

изучаемое явление в продуктивных видах речевой деятельности с учетом особенностей менталитета носителей немецкого языка, но в то же время с опорой на родную лингвокультуру. Таким образом, данные упражнения дают возможность реализовать диалог культур, использовать адекватные языковые и речевые средства для представления своей собственной культуры.

Заключительной стадией в совершенствовании грамматических навыков является *комбинирование*. На данной стадии не следует ограничивать учащихся в употреблении грамматических явлений. Внимание обучающихся акцентируется на том, что любое грамматическое явление не изолировано и связано с рядом других. Важной задачей является выбор средств, адекватных ситуации. Стадия комбинирования характеризуется укреплением устойчивости грамматического навыка, что означает доведение операции выбора грамматической модели до автоматизма. При выполнении упражнений все внимание учащихся концентрировалось на решении той или иной коммуникативной задачи, но с учетом возможности разных способов выражения одной и той же мысли. В частности, учащимся предлагалось высказать свое мнение по поводу предложенной проблемы.

В заключение следует отметить, что культуроведческий подход к обучению иноязычной грамматике является очень перспективным, так как он позволяет оптимизировать овладение учащимися грамматическими явлениями в контексте подготовки к межкультурной коммуникации.

А. И. Голушко (*Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины*)

ОРГАНИЗАЦИЯ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В настоящее время в системе языкового образования идет поиск форм и методов, которые могут создавать условия для развития коммуникативных умений обучающихся, социальной компетенции и навыков работы в команде, а также умения учиться самостоятельно. Для реализации этих задач такая форма организации образовательного процесса, как работа в группе, имеет большой потенциал.

Метод группового обучения в образовании применяется издавна. Сократ обучал студентов в малых группах, вовлекая их в диалог своим известным «искусством дискуссии». Ян Амос Коменский верил, что учащиеся будут получать пользу как от того, что они учатся, так и от рассказа о том, чему они учат других обучающихся. В конце XVIII в. Джозеф Ланкастер и Эндрю Белл использовали групповое обучение в Англии и Индии для проведения образования в «массы»; школа Ланкастера была открыта в Нью-Йорке в 1806 году. Суть этой системы состояла в том, что старшие ученики под руководством учителя сами изучали материал, а затем обучали тех, кто знает меньше (А. В. Конышева, 2007).

Групповая работа на уроке – форма организации учебно-познавательной деятельности, предполагающая функционирование разных малых групп, работающих как над общими, так и над специфическими заданиями педагога (Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров, 2003).

Е. И. Пассов определяет группу как определенное количество учащихся – 3–5 человек, временно объединенных учителем или по собственной инициативе в целях выполнения учебного задания и имеющих общую цель и функциональную структуру (Е. И. Пассов, 1988).

Многочисленные исследования показали, что групповая работа, в отличие от индивидуальной, приводит к более тщательной обработке информации и к более эффективному взаимодействию учащихся. Работая вместе, учащиеся пытаются совместно выполнить поставленную задачу. Такое обучение строится на принципе сотрудничества.

Самый важный критерий для сотрудничества – это синтез информации. Это значит, что результат достигается путем объединения различных точек зрения, талантов и идей. Обязательное условие сотрудничества – чтобы каждый участник вносил свой вклад в работу наравне с его товарищами (О. Kozar, 2010).

Существуют такие виды групповой работы на уроках иностранного языка, как: «Интервью», «Банк информации», «Поиск пары», «Пустой стул», «Координация действий», «4 угла». Но приему «Мозаика» уделяется особое внимание, так как при его использовании в большей степени проявляется позитивная зависимость учеников друг от друга, они учатся ответственности и работе в коллективе.

Прием «Мозаика» предполагает объединение участников в группы по 4–6 человек 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.

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 проработанного 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. Таким образом, учащиеся учатся работать самостоятельно и являются ответственными за передачу собственных знаний другим учащимся класса (А. В. Конышева, 2007).

Остановимся подробнее на позиции учителя в процессе организации групповой работы. На первый взгляд может показаться, что степень активности и нагрузки учителя совсем невелика. Основную роль играют сами участники группы. Но при более детальном анализе работы учителя на подготовительном этапе и этапе реализации можно заметить, что ему приходится выполнять различные функции: поддержки, контроля, стимулирования. Все это требует не просто владения содержанием материала, но и компетентности в различных сферах.

В работе Клауса Деринга «Обучение в дополнительном образовании» данный феномен обозначен как «три аспекта квалификации педагога» (К. W. Doring, 1990). Рассмотрим три эти аспекта квалификации на примере работы с использованием приема «Мозаика».

1. *Педагог как эксперт.* Группы в основном работают самостоятельно. Если возникают какие-то трудности, то учащиеся обращаются к учителю за помощью и уточнениям и учитель выступает здесь как эксперт, владеющий не только содержанием текста, но и сутью обсуждаемой проблемы. Например, могут возникнуть проблемы с определенными терминами или словами, которые учащиеся не встречали и не могут найти в словаре. Учителю необходимо либо ответить напрямую на вопрос, либо стимулировать дополнительными наводящими вопросами самостоятельный поиск учащихся.

2. *Педагог как хороший учитель.* Учитель не просто отбирает необходимые тексты, но и предлагает определенный алгоритм работы с ними, дает инструкции, ставит задачи, помогает в организации рабочего места, т.е. учитель должен создавать комфортные условия для хорошо организованной и эффективной самостоятельной работы.

3. *Педагог как партнер в обучении.* Очень важным в работе группы является межличностный фактор. Учителю нужно создавать доброжелательную атмосферу в группе; не просто ставить задачи, но и согласовывать их с группой, а при необходимости снимать возникающее напряжение и включаться в непосредственное обсуждение. Реализуя эту функцию, учителю необходимо держать в поле зрения не только группу в целом, но и каждого участника в отдельности. В случае необходимости он вникнет в возникающие трудности, помогает найти и реализовать свою индивидуальную роль в группе. Например, психологи А. И. Донцова, Е. М. Дубовская, И. М. Улановская полагают, что в совместной деятельности субъект с более высоким уровнем познавательного развития как бы «поглощает» деятельность индивида с более низким уровнем, так что, в конечном счете, действует лишь один партнер, а другой с ним лишь соглашается (А. И. Донцов и др., 1998).

Естественно, что такой ситуации не должно быть, так как проявление себя как личности очень важно для самореализации учащегося. Выполняя совместную работу, он может рассматривать себя в определенном отношении ко всем остальным. Это позволяет ему регулировать свои действия и вносить свой вклад. Эффективность совместных усилий во многом зависит от степени скоординированности участников в группе и понимания каждым не только своей роли, но и обязанностей других участников группы.

Для успешного осуществления групповой работы на уроке имеется ряд рекомендаций. Сюжеты и ситуации для групповой работы должны быть разнообразны, интересны учащимся и побуждать их к общению. Организация группового общения должна проходить в атмосфере сотрудничества, дружелюбия и доверия. Задания должны соответствовать уровню владения языком каждым учащимся. Необходимо определять время для подготовки того или иного задания и четко его соблюдать. Во время подготовки групповых заданий учитель должен переходить от одной подгруппы к другой, чтобы быть в курсе, как они работают. Очень важно не прерывать учащихся в процессе общения и обращать внимание только на те ошибки, которые мешают процессу общения. Группы должны быть небольшие – не более 5 человек. Желательно, чтобы в каждой группе был хотя бы один сильный лидер, который сможет исполнить роль консультанта.

Групповое взаимодействие учащихся приводит к заметному улучшению психологического климата в классе: участники получают качественно новые социальные роли по сравнению с традиционным обучением, где они уже не соперники, а члены одной команды. Меняется и роль учителя, который превращается из единственного возможного источника информации и контроля в советника и консультанта, направляющего работу группы в правильное русло. Таким образом, можно сказать, что технология группового обучения вобрала в себя достаточно много преимуществ, что позволяет использовать ее наряду с другими известными технологиями.

Е. В. Горбунова (*Минский государственный лингвистический университет*)

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ НА СЛУХ УЧАЩИМИСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

Восприятие и понимание речи на слух относится к рецептивным видам речевой деятельности, в то время как говорение и письменная речь – к продуктивным. Это означает, что основная деятельность учащегося в этом процессе заключается в восприятии и смысловой переработке услышанной информации (П. В. Сысоев, 2009). Обучающимся свойственно слушать и понимать значительно больший объем информации и на более высоком уровне, чем выражать свои мысли посредством говорения и письма. В связи с этим часто возникает неверное представление о том, что аудирование