другом, так как они могут иметь разную «планку» и им можно давать разное время для ее достижения.

 Таким образом, при современной групповой работе учеб­ная деятельность каждого ученика не только не превращает­ся в анонимную, обезличенную, но, напротив, ответствен­ность каждого отдельного ученика возрастает . Он от­ветственен перед членами своей группы и отчитывается ин­дивидуально перед учителем. Практика показывает, что вместе учиться не только лег­че и интереснее, но и значительно эффективнее. При этом важно, что эта эффективность касается не только академи­ческих успехов учеников, их интеллектуального и нравст­венного развития. Помочь друг другу, вместе решить лю­бые проблемы, разделить радость успеха или горечь неуда­чи - естественно для процесса обучения в группе. Учиться вместе, а не просто выполнять что-то вместе - вот что со­ставляет суть данного метода.

***Глава II. Практическая часть.***

***2.1.*** ***Групповые технологии в практике.***

 Частота при­менения группового метода обучения зависит от многих ус­ловий. В первую очередь, следует иметь в виду характер учеб­ного материала. К материалу и заданиям для групповой ра­боты можно предъявлять следующие общие требования:

1) Задания должны подходить для групповой работы, т.е. способствовать возникновению различных мнений и являться основой для обсуждения. Другими словами, задания долж­ны быть проблемными, создавать определенное познаватель­ное затруднение, предоставлять возможность для активного использования имеющихся знаний.

2) Задания должны иметь относительно высокую сте­пень трудности. Но только проблемность и высокая сте­пень трудности - недостаточные условия пригодности материала для работы.

3) Материал по своей структуре должен быть таким, чтобы его можно было разделить на относительно само­стоятельные единицы, над которыми смогут работать разные группы или отдельные учащиеся в рамках одной группы. Важно, чтобы каждая группа воспринимала взаи­мосвязь своего задания с заданиями остальных групп. Это легче уловить при повторении пройденного. При изуче­нии материала учителю следует заранее раскрыть перед учащимися общую структуру и основные проблемы про­рабатываемого материала. Таким образом, у учащихся создается представление об изучаемой теме в целом и взаимосвязи отдельных групповых заданий. На основе таких предварительных знаний ученики сами смогут рас­пределить задания между группами.

 Групповое обучение уместно применять не только на за­нятиях формирования лексических и грамматических навы­ков, при работе с текстом, при изучении нового материала или при повторении и активизации уже пройденного, но так­же и при обучении диалогической речи и общению на изу­чаемом языке. Задача организовать общение учеников на уроке по иностранному языку часто представляется неслож­ной и сводится к тому, чтобы дать возможность каждому ученику сформулировать свое высказывание и принять уча­стие в общем разговоре. Однако решить эту задачу на прак­тике оказывается не просто. Наблюдения показывают, что на уроке иностранного языка нередко произносятся зара­нее заданные последовательности реплик, т.е. каждый ученик знает свою «роль». В подобной «инсценировке» отсут­ствует важное свойство общения - речевое взаимодействие его участников .

***1) Интервью.*** Общим признаком этой группы прие­мов является задача опросить как можно больше членов группы с тем, чтобы выяснить их мнение, суждение, отве­ты на поставленные вопросы. Для этого ученики, рабо­тая одновременно, свободно перемещаются по аудитории, выбирая ученика, которому адресуют свои вопросы, фик­сируя ответы на листе, а затем выбирают другого учени­ка и т.д. Общие итоги опроса обсуждаются всеми. Данный прием не имеет возрастных или тематических ограничений. Этот прием является средством интенсивной речевой тренировки, так как, если в группе пять учеников, каждый из них четыре раза формулирует свой вопрос и дает четыре ответа на обращенные к нему вопросы.

***2) Банк информации.*** Одной из форм такой работы яв­ляется обмен информацией об актуальных событиях. Ка­ждый ученик получает на карточке краткую информацию о тех или иных событиях в стране или за рубежом. Его задача: за ограниченное количество времени расспросить об этих событиях как можно большее число одногрупп­ников, а также сообщить каждому свою информацию. После этого слово предоставляется ученику, который су­мел собрать наибольшее количество сообщений. Другая форма этого приема организуется с помощью текста. Ученики образуют группы для работы над опре­деленным материалом, который разбит на части. Каж­дый член группы читает свою часть, становясь экспер­том в ее содержании и готовясь преподать эту информа­цию другим членам своей группы. Затем члены разных групп, которые изучили информацию из одной и той же части, встречаются в «группах экспертов» для ее обсуж­дения и вырабатывают наиболее рациональный путь пре­зентации материала. Затем ученики возвращаются в свои первоначальные группы и по очереди объясняют то, что они прочитали, другим членам группы. Участники пола­гаются друг на друга в воспроизведении каждым своей части материала и эффективной ее передаче. Когда все члены группы презентовали свои части и прослушали части материала своих товарищей, учитель может про­вести тестирование, попросить учеников написать груп­повые отчеты по содержанию или провести устный опрос и/или обсуждение. Данная стратегия является полезным способом знакомства учащихся с новым материалом.

***3) Поиск пары.*** В основе этого приема лежит условие, что в группе каждый ученик имеет свою пару, о которой не дога­дывается и которую должен найти, задавая вопросы. Речевой материал при этом может сильно варьировать по трудности и соответствовать познавательным возможностям школьни­ков. Например, одной из форм является поиск «союзника в споре». Каждый ученик получает карточку, на которой изло­жено то или иное мнение по обсуждаемой проблеме. Задача ученика: с помощью вопросов найти того, кто думает так же, как и он сам. Например, при обсуждении проблемы «Телеви­дение: необходимо ли оно?» ученики получают следующие карточки (карточки, естественно, составлены на иностранном языке): 1 *.Я люблю смотреть телевизор. Я могу смотреть его с утра до вечера. В каждой программе я нахожу что-то по­лезное для себя.* 2. *Некоторые программы помогают мне в уче­бе. Если я смотрю телевизор каждый день, то я у знаю обо всех событиях, происходящих в мире.*

В качестве примера приведены две карточки с совпа­дающими мнениями. В процессе поиска, прежде чем ученик найдет свою пару, он расспрашивает одногруппни­ков об их интересах, вкусах, привычках, связанных с те­левидением и сам отвечает на подобные вопросы.

**4) Прием «Пустой стул».** Учитель выбирает тему, го­товит 4-5 высказываний, представляющих разные точки зрения на обсуждаемый вопрос и расставляет стулья в форме «круга». Каждое высказывание пишется на отдель­ном большом листе бумаги. Написанные высказывания рас­полагаются на стульях. Ученики переходят от листа к лис­ту, знакомясь с содержанием написанного. Затем каждый выбирает то высказывание, с которым он согласен и зани­мает место у соответствующего стула. Таким образом соз­даются группы для дискуссии. Каждая группа в течение 10- 12 минут обсуждает содержание высказывания, фиксируя аргументы, подтверждающие выбор. После обсуждения в группе один из представителей выходит в центр круга и са­дится на пустой стул, чтобы высказать выработанное со­вместными усилиями мнение по обсуждаемой теме и начать дискуссию. Время выступления 2-3 минуты. Завершив вы­ступление, он возвращается в свою группу. Любой ученик может продолжить дискуссию, высказывая свое собствен­ное мнение, поддерживая аргументы предыдущего учени­ка, или подчеркнуть некоторые неточности в высказывании. Для того, чтобы включиться в обсуждение, он должен за­нять пустой стул, стоящий в центре круга. Учитель заверша­ет дискуссию за 5 минут до конца урока, подводит итоги и, если необходимо, выставляет оценки.

 Этот прием позволяет: расширить представления уча­щихся по обсуждаемой теме; обратить внимание на разно­образие мнений на предложенную тему; развить умение сту­дентов осуществлять выбор и аргументировать его. Следует обратить внимание, что учитель, по возмож­ности, должен предоставить слово каждому ученику. При наличии затруднений у участников дискуссии в опреде­лении своей позиции учитель может предложить выбрать то высказывание, которое ближе всего к убеждениям уча­щихся. При желании активного участия всех членов груп­пы, учитель может ограничить количество высказываний учеников до 3 - 4 предложений.

**5) Координация действий.** Этот прием заключается в том, чтобы организовать между участниками общения «обмен предметами». Каждый ученик получает карточ­ку, на которой обозначен «имеющийся у него» предмет, а также то, что он хочет получить в результате обмена. Кар­точки составляются таким образом, что прямой обмен осу­ществить невозможно. Необходимо попробовать несколь­ко вариантов и через серию обменов получить желаемую вещь. Вот примеры карточек: 1. *У тебя есть книга. Ты хо­чешь иметь журнал.* 2. *У тебя есть журнал. Ты хочешь иметь кассету.* 3. *У тебя есть кассета. Ты хочешь иметь картину.*Ученики не знают о содержании других карточек и пользуются вопросами для того, чтобы «обменяться пред­метами». По окончании ученики рассказывают, как им удалось получить желаемую вещь.

**6) Прием «4 угла».** Членам класса предлагается выбрать интересующую его тему. Учитель заранее выписывает темы на доске. При этом каждая тема соответствует определенно­му цвету (например: красному, желтому, зеленому, синему), который, в свою очередь, соотносится с одним из углов клас­са (на каждом из четырех углов помещен лист бумаги одного из упомянутых цветов). Ученики, прочитав темы и выбрав наиболее подходящий для них вариант, перемещаются в тот угол, который ей соответствует. Таким образом, после озву­чивания тем, ученики сами делятся на группы. Дальше в каждой группе идет обсуждение данной темы. Желательно, чтобы в обсуждении участвовали все учащиеся. Этот этап длится несколько минут в зависимости от динами­ки обсуждения в группе (можно время изначально ограни­чить). После группового обсуждения ученики готовы отве­чать на вопросы по своей теме, которые им задает или учи­тель, или ученики других групп. Возможно, что учитель пред­ложит учащимся рассказать о том, что они узнали из совмест­ной работы в группе. Тогда группа выделяет одного участни­ка, и он делится той информацией, которая была обсуждена.

Например, учитель выписывает на доске фамилии че­тырех известных писателей страны изучаемого языка. Ученики выбирают того писателя, о котором они имеют наибольшее количество информации. В созданных груп­пах они обмениваются своей информацией и составляют один общий рассказ о жизни данного писателя.

**7)** Хочется отдельно остановиться на приеме под на­званием **«Мозаика».** Он достаточно интересен и, думает­ся, является эффективным для организации самостоятель­ной работы. Этот прием предполагает случайное объединение участ­ников в группы, по 4-6 человек каждая, для работы над ма­териалом небольшого текста или статьи. Текст делится на столько частей, сколько человек присутствует в группе. При этом следует помнить, что каждая часть должна иметь свою определенную смысловую самостоятельность. Соответствен­но, каждый член группы получает свой отрывок данного тек­ста. Он изучает его и становится как бы «экспертом» в его содержании. Необходимо основательно освоить свою часть текста и подготовиться к тому, чтобы суметь доступно доне­сти ее содержание до других членов группы, которые с этим материалом не знакомы. Затем члены различных групп, изучающих один и тот же материал, встречаются в новых группах, так называемых «группах экспертов», для того, чтобы обсудить свой отрывок текста, т.е. в данной ситуации образовывается новая группа. Таким образом, в новых группах участники обсужда­ют содержание своей части текста и согласовывают свои дальнейшие действия по преподнесению проработанно­

го ими материала своим товарищам по первоначальной группе, т.е. они обсуждают, как сделать материал более доступным для тех, кто им еще не владеет. После этого учащиеся возвращаются в свои первоначаль­ные группы и обучают своих «коллег»: каждый рассказывает содержание своей части текста. Учитель не вызывает учащихся каждой группы для того, чтобы осуществить контроль. Он может вызвать одного представителя какой-то группы и за­дать ему вопросы по своему усмотрению, другие члены груп­пы могут дополнить его ответ. Отметка обычно выставляет­ся общая для всей группы, т.е. каждый участник группы явля­ется ответственным за ту отметку, которую учитель поставит всем членам группы. Учитель также может провести тест для того, чтобы оценить всех учеников.

 Необходимо остановиться и на итоговом контроле. Он имеет следующие разновидности при групповом методе обу­чения (при такой организации контроля учитель должен контролировать объективность выставления оценок):

1) зачет по «вертикали» (несколько наиболее под­готовленных учеников принимают зачет по оп­ределенной теме у учащихся данного класса);

2) зачет по «горизонтали» (обычно класс делится на две группы при изучении иностранного языка; в этом случае зачет принимает одна группа у дру­гой);

3) зачет принимает учитель и ассистенты-учащиеся.

**Заключение.**

 В заключение хотелось бы дать несколько советов по организации групповой работы. Прежде всего, цель доклада состояла не в том, чтобы убедить учителей забыть о традиционном подходе к школьному обучению. Все исследователи проблемы группового обучения приходят к выводу о том, что такой вид деятельности приносит положительные результаты лишь в комбинации с традиционными методами. Представляется целесообразным использование групповых форм и методов работы примерно в 25% учебного времени. К тому же нельзя забывать о том, что работа в группе - не развлечение в учебное время, это полноправная форма работы на уроке, правильное использование которой приводит к достижению определенных учебных и воспитательных целей. Поэтому учитель обязан сделать все возможное, чтобы ученики прониклись пониманием того, что они не просто играют во взрослых, а прежде всего учатся сотрудничать и повышают свой уровень знаний.

Кроме того, хотелось бы отметить такой немаловажный факт, как активная поддержка идей группового обучения учащимися. Мы проводили опрос среди учеников, результаты которого говорят о том, что ученики в большинстве случаев считают групповую форму работы более эффективной, поскольку они ощущают личную ответственность за результаты работы всей группы, не просто получают информацию от учителя, но сами становятся исследователями, проводят анализ информации и делают соответствующие выводы (происходит присвоение знаний). Бывшие слабые ученики осознают, что они способны учиться лучше; с другой, стороны, более сильные ученики осваивают роль помощников-наставников. Наконец, все без исключения ученики подчеркивают важность взаимодействия, сотрудничества, поскольку считают эти навыки необходимыми в будущем.

**Список литературы**

1. Арефьев Г.И. Групповая форма работы на уроках английского языка/ Иностранные языки в школе, 1994.- №5.- с.23-27.

2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. М.: АРКТИ, 2003.- 192 с.

3. Гульчевская В.Г., ГульчевскаяН.Е. Современные педагогические технологии. - Ростов-на-Дону: Издательство-РИПК и ПРО,1999.- 346с.

4. Конышева А.В. Особенности группового обучения иностранному языку.

- Bialystok, 2002.- с. 109-119.

5. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе.- Москва: Просвещение, 1991,- 265 с.