

**Министерство образования, науки и молодежи Республики Крым
ГБПОУ РК «Керченский политехнический колледж»**

**МЕТОДРАЗРАБОТКА
ОРГАНИЗАЦИЯ ЭФФЕКТИВНОГО РЕЧЕВГО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Составил преподаватель Н. Ю. Григорьева

План

1. Проблема речевого взаимодействия студентов в методике преподавания иностранных языков	С.4
2. Характеристика процесса речевого общения	
2.1. Конвенция	С.5
2.2. Компетенция, ее виды	С.5-6
2.3. Стратегии общения	С.6-7
3. Типы и формы речевого взаимодействия	С.7-8
4. Принципы организации взаимодействия студентов	С.8-12
5. Основные положения активизации устноречевого взаимодействия	С.12-13
6. Роль преподавателя	С.13-15
7. Методы и технологии эффективной организации речемыслительного взаимодействия студентов	С.15-24
Список литературы	С.25

1. Проблема речевого взаимодействия студентов в методике преподавания иностранных языков.

Речевое взаимодействие является важным условием организации учебной работы студентов на занятии по иностранному языку, с помощью которого можно активизировать речемыслительную деятельность обучающихся, рационально использовать учебное время, повышать развивающий эффект обучения. Оно позволяет также наиболее полно решать задачи интенсивного обучения иностранному языку. Речевое взаимодействие представляет собой объединение, координацию и взаимодополнение усилий участников общения для определения, приближения и достижения коммуникативной цели и результата речевыми средствами.

Реальное взаимодействие предполагает умение преподавателя организовать общение студентов в форме полилога, предполагающей использование как диалогической, так и монологической речи с элементами неподготовленного высказывания.

В этой связи, активизация устноречевого взаимодействия является одной из наиболее актуальных проблем в современной методике преподавания иностранных языков. Данная проблема давно привлекает к себе внимание педагогов, психологов, методистов и учителей-практиков. Например, в педагогике разработана гуманистическая концепция образования (Дж. Дьюи, Маслоу, Роджерс, Я. А. Каменский и др.), исследовано субъект – субъектное взаимодействие (И.И. Рыданова и др.). В психологии изучается и глубоко анализируется интерактивный аспект общения (Г.В. Андреева, Б.Ф. Ломов, Тюков). В методике в рамках личностно ориентированного подхода разрабатываются новые методы, технологии и приёмы активизации учебно-познавательной деятельности учащихся (Р. Славин, Э. Аронсон, Килпатрик, Е.С. Полат, А.Ф. Будько и др.); рассматриваются стратегии и тактики межличностного взаимодействия (Н.Р. Аниськович и др.). Создаются принципиально новые учебники, построенные на коммуникативном методе обучения ИЯ, в которых учитывается необходимость развития речевого взаимодействия студентов.

2. Характеристика процесса речевого общения.

Обучение речевому общению на иностранном языке предполагает обучение трем его аспектам: коммуникативному, интерактивному и перцептивному.

Интерактивное общение – та сторона общения, которая фиксирует не только обмен информацией, но и организацию совместных действий, позволяющих общающимся реализовать некоторую общую для них деятельность.

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

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

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

2.1. Конвенция.

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

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

2.2. Компетенция, ее виды.

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

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

Коммуникативная компетенция включает шесть *субкомпетенций*:

Социолингвистическую компетенцию, то есть способность использовать и преобразовывать языковые формы в соответствии с ситуацией согласно социолингвистическим правилам построения дискурса и требованиям речевого контекста.

Лингвистическую (языковую) компетенцию, подразумевающую знание словарных единиц и владение определёнными формальными правилами, посредством которых словарные единицы преобразуются в осмысленные высказывания.

Дискурсивную компетенцию, то есть способность понять и достичь связности отдельных высказываний в значимых коммуникативных моделях.

Социокультурную компетенцию, которая включает знания о стереотипах речевого и неречевого поведения, их совместимости и несовместимости со стереотипами родного языка; навыки опознавания страноведчески маркированных языковых единиц и корректного их употребления в речи, умение выбирать приемлемый стиль речевого поведения в условиях коммуникации.

Социальную компетенцию, то есть желание взаимодействовать с другими и уверенность в себе, а также умение поставить себя на место другого и способность справиться с возникающими проблемными ситуациями.

Стратегическую компетенцию, то есть способность использовать вербальные и невербальные стратегии для компенсации пробелов во владении навыками и умениями пользования языком.

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

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

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

2.3. Стратегии общения.

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

Стратегия общения – это «творческая реализация коммуникантом плана построения речевого поведения с целью достижения общей (глобальной языковой) или неязыковой задачи общения в речевом событии». К составляющим речевой стратегии относят такие виды действий, как аргументация, мотивация, выражение эмоций (симпатий, антипатий), размышление вслух, оправдание.

Тактика общения – это «гибкое динамическое использование говорящим имеющихся у него умений построения речевого хода согласно намеченному им плану речевых действий с целью достижения языковой задачи общения, ограниченной рамками речевого хода слушающего или его невербальной реакции на свой инициальный речевой ход».

Применяемые в общении стратегии делятся в соответствии с аспектами общения на *коммуникативные, интерактивные и перцептивные*. *Перцептивные стратегии* позволяют управлять восприятием и содержанием речевого общения. *Коммуникативные* управляют содержательно-смысловой стороной развития общения, выдачей информации. *Интерактивные стратегии* позволяют регулировать процесс общения.

Рассмотрим подробнее стратегии, регулирующие процесс коммуникации. Это:

умение побуждать к речевым действиям не только с помощью требования, но и с помощью предложения, совета;

умение создать ситуации, вызывающие у участников речевого взаимодействия потребность обсудить что-либо, обменяться мнениями;

умение побуждать участников совместной деятельности не только реагировать на речевые действия собеседника, но и проявлять собственную инициативу в общении;

умение вызывать и поддерживать у речевых коммуникантов положительную мотивацию к общению на иностранном языке;

умение оказать помощь в случае затруднения;

умение вовремя подсказать недостающие языковые средства, дать начало предложения, ключевые слова;

умение обосновать высказывание речевого партнера;

умение учителя контролировать свое речевое поведение и пользоваться речью как средством коммуникативного воздействия на обучаемых.

3. Типы и формы речевого взаимодействия.

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

·одинаково интерпретируют факты действительности;

·по-разному интерпретируют факты действительности;

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

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

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

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

4. Принципы организации взаимодействия студентов.

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

1. Принцип коммуникативности. По определению Е.И.Пассова: «коммуникативность заключается в подобии процесса обучения процессу коммуникации». Данный принцип нашёл отражение во всех современных учебниках и учебных пособиях по иностранным языкам; он практически определяет все составляющие учебно-воспитательного процесса по ИЯ.

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

2. Принцип дифференциации и интеграции. Установлено, что для каждого вида речевой деятельности (РД) (говорение, чтение, аудирование, письмо) ха-

рактен свой «набор» действий и даже своё лексико-грамматическое оформление. Данное утверждение позволило сформулировать методический принцип дифференцированного подхода к обучению аспектам языка и видам РД. При этом дифференциация осуществляется как бы на разных уровнях; проводится чёткое разграничение в обучении: 1) устной речи (аудирование, говорение) и письменной речи (чтение, письмо); 2) внутри устной речи в обучении говорению и аудированию; внутри говорения – в обучении монологической и диалогической речи; и, наконец, в каждой из указанной выше форм – подготовленной и неподготовленной речи.

В то же время известно, что в последние годы одним из ведущих методических принципов является параллельное развитие всех видов речевой деятельности.

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

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

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

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

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

В переводе с английского «аутентичный» означает «естественный». Аутентичность создаётся в учебном процессе, в ходе взаимодействия студентов на занятии. Таким образом, язык, применяемый на занятии, не противопоставляется «реальному» языку, а «учебное», совсем не обязательно означает «неаутентичное»; всё зависит от умения преподавателя организовать взаимодействие студентов и от умения студентов использовать учебный (и дополнительный) материал в процессе взаимодействия.

Дидактические принципы призваны определять стратегию и тактику обучения в каждой «точке» учебного процесса, с учётом специфики иностранного языка».

1. Одним из самых важных дидактических принципов можно считать *принцип воспитывающего обучения*. При реализации данного принципа развивается самостоятельность студентов в учебном процессе. Студент становится не объектом, а субъектом учебной деятельности; доминирующими мотивами учебной деятельности становятся мотивы познания окружающего мира, овладение действиями и способами такого познания, мотивы самоосуществления себя как личности, собственного совершенствования, развитие себя как гармонической, всесторонне развитой и социально зрелой личности. Преподаватель же не учит, а помогает студентам учиться, познавать мир в общении.

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

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

При взаимодействии студентов данный принцип реализуется через: ситуативную обусловленность предлагаемого учебного материала, использование реальных и воображаемых ситуаций;

сознательное применение усвоенного ранее материала при выполнении творческих заданий;

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

3. В обучении иностранному языку особая роль принадлежит *принципу активности*. *Речевая активность* возникает при устном общении и чтении и во многом определяется интеллектуальной и эмоциональной активностью,

которые её «питают». Для повышения речевой активности необходимо интенсифицировать деятельность студентов, что достигается при использовании таких режимов работы, как:

работа хором;

работа группы в целом;

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

коллективная работа, предполагающая общую цель, взаимодействие участников при решении коммуникативной задачи, распределение «ролей», полный или частичный самоконтроль.

Два последних режима работы наиболее часто используются для активизации взаимодействия студентов на занятии иностранного языка.

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

Доступность в обучении ИЯ обеспечивается и самим материалом, его организацией, и методикой работы с ним на занятии и во внеурочное время. Посильность же предполагает построение учебно-воспитательного процесса по языку с учётом реальных возможностей студентов, что должно находить отражение как в объёме предлагаемого материала, так и в определении качества его усвоения. Посильность также может проявляться в темпе продвижения в усвоении учебного материала, в формировании речевых навыков и умений. Данный принцип особенно важен при организации обучения в сотрудничестве на уроке иностранного языка, где оцениваются не только, а иногда не столько знания, сколько усилия студентов, что позволяет слабым студентам чувствовать себя полноправными членами команды и стимулирует желание поднимать выше свою «планку».

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

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

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

достаточно большой тренировкой в восприятии и воспроизведении усваиваемого материала;

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

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

Важность принципа прочности в активизации взаимодействия студентов очевидна, так как чем прочнее студенты владеют языковыми и речевыми единицами, тем легче проходит общение на занятии.

6. Особое место в изучении иностранного языка занимает *принцип наглядности*, так как наглядность в методике обучения языкам создаёт условие для чувственного восприятия. Наглядность, как внешняя, так и внутренняя, является стимулом к взаимодействию, позволяет моделировать ситуацию общения, стимулировать диалогическую и полилогическую речь и т. п.

7. *Принцип учёта индивидуальных особенностей*. Воспитание активной всесторонне развитой личности, овладение коммуникативной компетенцией в процессе изучения ИЯ непременно предполагает учёт индивидуальных особенностей студента: его способностей и возможностей, фоновых знаний, навыков и умений, интересов и т.п. Индивидуализация в обучении, таким образом, возможна только при хорошем знании преподавателем студентов, а для этого преподавателю нужны психологические знания для реализации данного принципа, чтобы успешно организовать учебно-воспитательный процесс по иностранному языку.

Кроме того, учёт индивидуальных особенностей важен при формировании групп и распределении в них ролей между студентами. Это позволяет группе работать более слаженно и эффективно, избегать столкновений и конфликтов внутри группы и достигнуть более высокого результата.

5. Основные положения активизации устноречевого взаимодействия.

Кроме вышеперечисленных принципов, при активизации устноречевого взаимодействия студентов на занятии иностранного языка следует также руководствоваться несколькими *положениями*:

а) Главным объектом деятельности преподавателя на занятии являются не сами студенты, а их *речемыслительная активность* в ходе взаимодействия на занятии иностранного языка.

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

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

когнитивными (различные схемы, таблицы, опорные конспекты и т.п.);
метакогнитивными (рефлексия, обмен мнениями, адекватная самооценка и пр.);

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

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

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

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

6. Роль преподавателя.

Как отмечают многие методисты, (Данилина, Donn Byrne, Littlewood, Tony Wright, Полат, Байдунова), направленность на активизацию взаимодействия между студентами значительно изменяет поведение преподавателя в группе. Согласно концепции личностно ориентированного подхода, в центре обучения находится студент, а не преподаватель, деятельность познания, а не преподавания.

Можно выделить несколько ролей, которые преподаватель играет на определенных этапах учебного процесса и которые реализуются посредством выполнения задач, стоящих перед преподавателем на том или ином этапе.

Это роли:

1).*организатора (или координатора (Байдунова Л.А.), менеджера (Tony Wright), управляющего (Donn Byrne))*;

2).*помощника (или советчика (Данилина А.Е.), образца речевого и неречевого поведения (Елухина Н.П.), консультанта (Donn Byrne), источника информации (Байдунова Л.А.), стимулятора (Donn Byrne) или фасилитатора*);

3).*наблюдателя (Байдунова Л.А.), инструктора (Tony Wright), контролера (или проверяющего (Данилина А.Е.)).*

Рассмотрим их подробнее.

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

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

б) инициировать самостоятельную поисковую и творческую деятельность студентов, направлять их на определение;

в) обеспечивать максимальную мыслительную активность студентов на всех этапах занятия;

г) организовывать взаимодействие учащихся и их деятельность (коммуникативную, познавательную, творческую) во взаимодействии;

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

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

з) создавать обстановку сотрудничества, доброжелательности, соревнования, т.к. это способствует реализации потенциальных возможностей каждого студента;

и) находить способы сделать структуру занятия наглядной и обозримой для студентов в каждый момент занятия, чтобы занятие не представало как конгломерат отдельных заданий, а складывалось в логическое единство, подчиненное поставленной цели;

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

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

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

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

в) передавать студентам способы работы, а не конкретные знания, т.е. акцент делается не на преподавание, а на учение;

г) являясь участником общения, служить образцом речевого и неречевого поведения в конкретной коммуникативной ситуации.

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

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

7. Методы и технологии эффективной организации речемыслительного взаимодействия студентов.

Так как обучение ориентировано на личностные характеристики, предшествующий опыт, уровень интеллектуального, нравственного и физического развития студента, особенности его психики (памяти, восприятия, мышления), то речь должна идти не просто об использовании отдельных приемов обучения взаимодействию, как это иногда представляется, а об особенностях всего процесса обучения, выборе соответствующих технологий, в данном случае путей и способов активизации речевого взаимодействия студентов на занятии иностранного языка.

Организовать подлинную интеракцию учащихся на занятии ИЯ можно путем более широкого применения возможностей:

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

В качестве ведущих направлений активизации речевого взаимодействия студентов выступают проектный метод и обучение в сотрудничестве. Остановимся подробнее на этих двух направлениях.

Опыт *обучения в сотрудничестве* представляется наиболее интересным как общедидактический концептуальный подход, позволяет наиболее эффективно достигать прогнозируемых результатов обучения и раскрывать потенциальные возможности каждого студента. Учитывая специфику предмета «иностранный язык», эта технология может обеспечить необходимые условия для активизации познавательной деятельности и речевого взаимодействия сту-

дентов в рамках парной, групповой и командной работы, предоставляя каждому из них возможность осознать, осмыслить новый языковой материал, получить достаточный объем устной практики на занятии для формирования и развития необходимых навыков и умений.

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

- группы студентов формируются преподавателем до занятия, разумеется, с учетом психологической совместимости студентов;
- преподаватель дает одно задание на всю группу, но при его выполнении происходит распределение ролей между членами группы;
- оценивается работа не одного студента, а всей группы;
- преподаватель сам выбирает студента группы, который должен отчитаться за задание.

Варианты обучения в сотрудничестве:

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

- а) команды / группы получают одну награду на всех в виде оценки в баллах, сертификата, значка отличия, похвалы, других видов оценки совместной деятельности; группы не соревнуются друг с другом, т.к. все они имеют различную планку и им дается разное время для ее достижения;
- б) индивидуальная ответственность каждого студента означает, что успех или неуспех всей группы зависит от удач или неудач каждого ее члена;
- в) равные возможности для достижения успеха (это означает, что каждый ученик приносит очки своей группе, которые она зарабатывает путем улучшения своих собственных предыдущих результатов);
- г) преподаватель должен дифференцировать сложность и объем задания в зависимости от уровня обученности студентов (если сильному студенту, к примеру, чтобы получить отличную отметку необходимо выполнить 10 заданий, то среднему, скажем, 8, а слабому 6; все баллы суммируются, и группе выставляется средний балл за данный тест).

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

2. Другой вариант организации обучения в сотрудничестве разработал Э. Аронсон и назвал его «*мозаичная головоломка*» (*jigsaw*). Суть этого подхода такова: студенты организуются в группы по 4-6 человек для работы над учебным материалом, который разделен на фрагменты (логические и смысловые блоки). Такая работа на занятиях ИЯ организуется в основном на эта-

пе творческого применения языкового материала. Например, при работе над темой «Россия» можно выделить различные подтемы: географическое положение, сельское хозяйство и промышленность, экономика и др. Каждый член группы находит материал по своей подтеме. Затем студенты, изучающие один и тот же вопрос, но работающие в разных группах, встречаются и обмениваются информацией по данному вопросу. Это называется «встречей экспертов». Затем возвращаются в свои группы и обучают всему новому, что узнали, товарищей в своей группе. Те, в свою очередь, рассказывают о своей части задания. Разумеется, все общение ведется на иностранном языке. Поскольку единственный путь правильно понять содержание информации и адекватно передать ее другим – это внимательно слушать своих партнеров, студенты сами заинтересованы в том, чтобы их товарищи выполнили свою задачу. В конце работы студентам задаются вопросы по всей теме, ответить на которые должен уметь каждый студент. Студенты одной группы вправе дополнять своего товарища. Преподаватель ведет учет баллам, объявляя лишь конечный результат, чтобы не превращать обсуждение в способ зарабатывания баллов.

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

3. Еще один вариант обучения в сотрудничестве – «учимся вместе» (*learning together*), разработали Д. Джонсон и Р. Джонсон. Группа делится на группы по 3-4 человека. Каждая группа получает одно задание, являющееся частью какой-либо большой темы, над которой работает вся группа. В результате совместной работы отдельных групп и всей группы в целом достигается усвоение материала в полном объеме. В процессе работы группы общаются между собой, участвуя в коллективном обсуждении, уточняя детали, предлагая свои варианты, задавая вопросы друг другу. Надо иметь в виду, что вся необходимая лексика по теме должна быть усвоена в ходе предыдущей работы на других занятиях. Поэтому данное занятие отводится чисто речевой практике, коммуникативной деятельности.

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

Важно и другое. В современном образовании все большее значение приобретает *проблема автономности* обучающихся. Студенты должны самостоя-

тельно добывать знания, отыскивать дополнительный материал, критически осмысливать получаемую информацию, уметь делать выводы, аргументировать их, располагая необходимыми фактами, решать возникающие проблемы. Обучение в сотрудничестве способно помочь в автономизации обучения и одновременно подготовить к более сложным видам деятельности с информацией – при использовании, например, метода проектов.

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

В наше время метод проектов нашёл широкое применение во многих странах мира, так как он позволяет органично интегрировать знания студентов из разных областей при решении одной проблемы, дает возможность применить полученные знания на практике, генерируя при этом новые идеи.

Для собственно проектного метода характерны следующие *признаки*: наличие проблемы, значимой и интересной для данной категории студентов (моя профессия, мой колледж и т.д.);

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

самостоятельное планирование и реализация студентами содержания общения;

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

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

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

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

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

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

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

е) выявление новых проблем .

Рассмотрим общедидактическую типологию проектов. Согласно Е.С. Полат, можно выделить следующие *типологические признаки*:

доминирующие в проекте метод или вид деятельности: исследовательский, творческий, ролево-игровой, информационный, практико-ориентированный и т.п;

предметно-содержательную область: монопроект или межпредметный проект;

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

характер контактов (среди участников одной группы, одного учебного заведения, одного города, региона, одной страны, разных стран мира: внутренний (региональный) и международный);

количество участников проекта (личностные, парные, групповые);

продолжительность проекта (краткосрочный, средней продолжительности, долгосрочный).

Рассмотрим типологию проектов подробнее.

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

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

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

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

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

По признаку предметно-содержательной области проекта можно выделить:

а) *Монопроекты*. Они, как правило, проводятся в рамках одной учебной дисциплины. При этом выбираются наиболее сложные разделы или темы программы, например, связанные со страноведческой, социальной, исторической

и т.д. тематикой. Работа над монопроектами предусматривает применение знаний из других областей, но сама проблема лежит в русле собственно филологического, культурологического, лингвистического знания, например, «Путешествие по Украине».

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

По характеру координации это могут быть:

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

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

Что касается характера контактов, то проекты могут быть:

а) *внутренними*, или региональными (это проекты, реализуемые или внутри учебного заведения, на занятиях по одной дисциплине, или междисциплинарные, или между учебными заведениями, группами внутри региона, одной страны);

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

По количеству участников можно выделить проекты:

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

б) *парные* (между парами участников);

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

По продолжительности проведения проекты могут быть:

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

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

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

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

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

1. Насколько большими должны быть группы?

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

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

2. Как формировать группы?

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

дни (месяцы) рождения / знаки зодиака;

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

размер / цвет обуви и др.

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

персоналии (Napoleon – Bonaparte, Marie – Curie);

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

группировки (пары: собака – кошка; группы: мастер – преподаватель – стажёр);

ассоциативные группировки (пары: арбитр – свисток);

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

карточки с цифрами;

карточки с картинками.

3. Как привлечь внимание занятых работой студентов?

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

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

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

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

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

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

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

7. Что, если некоторые студенты часто отсутствуют на занятиях?

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

8. Как долго члены группы должны работать вместе?

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

9. Как распускать группы?

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

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

Никто не может дать точного ответа на этот вопрос. Как представляется, всё зависит от желания студентов сотрудничать друг с другом, а также от умения преподавателя помогать им в процессе взаимодействия.

Для эффективной организации речемыслительного взаимодействия был разработан комплекс методических приемов:

1. Прием создания информационного неравенства.

Прием основан на неравном распределении между участниками процесса речевого взаимодействия определенной информации, которой им надлежит обменяться, что и является стимулом для процесса коммуникации, делает его лично значимым и интересным для участников.

Так, в одном из заданий обучающимся, работающим в парах, предлагается заполнить таблицу (например, об экономическом развитии, о праздниках в Великобритании и т. д.) с недостающей в них информацией. Обмениваясь информацией друг с другом, и, не показывая таблицы друг другу, обучающиеся составляют сообщение на основе заполненной таблицы. В таблицах содержится вся необходимая информация, но каждый имеет в своей таблице только ее часть, отсутствующую у другого. Необходимо восстановить всю информацию, анализируя таблицы.

2. Интервью.

Общим признаком этой группы приемов является задача опросить как можно больше присутствующих на занятии студентов с тем, чтобы выяснить их мнения, суждения, ответы на поставленные вопросы. Для этого студенты, работая одновременно, свободно перемещаются по аудитории, выбирают студента, которому адресуют свои вопросы, фиксируют ответы, затем выбирают другого студента и т. д. Общие итоги такого опроса записываются на доске и используются для дальнейшего обсуждения. На продвинутых этапах обучения используются разнообразные анкеты, в которые включаются проблемные вопросы типа: «Когда лучше создавать семью: до двадцати или после двадцати лет?» и т. д. Каждая анкета строится по тематическому принципу, т. е. вопросы, распределяемые между студентами, соответствуют определенной теме, избранной для обсуждения. С помощью интервью можно выявить уровень знаний обучающихся об актуальных событиях, о нашей стране, о странах изучаемого языка, о выдающихся деятелях науки.

3. Поиск пары.

В основе этого приема лежит условие, что в группе каждый студент имеет свою пару, о которой не догадывается и которую должен найти, задавая вопросы другим студентам. Речевой материал при этом может сильно варьироваться по трудности и соответствовать познавательным возможностям обучающихся. Одной из такой форм является поиск «союзника в споре». Каждый студент получает карточку, на которой изложена определенная проблема. Задача студентов - в процессе речевого взаимодействия с одноклассниками найти студента или студентов, которые имеют одинаковое мнение по поводу предложенной проблемы. Поиск пары может проходить, например, как поиск «подарков ко дню рождения». Чтобы подарок понравился и доставил радость, нужно подробнее узнать об интересах, увлечениях, привычках и вкусах друг друга. Можно давать студентам карточки с планами выходного дня, летнего отдыха и т. д. Каждый студент получает, например, план на ле-

то. Его задача - с помощью вопросов узнать о том, что собираются делать летом одноклассники, договориться с кем-нибудь из них о совместном отдыхе.

4. Прием использования различий в точках зрения.

В данном случае стимулом для активного участия в речевом взаимодействии, направленном на решение репродуктивных и продуктивных задач, будут выступать естественные различия в личном опыте, мировоззрении, оценках проблем, обсуждаемых студентами. Проблемы для обсуждения должны быть лично значимыми, связанными с удовлетворением потребностей обучающихся в самопознании, самовыражении, выработкой ими адекватной Я-позиции.

При реализации данного приема необходимо соблюдать следующую последовательность этапов: актуализация имеющихся знаний, создание дискуссионной ситуации, постановка проблемы; анализ и обсуждение проблемы, в ходе которого осуществляется формирование умений и навыков речемыслительной деятельности; формулировка выводов, оценка степени реализации поставленных задач. В условиях реализации перечисленных выше методических приемов активизируется речемыслительная деятельность обучающихся, повышается мотивация говорения, обеспечивается более полное достижение практического, образовательного, воспитательного и развивающего компонентов цели обучения иностранным языкам.

В заключение заметим, что вышеперечисленные пути и приёмы активизации взаимодействия студентов не являются единственными в методике преподавания иностранных языков. Наиболее подходящей является комбинация из нескольких путей и приёмов для решения коммуникативной задачи и достижения поставленной перед студентами цели.

Список литературы

1. Войтко Е. Г. Организация эффективного речевого взаимодействия студентов на занятии по иностранному языку. Государственный университет: Минск, 2003.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. – М. 1980.
3. Аниськович Н.Р. Корпоративное обучение учащихся речевому взаимодействию на уроках английского языка. // Актуальные проблемы обучения иностранным языкам на современном этапе. Материалы международной научно-методической конференции, декабрь 2000г., – Мн., 2000. – С.22-24.
4. Аниськович Н.Р. Моделирование коммуникативного поведения в процессе иноязычного общения. // Вестник МГЛУ. – 2001. - №3. – С.38-44.
5. Байдурова Л.А., Шапошникова Т.В. Метод проектов при обучении учащихся двум иностранным языкам. // ИЯШ. – 2002.- №1. - С.5-11.
6. Колкер Я.М., Устинова Е.С. Как достигается сотрудничество преподавателя и обучаемого? // ИЯШ. – 2000г. - №1 – С.28-33.
7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров., Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2002г. – С. 64-110.
8. Donn Byrne. Techniques for Classroom Interaction. Longman, 1991. – P. 10-13.

