

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
"МУРМАНСКИЙ АРКТИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ"**

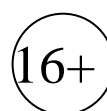
ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

*Рекомендовано учебно-методическим советом университета
в качестве учебного пособия по направлениям подготовки
44.03.05 "Педагогическое образование". Английский язык. Немецкий
язык/Второй иностранный язык (уровень бакалавриата),
44.04.01 "Педагогическое образование".*

*Современные технологии преподавания иностранных языков/Лингвистика
и иноязычное лингвообразование (уровень магистратуры)*

Учебное электронное издание

Мурманск
Издательство МАУ
2024



УДК 37.091.33:811.111(075.8)

ББК 81.432.1-9p30

И 73

Рецензенты:

Кафедра английского языка ФГБОУ ВО

"Петрозаводский государственный университет";

Е. В. Борзова, д-р пед. наук, профессор кафедры английского языка

ФГБОУ ВО "Петрозаводский государственный университет"

И 73 Интерактивное обучение иностранным языкам : учеб. пособие по направлениям подготовки 44.03.05 "Педагогическое образование". Английский язык. Немецкий язык/Второй иностранный язык (уровень бакалавриата), 44.04.01 "Педагогическое образование". Современные технологии преподавания иностранных языков/Лингвистика и иноязычное лингвообразование (уровень магистратуры) / авт.-сост. О. В. Путистина ; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Мурман. аркт. ун-т. – Мурманск : Изд-во МАУ, 2024. – 1 опт. компакт-диск (CD-ROM). – Систем. требования: PC не ниже класса Pentium II 128 MbRAM ; Windows 9X–10 ; свободное место на HDD 131 Mb ; привод для компакт-дисков CD-ROM 2-х и выше. – Загл. с титул. экрана. – Текст : электронный.

ISBN 978-5-907368-972

Данное учебное пособие создано в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов по направлению подготовки "Педагогическое образование" для уровней бакалавриата и магистратуры.

В пособии рассмотрены теоретические основы интерактивного обучения иностранным языкам, а также практические вопросы использования интерактивных технологий и форм работы на занятиях по иностранному языку в условиях средней и высшей школ (на примере английского языка).

Для студентов учреждений высшего образования.

The manual has been created in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standards in the direction "Pedagogical Education" for bachelor's and master's levels. It considers the theoretical foundations of interactive teaching of foreign languages, as well as practical issues of using interactive technologies and forms of work in foreign language classes in secondary and higher schools (using the example of the English language).

It is intended for students of higher education institutions.

Учебное электронное издание

Минимальные системные требования:

PC не ниже класса Pentium II 128 MbRAM;

свободное место на HDD 131 Mb;

привод для компакт-дисков CD-ROM 2x и выше.

© ФГАОУ ВО "Мурманский арктический университет", 2024

© О. В. Путистина, 2024

Учебное электронное издание

Минимальные системные требования:
РС не ниже класса PentiumII 128 MbRAM;
свободное место на HDD 131 Mb;
привод для компакт-дисков CD-ROM 2x и выше.

Путистина Ольга Владимировна

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Компьютерная верстка Г. Г. Недоступ

Рецензенты:

Кафедра английского языка ФГБОУ ВО

"Петрозаводский государственный университет";

Е. В. Борзова, д-р пед. наук, профессор кафедры английского языка
ФГБОУ ВО "Петрозаводский государственный университет"

Подписано к использованию 15.07.2024

Объём издания 1,47 Мб

Тираж 30 экз.

ФГАОУ ВО "Мурманский арктический университет"

183010, г. Мурманск, ул. Спортивная, 13.

Телефон (8152) 21-38-01

E-mail: office@mauniver.ru

<https://www.mauniver.ru>

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	6
ЧАСТЬ I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	8
Тема 1. ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СВЕТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ.....	12
Тема 2. Основные понятия курса: подход, метод, приём, технология, организационная форма обучения	18
Тема 3. Исторические и социально-психологические предпосылки развития идеи интерактивного обучения иностранному языку	24
Тема 4. Дидактические предпосылки развития интерактивного подхода к обучению иностранным языкам.....	35
Тема 5. Цели, задачи и принципы интерактивного обучения иностранным языкам.....	39
Тема 6. Интерактивная модель обучения: преимущества и недостатки	46
Тема 7. Типы и виды учебной интерактивности	51
ЧАСТЬ II. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ	56
Тема 1. ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	56
1.1. Технология "Сократический диалог" (Socratic Questioning).....	59
1.2. Технология организации групповой дискуссии Group Discussion).....	61
1.3. Технология "Займи позицию" / "Шкала мнений" (opinion scale).....	62
1.4. Технология "Карусель" (Inner/Outer Circle or Inside-Outside Circle).....	65
1.5. Технология "Аквариум" (fishbowl).....	65
1.6. Технологии обучения, основанные на ТРИЗ (теории решения изобретательских задач)	66
1.7. Технология "Броуновское движение"	78
1.8. Технология "Ажурная пила" ("Мозаика", "Головоломка", "Групповой пазл", англ. Jigsaw).....	80
1.9. Технология взаимообучения	81
1.10. Технология INSERT.....	82
1.11. Технология ранжирования (ranking)	83
1.12. Технология решения проблемных задач (problem solving).....	83
1.13. Технология использования ролевых игр/симуляций.....	84
1.14. Технология "Информационное неравенство (Information Gap)".....	85

1.15. Технология "Перенос информации (Information Transfer)"	85
1.16. Технология "Выполнение инструкции (Instruction Following)"	86
1.17. Технология "Интервью (Interview)"	87
ТЕМА 2. ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ И СОВРЕМЕННЫЕ ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ	88
ТЕМА 3. ИНТЕРАКТИВНЫЕ ЗАДАНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА).....	94
3.1. Формирование и развитие фонетических навыков речи	94
3.2. Формирование и развитие лексических навыков речи	97
3.3. Формирование и развитие грамматических навыков речи	101
3.4. Формирование и развитие орфографических навыков речи	111
ТЕМА 4. ИНТЕРАКТИВНЫЕ ЗАДАНИЯ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)	114
4.1. Обучение письменной речи	114
4.2. Обучение говорению.....	118
4.3. Обучение чтению	122
4.4. Обучение аудированию	129
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	138
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	139
ПРИЛОЖЕНИЯ	ОШИБКА! ЗАКЛАДКА НЕ ОПРЕДЕЛЕНА.

ПРЕДИСЛОВИЕ

Учебное пособие "Интерактивное обучение иностранным языкам" ориентировано на студентов, обучающихся по программам бакалавриата и магистратуры по направлению подготовки *"Педагогическое образование"*.

Данное пособие предназначено для подготовки к лекционным и практическим занятиям по дисциплинам "Интерактивные формы работы в обучении иностранным языкам" и "Интерактивный подход в обучении иностранным языкам". Материалы пособия могут также использоваться в курсе "Теории и методики обучения иностранному языку".

Основная цель учебного пособия – обеспечить овладение студентами базовыми профессиональными знаниями и умения в области организации интерактивного обучения иностранным языкам.

Учебное пособие выполнено в русле компетентностного подхода к обучению. Представленные в пособии теоретические материалы и система заданий позволяют решить следующие задачи:

- формирование у студентов научно-обоснованного представления о характере и специфике интерактивного обучения иностранным языкам;
- формирование у студентов понимания дидактического потенциала интерактивных технологий в обучении иностранным языкам;
- развитие у студентов основных профессиональных умений по отбору, организации, реализации и оценки эффективности использования интерактивных технологий в обучении иностранным языкам;
- развитие у студентов способности к профессиональному критическому мышлению учителя/преподавателя иностранного языка;
- развитие учебной автономии студентов в ходе выполнения заданий для самопроверки и решения методических задач, предназначенных для самостоятельной работы студентов.

Система заданий учебного пособия "Интерактивное обучение иностранным языкам" ориентирована на формирование следующих общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов:

- способность осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся;
- способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики;
- готовность использовать индивидуальные креативные способности для самостоятельного решения исследовательских задач.

Структура учебного пособия характеризуется следующими особенностями. Весь материал пособия представлен 2 главами. В первой главе пособия изложены теоретические (лингводидактические) вопросы, касающиеся исторических предпосылок развития интерактивного подхода к обучению иностранным языкам, базовых понятий, целей, задач, принципов и положений интерактивного обучения иностранным языкам, специфики интерактивных организационных форм работы на уроке иностранного языка и др.

Вторая глава учебного пособия посвящена преимущественно практической стороне интерактивного обучения иностранным языкам.

Учебное пособие нацелено на оказание методической помощи не только студентам вузов, обучающимся по программам бакалавриата и магистратуры по направлению "Педагогическое образование", но и практикующим учителям/преподавателям, а также всем интересующимся проблемами обучения иностранным языкам в разных условиях обучения.

ЧАСТЬ I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Входное тестирование

Задание для самопроверки

Проверьте Ваши фоновые знания из курса общей методики обучения иностранным языкам, которые Вам пригодятся для изучения теоретических аспектов интерактивного обучения и освоения методических основ использования интерактивных форм и технологии в преподавании иностранных языков.

1. Основная практическая цель обучения иностранному языку в 21 веке в школах и вузах – это

- а) обучение переводу
- б) формирование иноязычной коммуникативной компетенции
- в) актуализации знаний об иностранном языке
- г) обучение чтению без словаря на иностранном языке

2. Одним из "генераторов" идей личностно – ориентированного подхода в методическую "школу" является

- а) А. Н. Леонтьев
- б) Г.А. Китайгородская
- в) Е. И. Пассов
- г) Г.В. Рогова

3. Системно-деятельностный подход в методике предполагает синтез (взаимосвязь) следующих ведущих направлений в образовании:

- а) культурного, деятельностного и коммуникативного
- б) информативного, аудиолингвального и коммуникативного
- в) гуманистического, личностно-ориентированного, деятельностного/коммуникативного и социокультурного
- г) информативного и социокультурного

4. Принципиальное направление в обучении как ключевая категория методики обучения иностранным языкам – это

- а) система обучения
- б) метод обучения
- в) приём обучения
- г) принцип обучения

5. Основополагающая идея, на основе которой осуществляется обучение иностранному языку – это...

- а) принцип обучения
- б) метод обучения
- в) система обучения
- г) технология в обучении

6. Какой подход в качестве основной цели ставит формирование иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся?

- а) когнитивный
- б) бихевиористский
- в) коммуникативный
- г) информативный

7. Какой подход к обучению сводит усвоение речи к реакциям на предъявляемые стимулы и ставит во главу угла формирование навыков путем многократного механического повторения языкового и речевого материала?

- а) когнитивный
- б) бихевиористский
- в) коммуникативный
- г) информативный

8. Какой подход к обучению сводится, прежде всего, к усвоению теории изучаемого языка? Тренировке при этом отводится незначительная роль, а в противовес ей акцент делается на сознательное конструирование высказывания на иностранном языке.

- а) когнитивный
- б) бихевиористский
- в) коммуникативный
- г) информативный

9. Как называется типологизированный, регулярно повторяющийся в практике обучения конкретный способ решения частных учебных задач, используемый преподавателем?

- а) средство обучения
- б) принцип обучения
- в) методический приём
- г) педагогическая технология

10. Письмо, говорение, чтение, аудирование – это....

- а) виды методов
- б) виды речевой деятельности
- в) виды репродуктивной речевой деятельности
- г) виды рецептивной речевой деятельности

11. Речевое действие, достигшее в результате выполнения упражнений (подготовительных, тренировочных) степени автоматизма, называется

- а) речевой способностью
- б) речевым навыком
- в) речевым умением
- г) речевой нормой

12. Способность человека осуществлять то или иное речевое действие в условиях решения коммуникативных задач и на основе выработанных навыков и приобретенных знаний называется

- а) языковым процессом
- б) речевым умением
- в) речевым навыком
- г) языковой способностью

13. Осознанностью, произвольностью, самостоятельностью, продуктивностью и динамизмом характеризуют

- а) умение
- б) навык
- в) привычка
- г) способность

14. Аудирование – это вид речевой деятельности.

- а) рецептивный
- б) продуктивный
- в) репродуктивный
- г) пассивный

15. Говорение – это ... вид речевой деятельности.

- а) рецептивный
- б) продуктивный
- в) пассивный
- г) производительный

16. Урок, лекция, семинар, лабораторное занятие, практическое занятие, консультация – это

а) форма организации учебного процесса в рамках сложившейся образовательной системы

б) организационная форма работы обучающихся в ходе осуществления учебной деятельности

в) форма организации самостоятельной работы обучающихся

г) форма воздействия преподавателя на обучающегося

17. Фронтальная/групповая/парная/индивидуальная форма работы – это

а) форма организации самостоятельной работы обучающихся

б) форма выполнения заданий обучающимися

в) форма организации аудиторной работы обучающихся

г) организационная форма работы, отражающая тип педагогического взаимодействия преподавателя и обучающихся в ходе учебного процесса

18. Письменная или устная речь может быть

а) репродуктивной и продуктивной

б) только репродуктивной

в) только продуктивной

г) только рецептивной

19. В современной методике обучения иностранному языку большее внимание уделяется обучению

а) подготовленному монологическому высказыванию

б) диалогическому и полилогическому общению

в) диалогам-шаблонам

г) чтению и переводу текстов со словарем

20. Термин "учебное (педагогическое) взаимодействие" переводится на английский язык ...

а) students' relations

б) speaking interaction

в) mutual relations

г) classroom interaction

(Ключи к входному тестированию: 1-б; 2-а; 3-в; 4-б; 5-а; 6-в; 7-б; 8-а; 9-в; 10-б; 11-б; 12-б; 13-а; 14-а; 15-б; 16-а; 17-г; 18-а; 19-б; 20-г).

Тема 1. Интерактивное обучение иностранному языку в свете педагогических инноваций

В современной системе образования всё чаще используются термины "инновационное развитие", "инновационный подход", "инновационная деятельность" и "инновация". В этой связи возникает вопрос, стоит ли рассматривать интерактивное обучение иностранному языку как некий инновационный подход к обучению иностранным языкам. Для ответа на этот вопрос необходимо, прежде всего, разобраться с трактовкой термина "инновация" и всех его производных в научном педагогическом контексте.

Научно-технический прогресс и стремительная информатизация современного общества постоянно предъявляют новые требования к уровню подготовки как выпускников школ, так и средних профессиональных и высших учебных заведений.

В современных условиях вся система образования должна быть нацелена не столько на передачу знаний или определенного объёма информации от педагога обучающимся, сколько на развитие информационной и учебной компетенций, которые могут стать залогом формирования других жизненно важных компетенций.

Современная система образования должна быть ориентирована на:

- развитие у обучающихся умений и навыков поиска, анализа и обработки информации;
- развитие у обучающихся критического, эвристического и творческого мышления;
- становление индивида как субъекта саморазвития и самообразования;
- овладение обучающимися инструментами управления собственной образовательной деятельностью.

Эти же требования находят отражение и в современных Федеральных государственных образовательных стандартах школьного, средне профессионального и вузовского образования.

Таким образом, среди основных тенденций развития образования в 21 веке следует отметить:

- увеличение прикладного компонента подготовки обучающихся;
- увеличение доли самостоятельной работы обучающихся;

– формирование системы интегрированных знаний, метапредметных умений и навыков, которые могут быть перенесены из одной сферы деятельности в другую;

– развитие социально-значимых качеств обучающихся, так называемых "мягких умений", способствующих успешной социализации и адаптации в обществе, адекватному реагированию на происходящие изменения в мире, самостоятельному принятию решений и ответственности.

В связи с этим переориентация системы среднего, среднего профессионального и высшего образования на *инновационную деятельность* становится важнейшим инструментом в обеспечении конкурентоспособности выпускников средних и высших учебных заведений в современном мире.

В этих условиях актуальным становится внедрение в учебный процесс инновационных подходов, методов, приёмов, форм и средств обучения.

Инновации в образовании, как правило, являются результатом научных и научно-практических исследований, педагогического опыта отдельных преподавателей и/или педагогических коллективов.

Термин "инновация" (англ. innovation) происходит от латинского слова *innovatio* "(воз)обновление, улучшение" (лат. *innovatus* "(воз)обновлять", от лат. *in-* "в, на" + лат. *novus* "новый, небывалый"). В буквальном переводе с английского языка "инновация" означает "введение новаций" или "введение новшеств".

В научной литературе различают понятия "новация" и "инновация". Слово "новация" несколько шире по употреблению, в то время, как слово "инновация" ограничено специальными (обычно профессиональными) сферами употребления. Кроме того, слово "новация" обозначает сам факт новшества, а слово "инновация" содержит указание на компонент процесса. В целом под инновационным процессом понимается комплексная деятельность по созданию (рождению, разработке), освоению, использованию и распространению новшеств. Таким образом, инновационный процесс заключается в формировании и развитии содержания и организации чего-то нового.

Относительно системы образования можно отметить, что "новация – это средство (новый метод, оригинальная техника, новые технологии, программы, и т. д.), а инновация – целенаправленные изменения, которые приносят в среде обитания человека стабильные элементы, которые вызывают переход из одного качественного состояния в другое" [7, С. 1-2].

Термин "инновация" впервые появился в исследованиях культурологов в 19 веке и означал введение некоторых элементов одной культуры в другую. В начале XX века возникла новая область знания – инноватика. Инноватика – это наука о нововведениях, в рамках которой стали изучаться закономерности технических нововведений в сфере материального производства.

По степени радикальности новизны инновации могут быть [39]:

– базисные – инновации, возникшие на базе крупных изобретений, кладущие начало новым направлениям, процессам и т. д., основанным на новых научных принципах, являющиеся системными, часто требующие больших инвестиций и времени для разработки;

– улучшающие (модифицирующие) – малые, но важные или существенные улучшения продуктов и процессов, часто продолжающие распространение базисных радикальных инноваций;

– псевдоинновации – это внешние изменения продуктов или процессов, не приводящие к изменению их качественных характеристик, создающие эффект видимости новизны, как правило, направлены на мелкое или частичное улучшение.

Педагогические инновационные процессы стали предметом специального изучения на Западе примерно с конца 50-х годов 20 века. В 80-х годов 20 века проблема инноваций и, соответственно, её понятийное обеспечение стали предметом специальных исследований в российской педагогической науке. Термины "инновации в образовании" и "педагогические инновации", употребляемые как синонимы, были научно обоснованы и введены в категориальный аппарат педагогических наук.

Сегодня можно выделить два подхода к рассмотрению понятия "инновация" в образовании:

1) инновация как процесс (А. В. Лоренс, М. М. Поташник, В. А. Сластенин, О. Г. Хомерики и др.);

2) инновация как само новшество (К. Ангеловски, А. Ф., Балакирев, С. Д. Ильенкова и др.).

Применительно к педагогическому процессу инновация означает "введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося" [32, с. 135].

Большая современная энциклопедия по педагогике дает следующее определение педагогической инновации: "Педагогическая инновация – нововведение в педагогическую деятельность, изменения в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющие целью повышение их эффективности" [30, с. 198].

Таким образом, инновации в контексте образования – это обновление педагогического процесса или образовательных услуг, образовательных продуктов на основе внедрения последних достижений науки, технологии, закономерный, объективный процесс совершенствования образовательного процесса [39].

Инновации разрабатываются и проводятся не государственными органами, а работниками организаций в системе образования и науки. Таким образом, инновации в образовании рассматриваются как новшества, специально спроектированные, разработанные или случайно открытые в порядке педагогической инициативы. Под инновациями следует понимать только те нововведения, которые не навязаны извне, а возникли изнутри.

Выделяют несколько видов инноваций в образовании [39]:

- инновация-процесс – это технологическое и управленческое усовершенствование или создание принципиально нового процесса, повышающее эффективность и качество нового или существующего образовательного процесса;

- инновация-продукт – это новшество, имеющее физическую форму готового принципиально нового или усовершенствованного продукта, которое выходит в этой форме за пределы образовательной организации.

- инновация-услуга – это комплексное взаимодействие, деятельность, направленная на передачу знаний, умений и навыков общеобразовательного, профессионального характера потребителю, с целью удовлетворения и развития личных, групповых и общественных потребностей.

Инновационные процессы в образовании рассматриваются в трех основных аспектах:

- 1) социально-экономическом,
- 2) психолого-педагогическом,
- 3) организационно-управленческом.

В качестве содержания инновации в образовании могут выступать:

- научно-теоретические знания;
- эффективные образовательные технологии или методики обучения/воспитания;
- эффективный педагогический опыт, готовый к реализации.

Имеющиеся условия могут способствовать, либо препятствовать инновационному процессу. А. В. Хуторской [38] подчеркивает единство трёх составляющих инновационного процесса:

- создание или генерирование идеи (в отдельном случае-научное открытие);
- освоение или разработка идеи в прикладном аспекте;
- применение новшеств или реализация нововведений на практике.

Деятельность, обеспечивающая превращение идей в нововведение и формирующая систему управления этим процессом, является инновационной деятельностью.

Инновации в образовании по сути своей есть конечный результат инновационной деятельности, реализованной в виде нового или усовершенствованного образовательного процесса, образовательного продукта, образовательной услуги используемого в практической деятельности.

Объектами инноваций в образовании могут выступать:

- педагогические технологии и методы обучения;
- средства обучения;
- способы обучения;
- формы обучения;
- межличностные отношения субъектов образования;
- обучающая среда;
- образовательная организация и ее подразделения.

В педагогическом сообществе существует также мнение, что на практике под видом инноваций часто выдаются псевдоновшества. Новшество (или новация) – это, как правило, изменение отдельных элементов педагогической системы (целей, задач, средств и т. д.) в частном масштабе в рамках существующих педагогических теорий и методов. Инновация же всегда выходит за рамки существующих теорий, она нацелена на полное обновление позиций субъектов, преобразование связей в системе и самой системы. Соответственно, возможный результат инновации – рождение новой практики.

Например, внедрение компьютерных/ интернет-технологий или замена одних предметов другими не следует рассматривать как инновации, если это не приносит эффективные качественные результаты в процессе обучения, а лишь является сменой формы деятельности в рамках существующей системы. В этом случае их следует рассматривать как новшества, новации, следование или требование времени. Однако, если новшества обеспечивают качественный рост эффективности процессов образова-

ния и воспитания, то подобные новшества уже могут претендовать на звание инноваций.

Таким образом, интерактивное обучение по сути не является инновационным подходом для методики преподавания иностранного языка в 21 веке. Тем не менее, интерактивный подход к обучению иностранным языкам предоставляет широкие возможности педагогам и исследователям для методического творчества, поиска, разработки, реализации и внедрения новых наиболее эффективных методов, приёмов, средств обучения, форм работы и составляющих содержания обучения иностранному языку – то, что может рассматриваться как некие новшества в обучении или основа для развития инноваций в обучении иностранному языку.

Вопросы для самопроверки

1. Дайте своё определение понятию "инновация в образовании". Чем инновация отличается от новации/новшества?

2. Что можно рассматривать в качестве объектов инноваций в обучении иностранным языкам? Приведите примеры.

3. Всегда ли инновационная деятельность педагога способствует повышению мотивации и посещаемости занятий обучающимися?

4. В чем заключаются преимущества инновационной деятельности в сравнении с традиционным обучением иностранным языкам?

5. На что в современных условиях должны быть нацелены инновации в практике преподавания иностранных языков в российской системе образования? В чём Вы видите основные функции инноваций в образовании? Воспользуйтесь подсказками, если необходимо: *интеллектуализация, наукоёмкость, воплощение достижений, улучшение качеств, удовлетворение потребностей, вовлечение новых....*

6. Какие из перечисленных общих свойств являются характерными для инноваций в современном иноязычном образовании: длительность, научно-технологическая новизна, неопределенность, практическая применимость, рискованность, совместимость, противоречивость, реализуемость, социальная значимость, информатизация, способность инициировать структурные изменения, неструктурированность, "человекоёмкость", творческий характер, самомотивированность, самовознаграждение, целеполагание, формальность? Подумайте и назовите частные специфические характеристики педагогических инноваций в практике преподавания иностранных языков?

Тема 2. Основные понятия курса: подход, метод, приём, технология, организационная форма обучения

Изучение особенностей интерактивного обучения иностранному языку подразумевает обращение к таким понятиям, как "интерактивный подход к обучению", "интерактивные методы обучения", "интерактивные приёмы", "интерактивные технологии" и "интерактивные формы работы".

В педагогической и методической литературе существует множество трактовок и определений понятий "подход", "метод", "приём", "технология", "организационная форма обучения". Важным представляется понимание иерархической связи этих понятий.

Одним из исследователей, который представил чёткое разграничение понятий подход, метод и приём обучения в методике, является английский методист Эдвардом Энтони [42].

Так, Э. Энтони отмечал, что *подход* в обучении следует рассматривать как стратегию обучения. Подход в обучении иностранным языкам является некой совокупностью теоретических положений и принципов относительно природы языка и особенностей его преподавания [42].

Подход, таким образом, являясь, компонентом обучения языку, выступает в качестве самой общей методологической основы обучения.

В методике преподавания иностранных языков не существует единой классификации подходов к обучению. Среди классификаций, получивших наиболее убедительное теоретическое обоснование, возможно выделить следующие [23]:

1) с точки зрения психологии овладения языком подходы к обучению делятся на:

- бихевиористский,
- индуктивно-сознательный,
- познавательный (когнитивный),
- интегрированный;

2) с точки зрения объекта обучения:

- языковой,
- речевой,
- речедейательностный;

3) с точки зрения способа обучения:

- (прямой (интуитивный),
- сознательный (когнитивный),
- деятельностный (лично-деятельностный, коммуникативно-деятельностный).

Подход к обучению в свою очередь является концептуальной основой для разработки *методов*, которые "вырастают" из подхода. В отличие от подходов, согласно Э. Энтони, методы всегда "процессуальны" [42]. Другими словами, метод обучения – это тактика обучения. Один подход может породить несколько разных методов, которые разными способами будут предлагать достижение некой одной цели обучения, вписывающейся в определенный подход.

В российской методике обучения иностранному языку понятие "метод" как методическую категорию принято рассматривать в трех направлениях:

- 1) принципиальное направление в обучении, тактическая модель, способ достижения цели;
- 2) отражение концепции автора внутри определенного методического направления;
- 3) компонент технологии обучения, способ обучения какой-либо стороне языка.

А. Н. Щукин предлагает "закрепить за методикой преподавания языков толкование метода в широком значении – как направления в обучении" [41, с. 180] и приводит следующую классификацию методов-направлений в обучении иностранным языкам [41, с. 183]:

Методы-направления в обучении иностранным языкам

Прямые	Сознательные	Комбинированные	Интенсивные
Натуральный Прямой Аудиовизуальный Аудиолингвальный Армейский Устный "Метод гувернантки"	Грамматико-переводной Сознательно-практический Сознательно-сопоставительный	Чтения Коммуникативный Тандем-метод	Суггестопедический Эмоционально-смысловой Активизации Гипнопедия Ритмопедия Релаксопедия "Экспресс-метод" "Интелл-метод"

Внутри определенного методического направления могут разрабатываться *авторские методы* преподавания иностранных языков. В этом случае следует говорить об отражении концепции автора внутри определенного методического направления. Так, например, внутри интенсивного метода-направления обучения иностранным языкам можно отметить суггестопедический метод Г. Лозанова, "Метод активизации возможностей личности и коллектива (Метод Г. А. Китайгородской)", "экспресс-метод" И. Да-

видовой, метод погружения А. С. Плесневич, эмоционально-смысловой метод И. Ю. Шехтера, "новый русский метод" А. Драгункина и др.

Когда речь идет о методе как о компоненте технологии, способе обучения какой-либо стороне языка, то метод в этом случае отражает способ взаимосвязанных действий преподавателя и обучающихся, который обеспечивает достижение целей обучения и усвоение содержания образования. Эти методы являются достаточно универсальными, но имеют свое специфическое выражение и особенности в каждой конкретной дисциплине.

Другой базисной категорией методики, имеющей важное значение для изучения основ интерактивного обучения иностранному языку, является понятие "*приём обучения*". Приём всегда соотносится с конкретными действиями и операциями педагога, цель которых "передать знания, формировать навыки и умения, стимулировать учебную деятельность" [16, с. 124]. Э. Энтони также отмечал сугубо деятельностный характер приёмов обучения.

Отечественные, и зарубежные методисты всегда подчеркивали тесную связь между принципами (лежащими в основе любого подхода), приёмами и методами обучения (Н. И. Гез, О. А. Долгина, И. Л. Колесникова, Г. В. Рогова, С. Ф. Шатилов, Л. Александр, П. Ур, Дж. Хармер, Э. Энтони и др.).

Таким образом, метод, разработанный и реализуемый в рамках определенного подхода к обучению со всеми свойственными ему принципами, реализуется в системе конкретных приёмов обучения. Как отмечают И.Л. Колесникова и О.А. Долгина [16, с. 124]: "Каждому методу свойственна своя система приёмов, однако, одни и те же приёмы могут использоваться в разных методах".

В этой же цепочке взаимосвязанных понятий необходимо рассмотреть ещё одно – "*технология обучения*" или "*педагогическая технология*".

Понятие "технология" в настоящее время прочно вошло в педагогический и методический научный контекст. Однако по-прежнему среди педагогов существуют определенные разногласия в понимании и употреблении этого термина.

В научно-методической и педагогической литературе можно встретить различные определения педагогической технологии. Но все определения можно разделить на 3 категории, в которых технология рассматривается с разных точек зрения [31]:

1) педагогическая технология как часть педагогической науки, которая изучает и разрабатывает цели, содержание и методы обучения, а также занимается проектированием педагогических процессов;

2) педагогическая технология как алгоритм (описание) процесса обучения, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения;

3) педагогическая технология как технологический (педагогический) процесс функционирования личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

Таким образом, педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения.

Понятие "педагогическая технология" можно рассматривать также на 3 уровнях:

1) *Общепедагогический (общедидактический) уровень.* В данном случае *общепедагогическая технология* характеризует образовательный процесс в целом на уровне региона, учебного заведения, определенной ступени обучения и функционирует как педагогическая система.

2) *Частнометодический (предметный) уровень.* В этом значении *частнопредметная педагогическая технология* синонимична "*частной методике*" и характеризует совокупность методов и средств для реализации определенного содержания обучения и воспитания в рамках одного предмета, класса, учителя.

3) *Локальный (модульный) уровень.* На этом уровне локальная технология используется для решения частных дидактических и воспитательных задач (технология отдельных видов деятельности, формирования понятий, воспитание отдельных личностных качеств, технология урока, усвоения новых знаний, технология повторения и контроля материала, технология самостоятельной работы и др.).

В данном учебном пособии в основном будут использоваться понятия педагогической технологии *частнопредметного* и *локального* уровней.

Иногда понятие "технология" почти полностью перекрывается понятием "методика" или "метод обучения". В этом случае разница заключается лишь в расстановке акцентов. Так, в технологии, как правило, акцент делается на процессуальную, количественную и расчетную компоненты обучения, в методиках – целевую, содержательную, качественную и вариативно-ориентировочную стороны. Другими словами, технология отличается от методик своей воспроизводимостью, алгоритмичностью, продуман-

ностью всех деталей и устойчивостью результатов, отсутствием многих "если" (если талантливый учитель, если способные дети, хорошие родители...).

Таким образом, как отмечает Е. В. Борзова, технология "представляет собой строго определенную последовательность взаимосвязанных действий учителя и обучающихся, направленную на достижение конкретной цели. Это пошаговая, формализованная, воспроизводимая структура способов и средств, разработанная с учётом определенных требований к условиям решения определенной образовательной задачи" [9, с. 8].

Смещение технологий и методик приводит к тому, что иногда методики входят в состав технологий, а иногда, наоборот, те или иные технологии - в состав методик обучения.

Если, например, речь идёт об интерактивном обучении как о методе (направлении) в обучении иностранным языкам, то интерактивные технологии в рамках данного метода обучения будут являться техникой реализации учебно-воспитательного процесса, совокупностью методических средств для достижения конкретных целей и/или задач обучения иностранному языку. В данном случае интерактивные технологии рассматриваются как локальные технологии, алгоритмизированные способы достижения целей и решения частных дидактических или воспитательных задач в курсе обучения иностранному языку. В этом значении "в методике обучения ИЯ используются технологии формирования лексических навыков, развития умений чтения, написания эссе и т. п." [9, с. 8].

Далее любой метод или технология обучения на практике реализуется в определенной *организационной форме*.

Рассматривая организационную форму как дидактическую категорию, И. Я. Лернер [21] отмечает, что организационной формой обучения является вариативная, но относительно устойчивая структура взаимодействия его участников, содержание которого зависит от цели, учебного материала, методов и условий обучения.

Таким образом, организационные формы обучения – это варианты педагогического общения между преподавателем и студентом и между студентами.

На занятиях по иностранному языку организационные формы обучения могут носить непосредственный и опосредованный характер, что отражает характер общения между участниками.

Непосредственное обучение реализуется в виде *коллективной или индивидуальной формы*.

Коллективная форма обучения предполагает процесс общения участников обучения между собой и, в свою очередь, может осуществляться как групповая, парная работа, работа в парах сменного состава и фронтальная работа.

Индивидуальная форма обучения реализуется при работе с каждым студентом по индивидуальному плану, в рамках индивидуальных консультаций и заданий, когда студент получает и выполняет персональное задание.

Если коллективная форма организации обучения может иметь место как во время аудиторных занятий, так и в процессе выполнения студентами самостоятельных заданий во внеаудиторное время (например, подготовка совместных проектов), то индивидуальная форма работы более характерная для внеаудиторной работы. Хотя и индивидуальная форма работы может практиковаться на аудиторных занятиях в ходе реализации дифференцированного подхода к обучению, а также в ходе обучения разнородных групп.

Опосредованные формы обучения иностранному языку предполагают обучение без непосредственного личного контакта преподавателя и студента или студентов между собой, главным образом через письменную речь или посредством компьютерных интернет технологий (синхронно или асинхронно). Дистанционное обучение является одной из форм опосредованного обучения.

В ходе интерактивного обучения иностранному языку используются, в основном, интерактивные формы работы, которые могут быть представлены непосредственной парной и/или групповой работой (аудиторная работа), а также опосредованной интерактивной работой с использованием компьютерных технологий. При этом аудиторные интерактивные формы работы могут быть стабильными или вариативными.

Аудиторные интерактивные формы работы представляют собой такие формы организации речевого взаимодействия в процессе выполнения задания, которые предполагают наличие партнёра или партнёров для успешного выполнения этого задания. В процессе речевого взаимодействия собеседники выступают попеременно в роли говорящего и слушающего. Основная цель участников общения при этом – поддержание речевого взаимодействия, в ходе которого происходит последовательное порождение

собеседниками разнообразных по своему функционально-коммуникативному назначению речевых актов. Эти речевые акты направлены на обмен информацией и мнениями, побуждение к действиям, воздействие на партнёра (убеждение, доказательство и т. д.), выражение эмоциональной оценки, соблюдение норм речевого этикета.

Вопросы для самопроверки

1. Что является классификационным основанием для выделения интерактивного подхода к обучению языку: психология овладения, объект обучения или способ обучения? Обоснуйте свой ответ.

2. К какой группе методов следует отнести интерактивный метод обучения, согласно классификации А. Н. Щукина?

3. Какие определения "педагогической технологии" существуют в научно-методической и педагогической литературе? Приведите примеры. Выделите основные термины, которые используются в данных определениях для категоризации технологии в обучении? Что общего у всех определений? Чем они отличаются?

4. В чём разница между технологиями общепедагогического, частно-методического и локального уровней?

5. Как Вы думаете, чем технология (локальная) отличается от цепочки упражнений/заданий?

6. Какие организационные формы обучения используются в практике преподавания иностранного языка?

Тема 3. Исторические и социально-психологические предпосылки развития идеи интерактивного обучения иностранному языку

Понятие "интерактивный" происходит от английского "interact" ("inter" – взаимный, "act" – действовать) и соотносится с обозначением состояния взаимодействия, нахождения в режиме беседы, диалога с чем-либо (например, компьютером) или кем-либо (человеком).

Следовательно, интерактивное обучение стоит рассматривать, прежде всего, как обучение в сотрудничестве. В ходе интерактивного обучения все участники образовательного процесса (преподаватель, студенты) взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации. Очевидно, что интерактивное обучение основано на учении через действие и деятельность.

Интерес учёных к концепции учения через деятельность с использованием практических методов обучения был, прежде всего, вызван тем, что словесные методы обучения постепенно утрачивали своё значение как единственного способа передачи знаний и всё чаще заменялись на методы, помогающие применять знания на практике [29]. Этот процесс в педагогике начал происходить на рубеже 19–20 веков.

Примерно в это же время в социологии и психологии получает развитие концепция *интеракционизма*, одна из популярных в современной социальной психологии концепция, которая легла в основу интерактивного подхода к обучению, в том числе иностранному языку.

Интеракционизм (от англ. interaction – "взаимодействие") – методологический подход, объединяющий несколько различных направлений в общественных науках. Так, например, парадигма интеракционизма объединяет такие направления в общественных науках, как символический интеракционизм, социальный конструктивизм и этнометодология.

Интеракционисты занимаются, прежде всего, исследованием состояния и поведения личности, необходимого для успешного сотрудничества с другими людьми (Андреева, Г. М., Богомолова Н. Н., Петровская Л. А. и др.).

Среди предшественников интеракционистской традиции в социологии и психологии в целом можно отметить несколько психологов, социологов и философов, которые подробно изучали проблемы социального взаимодействия и заложили основы предметной составляющей социологической науки. В основном, это были представители западной науки.

Чарльз Кули (Charles Horton Cooley, 17.08.1864 – 8.05. 1929) – американский социальный психолог, профессор Мичиганского университета, один из президентов Американской социологической ассоциации. В своей социологической теории Ч. Кули основополагающую роль в формировании социальных процессов отводил сознанию. Ч. Кули рассматривал общество, социальные группы и индивида как единый живой организм. В своей теории Ч. Кули подчеркивал социальную природу человека, что дало ему основание рассматривать образ человека как культурного существа.

Георг Зиммель (Georg Simmel, 1.03.1858–28.09.1918) – немецкий философ и социолог. Г. Зиммель считается одним из главных представителей поздней "философии жизни" и создателем теории социального взаимодействия. Г. Зиммель рассматривал жизнь как поток культурно и исторически обусловленных переживаний и считал, что постичь жизнь можно только

через непосредственное переживание событий и интерпретацию на основе этого переживания прошлого. Г. Зиммель занимался изучением форм социаций (относительно устойчивых форм межчеловеческих взаимодействий и социальной жизни), которые существуют в любом обществе.

Уильям Айзек Томас (William Isaac Thomas; 13.08.1863–5.12. 1947) – американский социолог и социальный психолог, педагог, профессор, доктор социологии. У. А. Томас – яркий представитель психологизма в социологии. В основе его теории – понятие социальной ситуации. Любая социальная ситуация, согласно У. А. Томасу, включает три взаимосвязанных элемента: объективные условия (социальные нормы и ценности); установки индивида и группы; определение ситуации действующим лицом. При этом У. А. Томас отмечал, что когда и если определение ситуации отдельными индивидами не совпадает с групповыми ценностями, возникают конфликты и социальная дезинтеграция.

На протяжении нескольких лет У. А. Томас сотрудничал с Флорианом Витольдом Знанецким Ф. В. (Znaniecki, Florian Witold; 15.01.1882–23.03.1958) – польско-американским философом и социологом, одним из представителей гуманистической социологии, основоположником академической социологической науки в Польше и представителем Чикагской социологической школы. Совместно эти учёные разработали типологию личностей по характеру приспособляемости людей к социальному окружению. У. А. Томас утверждал, что развитие общественной жизни и культуры определяется лишь творческими личностями, которые способны на нововведения. Источник прогресса учёный видел в психологических качествах людей и их темпераменте.

Однако основоположником парадигмы интеракционизма в социологии и социальной психологии считается Джордж Герберт Мид (George Herbert Mead, 27.02.1863 – 26.04.1931) – американский философ, психолог, социолог, представитель Чикагской социологической школы, примыкавший к течению американского прагматизма.

Сам Дж. Мид называл свою теорию "социальным бихевиоризмом", подчёркивая сходство и различие своей теории с понятием бихевиоризма в психологии и идеями Дж. Б. Уотсона. Оба ученых, Дж. Мид и Дж. Уотсон, рассматривали человека как биологическое существо. Но Дж. Мид придавал большее значение духовной активности индивида и рассматривал его как активного субъекта. Он считал, что человек не ведом лишь бес-

сознательными психическими процессами. Дж. Мид утверждал, что там, где речь у индивида идёт о сознании, он связывает его с объективно наблюдаемым поведением в социальных процессах, а не с внутренним миром.

Д. Г. Мид указывал на лежащую в основе взаимодействия людей ориентацию участников коммуникации на мнение других/другого. Таким образом, в рамках концепции интеракционизма в психологии общение рассматривается как "обмен символами", в котором необходимо принимать роль другого или других.

Воззрения Д. Г. Мида позже получили развитие в теории символического интеракционизма, разработанного его последователем и учеником Гербертом Блуммером. Герберт Блуммер (Herbert Blumer, 7.03.1900–13.04.1987) – американский социолог и социальный психолог, основатель Чикагской школы символического интеракционизма. Г. Блуммер впервые сформулировал и внедрил в научный обиход термин "символический интеракционизм" в 1937 году.

Таким образом, представителей интеракционистской ориентации интересует сам процесс социального взаимодействия, анализ которого необходим для понимания социального поведения отдельного человека. Их интересует, какими средствами осуществляется и регулируется процесс социальной интеракции. Сторонники интеракционизма уделяли большое внимание изучению проблемам коммуникации при помощи символов, языка, интерпретации ситуации, структуры личности, ролевого поведения и референтной группы как источнику норм социального взаимодействия и социальных установок.

Символический интеракционизм основывается на интерпретациях человеческого поведения, в котором "прочитываются" значимые символы, несущие социальную информацию. Это особый вид интеракции, в ходе которой люди интерпретируют действия друг друга, а не просто реагируют на них.

Итак, основные положения символического интеракционизма, которые впоследствии нашли отражение в интерактивном подходе к обучению, сводятся к следующему:

1. Любой человек является социальной личностью, которая постоянно стремится к социальному взаимодействию. Интеракция является основной единицей познания и средством формирования личности. Действия каждого индивида зависят от интеракции с другими индивидами.

2. Человека необходимо рассматривать в качестве думающего существа. Действия человека обосновываются не только взаимодействием индивидов, но и взаимодействием внутри самого индивида со своим внутренним Я. То, как человек определяет окружающую среду – результат постоянного социального взаимодействия и процесса мышления.

3. Люди взаимодействуют друг с другом, руководствуясь, прежде всего, символическими значениями, которые они придают тем или иным объектам.

Сами символы являются продуктом социального взаимодействия (интеракции) между людьми.

4. Люди в символическом интеракционизме рассматриваются исключительно как активные существа по отношению к окружающей их среде, которые активно вовлечены в то, что они делают.

Несмотря на значимость некоторых положений символического интеракционизма для дальнейшего развития социологии, социальной психологии, педагогики и методики, данная концепция неоднократно впоследствии подвергалась серьёзной критике. Так, символических интеракционистов часто критикуют за то, что они исследуют межличностные интеракции человека на микроуровне, недооценивая исторический и/или социокультурный контекст. Символические интеракционисты акцентируют внимание на изучении значений, символов, действий и взаимодействий и не учитывают психологические факторы, которые побуждают человека к действию или сдерживают его в поведении.

Концепция символического интеракционизма способна дать ответы на вопрос, как происходит взаимодействие, но не может объяснить, почему человек поступает тем или иным образом, то есть не учитывает такие психологические факторы, как потребности, мотивы, намерения и стремления. Интеракционисты не объясняют и источник значимых символов, которым они придают такую важность. Их критики указывают на то, что значения символов не создаются спонтанно в интеракционистских ситуациях.

Ещё одним направлением внутри концепции интеракционизма в социологии является *этнометодология* (англ. *ethnomethodology*). Этнометодология занимается изучением обыденных норм, правил поведения, смыслов языка в рамках повседневного социального взаимодействия. Это направление универсализирует методы этнографии, распространяя их на повседневное поведение людей во всех, а не только архаических культурах.

Основоположник и автор термина "этнометодология" – американский социолог Гарольд Гарфинкель (англ. Harold Garfinkel, 29.10. 1917– 21.04. 2011) . В своей работе "Исследования по этнометодологии" (1967) Г. Гарфинкель предложил методику изучения "этнометодов" (обыденных методов), которыми люди пользуются для того, чтобы осмыслить действия и речь других. Каждый человек неосознанно пользуется своими методами осмысления процесса взаимодействия. Правильно понять смысл взаимодействия (разговора) можно только в том случае, если известен контекст ситуации, который может быть не представлен в самом взаимодействии.

Для обучения понимания смысла взаимодействия в этнометодологии используется методика "анализа разговора" (conversation analysis), разработанная Гарольдом Гарфинкелем и Харви Саксом (англ. Harvey Saks 19.07. 1935–14.11.1975). Ученые доказали, что в значительной мере на взаимодействие людей и понимание речи влияют предположения, переплетения значений слов, общие интересы, личный опыт и другие личностные, социальные, исторические и культурные причины.

Идеи этнометодологии находят отражение в личностно-ориентированном и коммуникативном подходах к обучению, которые в свою очередь являются основополагающими для интерактивного подхода.

Ещё одним направлением в социологии, которое оказало определенное влияние на развитие педагогики в целом и интерактивного подхода в частности является *драматургический* подход.

В социологии данный подход представлен прежде всего в трудах Ирвинга Гофмана (англ. Erving Goffman, 11.06. 1922– 19.11.1982) – американского социолога канадского происхождения, представителя "второго поколения" Чикагской школы в социологии, который стремился обнаружить пути и способы приспособления индивидов к "сценарным" требованиям социальной системы.

Несмотря на то, что И. Гофмана часто считают одним из основоположников символического интеракционизма, он много работал над тем, как избавить данное направление от присущих ему недостатков. В драматургической концепции И. Гофмана утверждается, что элементы человеческого взаимодействия зависят от времени, места и аудитории. Другими словами, согласно И. Гофману, "я" есть осознание себя в конкретной ситуации. И. Гофман применяет театральную метафоричность в определении метода. Цель индивида – быть принятым аудиторией, разыграв аккуратно

продуманное представление. Если актёр справляется с задачей, то аудитория будет видеть его таким, каким он пожелал быть увиденным.

Очевидно, что наследие драматургического подхода И. Гофмана нашло своё отражение в практике использования элементов драматизации и различных ролевых игр в образовании, которые сейчас широко применяются в интерактивном обучении, в том числе иностранным языкам.

Другим значимым для развития педагогики и методики направлением интеракционизма в социологии и социальной психологии является *социальный конструктивизм* – социологическая и психологическая теория, изучающая процессы социо-психологического конструирования социальной реальности в человеческой активности.

Согласно учению социального конструктивизма, социальная реальность и социальное взаимодействие индивидов не могут сводиться к материальным условиям. Социальное взаимодействие основывается на совокупности мыслей, идей и ценностей. Знание при этом рассматривается как продукт социального и культурного конструирования. Процессы обучения и воспитания являются по своему характеру социальной активностью личности. Социальные нормы, значения элементов социальной действительности не постигаются в пассивном восприятии, а конструируются в процессе социальной интеракции. Социальный конструктивизм отрицает существование естественных законов у социальной, экономической и политической сфер. Согласно теории социального конструктивизма, социальные факторы конституируются в ситуации в ходе человеческих взаимоотношений.

Социальный конструктивизм получил широкое распространение в психологии образования, педагогике, лингводидактике и методике обучения иностранным языкам. Социальный конструктивизм наряду с бихевиоризмом является одной из основных теорий детского развития, возникшей на основе концепции когнитивного развития Жана Пиаже [28]. Среди наиболее ярких представителей социального конструктивизма в психологии на Западе следует выделить Г. Кьяри (Gabriele Chiari), М. Л. Нуццо (Maria Laura Nuzzo) и Дж. Раскина (Jonathan D. Raskin).

Однако развитие идей социального конструктивизма связывают, прежде всего, с именем выдающегося психолога Л. С. Выготского (5 (17).11. 1896 – 11.06.1934). Культурно-историческая теория (название которой лишь однажды встречается в текстах самого Л. С. Выготского) и по сей день является очень популярной на Западе. Приблизительно

в начале 2000-х гг. произошел исторический пересмотр традиционной оценки научного наследия Л. С. Выготского советского периода, и началась дальнейшая разработка идей автора.

На протяжении всего десятилетия своей научной карьеры психолога (1924-34) Л. С. Выготский понимал основную цель своей научной работы как разработку учения о "высших психологических" процессах, явлениях, функциях, системах функций, форм поведения, и т. п.

Л. С. Выготский выделял 2 вида психологических функций: низшие и высшие, которым соответствуют два плана поведения – натуральный (природный) и культурный (общественно-исторический). При этом натуральные психологические процессы не поддаются регуляции со стороны человека, а высшими психологическими функциями люди могут управлять сознательно. Между воздействующим стимулом и реакцией человека (как поведенческой, так и мыслительной) возникает дополнительная связь через опосредующее звено – стимул-средство, или знак. Так, слово является средством произвольного направления внимания, абстрагирования свойств и синтеза их в значение (формирования понятий), произвольного контроля собственных психологических операций.

В последние годы жизни Л. С. Выготский основное внимание уделял изучению отношения слова и мысли в структуре сознания. Его работа "Мышление и речь" [10], посвященная исследованию этой проблемы, является основополагающей для отечественной психолингвистики. В данной работе Л. С. Выготский указывает на то, что в филогенезе существует до-речевая фаза интеллекта, а также доинтеллектуальная фаза развития самой речи. Но в процессе онтогенетического развития в какой-то момент мышление и речь пересекаются, после чего мышление становится речевым, а речь интеллектуальной.

Важными для теории обучения и методики являются взгляды Л. С. Выготского на развитие внутренней речи. Так, согласно теории Л. С. Выготского, внутренняя речь развивается путём накопления длительных функциональных и структурных изменений. Она ответвляется от внешней речи ребёнка вместе с дифференцированием социальной и эгоцентрической функции речи, и наконец, речевые функции усваиваемые ребёнком становятся основными функциями его мышления.

В работах Л. С. Выготского также подробно рассмотрена проблема соотношения роли созревания и обучения в развитии высших психологических функций. Так, он сформулировал важнейший принцип, согласно

которому сохранность и своевременное созревание структур мозга есть необходимое, но недостаточное условие развития высших психологических функций. Главным же источником для этого развития является изменяющаяся социальная среда, для описания которой Л. С. Выготским введён термин *социальная ситуация развития*. Именно это отношение определяет ход развития психики ребёнка на определённом возрастном этапе. Л. С. Выготский также отмечал, что культура создает особые формы поведения и видоизменяет деятельность психологической функции.

Существенным вкладом в педагогическую психологию является введённое Л. С. Выготским понятие "*зона ближайшего развития*". Зона ближайшего развития включает в себя объемлющие задачи, с которыми ребёнок на данном уровне развития не может справиться самостоятельно в одиночку, но которые способен решить с помощью взрослого. Другими словами, зону ближайшего развития стоит рассматривать как некий уровень, который ребёнок может достичь пока лишь в ходе совместной деятельности с взрослым.

Л. С. Выготский сформулировал основные условия развивающего воздействия на человека, отмечая, что там, где среда не создает соответствующих задач, не выдвигает новых требований, не побуждает и не стимулирует с помощью новых целей развитие интеллекта, там мышление не развивает всех действительно заложенных в нем возможностей, не доходит до высших форм или достигает с крайним опозданием [10, с. 15]. Тем самым была установлена зависимость развития мышления обучаемых от психолого-педагогических условий.

Идею комплексной постановки развивающих целей в процессе обучения иностранному языку развивал также Л. В. Щерба (20 февраля (3 марта) 1880 – 26 декабря 1944) . Одним из первых он показал возможность развития личности в единстве мышления, воображения, памяти и речевой деятельности [40]. Не отрицая важности речевой имитации и произвольного запоминания, ученый выдвинул тезис о необходимости учета творческой сущности речевой деятельности, формирования абстрактного мышления, повышения интеллектуальной нагрузки обучаемых на занятиях по речевому развитию.

Творческая речевая деятельность обучаемых теперь связывалась не только с построением языковых конструкций, но и с выражением соответствующего речевого содержания. Идея обучения иностранному языку сводилась к тому, что само по себе накопление языковых ассоциаций и свя-

зей никогда не приводит к появлению высших форм интеллектуальной деятельности. Овладение речевыми средствами иностранного языка лишь в том случае может способствовать интеллектуальному развитию обучающихся, если этот процесс неразрывно связан с развитием мыслительных функций.

Отсюда следует вывод: высказывание на иностранном языке может способствовать интеллектуальному развитию, если для его построения нужен речемыслительный поиск не только речевой формы, но и содержания. Таким образом, были созданы теоретические предпосылки для более глубокого пересмотра развивающего воздействия иностранного языка на личность.

С развитием идей социального конструктивизма и теории развивающего обучения начался научный поиск способов стимулирования речемыслительной активности обучаемых, разработки речемыслительных задач, которые активизируют коммуникативно-познавательную деятельность обучаемых и тем самым способствуют развитию не только речи, но и интеллекта.

Таким образом, главный научный вклад учения Л. С. Выготского в дальнейшее развитие теории и методики интерактивного обучения состоит в выделении социального аспекта психологического, в том числе, речевого и образовательного развития человека. Для развития интерактивного подхода к обучению важной является мысль о том, что человек восходит на новый, более высокий уровень развития только в результате взаимодействия с другими людьми.

Культурно-историческая теория Л. С. Выготского породила крупнейшую в советской психологии школу, яркими представителями которой являются А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, А. В. Запорожец, Л. И. Божович, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, П. И. Зинченко, Л. В. Занков и др.

В 1970-е годы труды Л. С. Выготского вызвали большой интерес у американских психологов, в результате чего в последующее десятилетие все основные труды Выготского были переведены на английский язык и легли, наряду с работами Ж. Пиаже, в основу современной образовательной психологии США. Научные воззрения Л. С. Выготского стали основой для развития социо-культурного подхода к обучению иностранному языку.

В настоящее время в методике преподавания иностранных языков выделяют несколько культуроведческих подходов, среди которых можно выделить такие, как:

- лингвострановедческий (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров и др.);
- коммуникативно-этнографический (М. Байрэм (M. Byram), В. Эсарт-Сари (V. Esarte-Sarrie), К. Морган (C. Morgan и др.);
- социокультурный (В. В. Сафонова и др.).

Социокультурный подход как теоретическое направление в методике обучения иностранным языкам начал интенсивно развиваться в нашей стране в конце XX в. (*И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, В. В. Сафонова и др.*). Основой для развития социокультурного подхода в методике обучения иностранным языкам послужило как научное наследие Л. С. Выготского и его последователей, так и научные концепции интеракционизма, а также психолингвистические исследования о необходимости соизучения языка и культуры.

Среди основных задач социокультурного образования средствами иностранного языка следует отметить развитие коммуникативной культуры обучаемых, обучение этике дискуссионного общения и этике взаимодействия с людьми. Эти задачи также находят своё отражение в интерактивном обучении иностранным языкам.

В связи с развитием идеи о важности социокультурной составляющей процесса обучения в методике преподавания иностранных языков на Западе получила распространение так называемая "Теория взаимодействия" (*The Interaction Hypothesis*).

Автором-разработчиком "Теории взаимодействия" в методике преподавания иностранных языков считается американский профессор британского происхождения Майкл Лонг. В своих работах М. Лонг [52; 53] подчеркивает важность взаимодействия субъектов обучения для эффективного освоения иностранного языка. Более того, он отмечает, что для успешной коммуникации чрезвычайно важное значение имеет контекст общения, а также доступность и значимость учебного иноязычного речевого материала (*comprehensible input*). Для более эффективного развития речевых навыков и умений необходимо вовлекать обучающихся не столько в процесс выполнения тренировочных упражнений (*drills*), сколько предлагать им более коммуникативные, проблемные и интерактивные задания, в которых обучающиеся вынуждены прибегать к коммуникативным стратегиям для поиска значений, смысла и информации.

Вопросы для самопроверки

1. Кто является основоположником идеи интеракционизма в психологии и социологии?
2. Назовите основные положения символического интеракционизма, которые впоследствии нашли отражение в интерактивном подходе к обучению.

3. Кто является наиболее яркими представителями социального конструктивизма в психологии?

4. Какой вклад в развитие интерактивного подхода к обучению внёс Л. С. Выготский?

5. Каким образом культуроведческие подходы к образованию повлияли на развитие идей интерактивного обучения иностранным языкам?

Тема 4. Дидактические предпосылки развития интерактивного подхода к обучению иностранным языкам

Идея усиления социокультурной составляющей процесса обучения, которая так активно развивалась в психолого-социологических исследованиях конца 19 и 20 веков параллельно развивалась и в педагогических концепциях. При этом усилия учёных и педагогов-практиков в основном были направлены на активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся через использование различного арсенала методов, средств и технологий обучения.

Однако идеи активизации обучения в целом высказывались учёными-педагогами на протяжении всего периода становления и развития педагогической науки. К родоначальникам идей активизации относят Я. А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Г. Гегеля, Ф. Фрёбеля, А. Дистервега, Дж. Дьюи, К. Д. Ушинского и др. Многие идеи, получившие наиболее последовательное изложение в работах данных авторов, уходят корнями в учения мыслителей античного мира. Античные философы предлагали различные способы повышения эффективности обучения за счёт активизации речепознавательной деятельности обучающихся.

Так, Пифагор (VI в. до н. э.) считал, что правильно осуществляемое обучение должно происходить лишь по обоюдному желанию учителя и ученика.

Сократ (470/469 – 399 до н. э.) видел наиболее верный путь проявления способностей человека в самопознании. Одним из главных достижений Сократа считается разработка "майевтики" ("повивальное искусство") – диалектического спора, подводящего к истине посредством продуманных наставником вопросов (так называемый сократовский метод).

Платон (427–347 до н. э.) подчёркивал особую важность эстетического развития ребёнка средствами музыки, поэзии, танцев, игр, дающих простор творчеству.

Среди древнеримских мыслителей следует также отметить философские воззрения Сенеки (4 до н. э. – 65 н. э.), который считал, что образование должно формировать в первую очередь самостоятельную личность, и отмечал, что в процессе обучения говорить должен сам ученик, а не его память. Марк Фабий Квинтилиан (ок.35 – ок. 96) отдавал предпочтение организованному школьному обучению, утверждая, что дух соревнования, честолюбия в процессе обучения "бывает причиной добродетелей". На занятиях по риторике рекомендовал преподавателю читать сочинения с заведомыми просчетами в стиле, заметить и исправить которые должны были сами учащиеся.

На средневековом востоке мудрецы обращали особое внимание на саморазвитие личности. Ибн-Сина (Авицена в латинской транскрипции) (980–1037) говорил о необходимости всестороннего развития и обучения, которое возможно в процессе организации совместной учебы воспитанников, внесении духа соперничества.

Одним из заметных сторонников развития идеи активной позиции ученика в процессе обучения был Мишель Монтень (1533–1592). Он советовал делать так, чтобы в ходе обучения говорил больше ученик, а слушал больше учитель. Он призывал приучать учеников исследовать окружающий мир, чтобы они всё проверяли сами, а не полагались на знания, основанные на вере уважении к авторитету учителя.

Рене Декарт (1596–1650), советовал прилагать максимум усилий для развития у обучающихся способности суждений.

Ян Амос Коменский (1592–1670) в работе "Великая дидактика" настаивал на том, что правильное обучение не должно опираться на собранную из авторов смесь слов, фраз, изречений, мнений, которые "вбиваются" в голову ребенка, а должно быть нацелено на раскрытие способности ученика понимать вещи, мыслить своим умом.

Жан-Жак Руссо (1712–1778) отмечал, что у детей существует собственная манера видеть, думать и чувствовать, которую взрослые не должны стремиться заменить своей. Необходимо поощрять ученика к управлению своими действиями собственной головой, а не головой учителя. Основную цель обучения Ж.-Ж. Руссо видел не в предоставлении ученикам знаний, а в научении их приобретать в случае нужды эти знания самостоятельно.

Иоганн Генрих Песталоцци (1746–1827) первостепенное значение придавал обучению, построенному в соответствии с особенностями чело-

веческой природы, законами её развития. Настаивал, что обучение должно научить мыслить, должно действовать возбуждающе на способности ученика, а не усыплять и смущать его.

Адольф Дистервег (1790–1866) требовал, чтобы учитель не только "приохотил" ученика к учению, но всегда использовал бы его силы, возбуждал его деятельность.

Джон Дьюи (1859–1952), автор "прогрессивистской" концепции, видел основную задачу учебного процесса в развитии активности молодёжи. Передачу информации он рассматривал как средство развития мышления, а, следовательно, предоставлять её ученикам предлагал только тогда, когда они действительно испытывают в ней необходимость.

Таким образом, на протяжении всей истории развития педагогической науки прослеживается тенденция к поиску оптимальных способов развития активности обучающихся. Идея активности учеников в обучении впоследствии станет одним из основополагающих принципов интерактивного обучения.

Из числа отечественных учёных к исследованию проблемы активности в разное время обращались: Б. Г. Ананьев, Н. А. Бердяев, Л. С. Выготский, Н. А. Добролюбов, А. Н. Леонтьев, Л. М. Лопатин, А. С. Макаренко, С. Л. Рубинштейн, В. А.

Сухомлинский, К. Д. Ушинский, Н. Г. Чернышевский и др.

В частности, Н. Г. Чернышевский (1828–1889) и Н. А. Добролюбов (1836–1870) выступали за усиление осмысленности и сознательности в обучении, развитие активности, самостоятельности и творческого мышления учащихся. В. А. Сухомлинский (1918–1970) призывал специальными методами и приёмами поддерживать желание обучающихся быть первооткрывателями.

Особую роль в современном становлении концепции активного обучения сыграло стихийное развитие игротехнического движения, которое возникло после зарождения деловых игр. Первая в истории деловая игра была разработана и проведена М. М. Бирштейн в СССР в 1932 году в Ленинградском Инженерно-Экономическом Институте на базе Лиговского завода пишущих машин. В игре принимали участие студенты и руководители предприятий Ленинграда. В ходе игры участники имели возможность свободно высказывать свои мнения, предлагать варианты решения задач. Метод сразу получил признание и бурное развитие в стране.

Однако такой метод обучения оказался несовместим с директивным методом управления, который господствовал на тот период в СССР, и в 1938 году деловые игры в стране были запрещены. Второе рождение деловых игр произошло только в 1960-х гг. в США (Ч. Абт, К. Гринблат, Ф. Грей, Г. Грэм, Г. Дюпюи, Р. Дьюк, Р. Прюдом и др.).

В России заметный вклад в развитие дидактического использования деловых и имитационных игр внесли исследования и разработки таких специалистов в области активного обучения, как И. Г. Абрамова, Ю. С. Арутюнов, М. М. Бирштейн, Н. В. Борисова, А. А. Вербицкий, С. Р. Гидрович, С. С. Егоров, В. М. Ефимов, Р. Ф. Жуков, С. Г. Колесниченко, В. Ф. Комаров, В. Н. Кругликов, В. Я. Платов, В. В. Подиновский, В. Н. Рыбальский, А. М. Смолкин, И. М. Сыроежин, Т. П. Тимофеевский, Г. П. Щедровицкий и др. В создании и распространении игротехнического движения в стране большую роль сыграли "школы МАО" (методы активного движения), которые давали учителям первичные знания, навыки и умения по использованию игровых технологий активного обучения. Благодаря распространению игровых методов в 80-х годах XX века активное обучение переживало максимальный подъём популярности.

Таким образом, на протяжении 20 века, с одной стороны, в общественных науках активно развивалась идея интеракционизма, с другой стороны, в педагогике велись исследования по активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся. Конечно, эти идеи не могли не отразиться на подходах и методах обучения.

Не стала исключением и методика обучения иностранным языкам, в которой также, начиная с 70-х гг. 20 века, начали разрабатывать или дорабатывать подходы и методы, учитывающие социальную, деятельностную и личностные составляющие процесса обучения.

Трудно точно назвать имя ученого, которого можно считать основоположником интерактивного подхода к обучению иностранным языкам. Пожалуй, наиболее существенный вклад в создание и разработку интерактивного подхода к обучению иностранным языкам внесли американские исследователи.

Интерактивный подход развивался как модификация личностно-ориентированного, личностно-деятельностного и коммуникативного подходов к обучению иностранным языкам в зарубежных исследованиях. Среди педагогов, которые внесли наибольший вклад в разработку и разви-

тие интерактивного подхода к обучению иностранным языкам, следует отметить Дугласа Брауна (H. Douglas Brown), Гордона Уэлса (Gordon Wells), Вилгу М. Риверс (W. M. Rivers).

В отечественной педагогике интерактивный подход к обучению получил своё развитие в русле педагогики сотрудничества (Ш. А. Амонашвили и др.), личностно-ориентированного и деятельностного подходов к обучению (Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова, В. Ф. Шаталов, и др.).

В отечественной методике обучения иностранным языкам интерактивный подход к обучению иностранным языкам разрабатывался на основе коммуникативного обучения иноязычной культуре (Е. И. Пассов и др.) и коммуникативно-деятельностного подхода (И. Л. Бим, И. А. Зимняя и др.).

В связи с этим многие основные положения и принципы интерактивного подхода к обучению иностранным языкам тесно перекликаются с личностно-деятельностным и коммуникативными подходами к обучению. Некоторые ученые даже отождествляют интерактивный подход с коммуникативным подходом. Однако, как справедливо отмечает Н. В. Баграмова [5], ссылаясь на К. Юли-Ренко, основное внимание при коммуникативно-интерактивном подходе уделяется самому процессу коммуникации и учебной ситуации в аудитории, в то время как коммуникативное обучение ставит в центре внимания коммуникативные функции языка.

Вопросы для самопроверки

1. Какие идеи философов и педагогов, на Ваш взгляд, нашли наиболее яркое отражение в последующем формировании и развитии идей интерактивного обучения иностранному языку?
2. Какие подходы в педагогике и методике обучения иностранному языку послужили основой для разработки интерактивного подхода к обучению?

Тема 5. Цели, задачи и принципы интерактивного обучения иностранным языкам

В педагогической и методической литературе понятие интерактивное обучение часто рассматривается как обучение с помощью интерактивной доски или интерактивных компьютерных технологий. Однако, это далеко не так.

Интерактивное обучение иностранным языкам – это, прежде всего, специальная форма организации учебно-познавательной и иноязычной коммуникативной деятельности обучающихся.

Интерактивное обучение в целом нацелено на социальное взаимодействие (непосредственное или опосредованное) субъектов учебного процесса (педагога и обучающихся, а также обучающихся между собой), межличностную коммуникацию, в ходе которой участники воспринимают друг друга как партнеров по общению, интерпретируют ситуацию и конструируют собственные действия с учётом роли, поведения, реакции других участников коммуникации. Интерактивное обучение основывается на собственном опыте обучающихся и их взаимодействии с учебным материалом и друг с другом.

Основная цель интерактивного обучения иностранному языку – создание комфортных психолого-педагогических условий для эффективного иноязычного речевого взаимодействия субъектов учебного процесса с целью успешного решения конкретных учебных речевых задач и развития иноязычной коммуникативной компетенции.

Интерактивное обучение представляет собой обучение, "погруженное в общение" [33, с. 6]. При этом, как отмечают С. П. Ежов, "погруженное" не означает "замещенное". Интерактивное обучение сохраняет конечную цель и основное содержание образовательного процесса" [33].

Интерактивное обучение имеет вполне конкретные задачи:

- повышение эффективности образовательного процесса;
- усиление мотивации к изучению дисциплины;
- формирование и развитие социальных навыков и умений (умений работать в команде, вести дискуссию, слушать других, разрешать конфликты и т. д.);
- формирование и развитие коммуникативных навыков и умений;
- формирование и развитие профессиональных навыков и умений обучающихся (в вузе, в старших классах школы);
- развитие навыков анализа и рефлексивных проявлений;
- развитие критического мышления обучающихся;
- развитие навыков владения современными информационно-коммуникационными технологиями для решения поставленных задач;
- формирование и развитие навыков и умений самостоятельной работы;
- усиление степени учебной автономии обучающихся;
- увеличение объема самостоятельной работы обучающихся.

Все перечисленные задачи полностью соотносятся с современным пониманием целей и задач обучения иностранным языкам и способствуют формированию и развитию иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся. При этом конкретизация задач заключается в том, что ино-

иностранному языку является и самоцелью, и средством обучения. Образовательный процесс происходит в создаваемой иноязычной среде и реализуется с применением иноязычных средств обучения.

Признаки интерактивного обучения иностранным языкам:

- Многоголосье (диалогичность и полилогичность)

Каждый участник педагогического процесса получает возможность участвовать в иноязычной коммуникации в процессе взаимодействия с педагогом и другими учащимися. В ходе диалогического и полилогического общения обучающиеся учатся слушать и слышать друг друга, внимательно относиться к тому, что говорят другие, так как от этого зависит успешность выполнения поставленной коммуникативной задачи на иностранном языке.

- Сотрудничество и взаимозависимость

Сотрудничество в ходе интерактивного иноязычного общения предполагает конструктивную совместную деятельность учащихся по решению коммуникативно-когнитивных и учебных задач средствами иностранного языка. Подобная деятельность требует от участников использования предметных и метапредметных стратегий, а также проявления личностных качеств. При этом создание ситуации взаимозависимости, осознания учащимися, что от их доли участия и сотрудничества зависит успешность выполнения коммуникативно-когнитивной задачи, стимулирует их мыследеятельность.

- Мыследеятельность

Интерактивное обучение всегда отличается организацией активной мыслительной деятельности педагога и учащихся. При этом в силу специально созданных психолого-педагогических условий в ходе интерактивного обучения иностранным языкам познавательная деятельность протекает через использование речевых и языковых средств иностранного языка. Не педагог транслирует учащимся готовый иноязычный речевой контекст, знания и т. д., а организует работу учащихся таким образом, чтобы учащиеся самостоятельно осуществляли данную познавательную деятельность, прочно интериоризируя иноязычный материал в сознании.

- Смыслотворчество

Этот процесс предполагает осознанное создание учащимися новых для себя смыслов по изучаемой проблеме, значений иноязычных средств общения, формирование собственной позиции и индивидуального отношения к явлениям и предметам жизни, которые учащийся познает через иноязычную культуру и иностранный язык.

- Свобода выбора

В ходе интерактивного обучения свобода выбора может заключаться в выборе способов выполнения задач, выбора содержания, отбора стратегий для поиска, обработки и презентации информации и т. д. Специфика интерактивного обучения иностранным языкам заключается в том, что на разных этапах обучения, при освоении языкового и речевого материала различных уровней сложности свобода выбора может иметь различную степень проявления и иногда сопровождаться дополнительными вербальными и содержательными опорами на иностранном языке.

- Создание ситуации успеха

При интерактивном обучении иностранным языкам особенно важно учитывать принцип доступности и посильности выдвигаемых учебных и коммуникативно-когнитивных задач. Учащиеся должны ощущать значимость собственного вклада в решение поставленных задач, в собственную образовательную деятельность, а также иметь позитивный настрой на самостоятельное осуществление иноязычной деятельности.

- Рефлексия

Одним из обязательных этапов интерактивного обучения является самоанализ, самооценка участниками педагогического процесса своей деятельности, взаимодействия. В ходе обучения иностранному языку рефлексия должна осуществляться также с использованием речевых средств данного иностранного языка.

В западной методике обучения иностранному языку наиболее подробное описание базовых принципов интерактивного обучения представлено в работах американского профессора В. Риверс [59]. В работе

В. Риверс содержание принципов интерактивного обучения сводится к следующему:

1. Любой учащийся является активным участником образовательного процесса по освоению иностранного языка.

2. Потребности учащихся и задачи обучения определяют особенности организации процесса изучения и преподавания иностранного языка.

3. Процесс изучения и преподавания иностранного языка базируется на использовании стратегий и приёмов для передачи смыслов (в устной и письменной коммуникации) в реальной коммуникации.

4. Взаимоотношения внутри учебной группы строятся на чувстве взаимоуважения к личности учителя и учащихся в атмосфере доброжелательности и сотрудничества.

5. Основой для развития способности к использованию языка являются знания и контроль.

6. Развитию способности к контролю (самоконтролю) способствует творческая деятельность, которая активизируется в интерактивных, деятельностных заданиях.

7. Любые средства могут использоваться для обеспечения эффективности обучения.

8. Гестирование способствует эффективности обучения.

9. В процессе изучения иностранного языка учащиеся постигают другую культуру и учатся строить гармоничные внутренние связи с этой культурой.

10. Реальный мир не ограничивается стенами учебной аудитории; процесс изучения иностранного языка происходит как в классе, так и за его пределами.

Принципы интерактивного обучения, сформулированные в отечественной педагогике и методике обучения и воспитания (Баграмова Н. В., Ильяхов М. О., Соловова Е. Н., Суворова Н., Усейнова Н. В., Федорова Д. В., Шiba А. В., и др.), в значительной степени перекликаются с идеями западных педагогов и в целом представлены следующим образом:

1. Принцип субъектности и активности

Педагог и учащийся рассматриваются как активные участники образовательного процесса, отношения которых строятся на паритетности. Преподаватель при этом создает ситуации в ходе образовательного процесса, в которых обучающийся активен, в которых он спрашивает, дей-

ствует, спорит и размышляет. В подобных ситуациях обучающиеся совместно друг с другом овладевают компетенциями, которые позволяют преобразовывать в знания, умения и навыки то, что изначально представляло определенную трудность, проблему.

2. Принцип интерактивности и совместной деятельности

Данный принцип предполагает организацию совместной деятельности обучающихся, которая характеризуется взаимосвязью трех объектов: производителя информации, получателя информации и ситуативного контекста. В ходе совместной деятельности поддерживается непрерывный контакт участников деятельности между собой. Педагог организует активное внутригрупповое взаимодействие в режиме соблюдения сформулированных норм и правил. Принцип интерактивности предполагает также, что в ходе учебного процесса обучающиеся не только приобретают учебные знания и умения, но и приобретают другие личностно-значимые качества, умения.

3. Принцип индивидуализации

Данный принцип основан на учёте индивидуальных особенности обучающихся. Это позволяет избежать уравниловки и предоставить каждому участнику образовательного процесса возможность максимально раскрыть свои способности в ходе обучения. Индивидуализация обучения может осуществляться в содержании, объёме учебного материала, времени усвоения, учёте темперамента, способностей или личного опыта обучающегося.

4. Принцип проблемности и конструирования компетенций обучающимися

Данный принцип следует учитывать как при организации учебных материалов, так и самого учебного процесса. Использование данного принцип в обучении означает, что ученики не получают знания или информацию в готовом виде, предназначенном лишь для запоминания, а активно участвуют в получении знаний или информации самостоятельно, сами проходят путь от незнания к знанию в ходе самостоятельного решения поставленных перед ними задач. Принцип проблемности дает возможность обучающимся проявить умственную самостоятельность и инициативность.

Обучающиеся лучше, эффективнее овладевают предметом, если у них есть возможность самим приблизиться к предмету через собственный опыт. При этом педагог должен поддерживать их в их способе усвоения материала. Преподаватель может направить обучающихся, помочь структурировать знания, но учащиеся должны быть включены в обсуждение,

в процесс поиска и обработки информации. Особенность интерактивного обучения состоит в том, что обучающиеся получают знания, информацию, навыки и умения не в виде уже готовой структурированной системы от преподавателя, а в процессе собственной активности.

5. Принцип многосторонней коммуникации (принцип многоголосья)

Данный принцип предполагает взаимное общение субъектов образовательного процесса с целью принятия и продуцирования информации, высказывания, мнения т. д. интересной или важной для всех участников общения. При этом от активного участия всех участников образовательного процесса в процессе коммуникации зависит степень успешности выполнения задания.

6. Принцип вариативности

Принцип вариативности предусматривает обмен значимой информацией на групповом и индивидуальном уровнях, а также сочетание аудиторной и домашней работы, использование различных форм работы с применением современных информационно-коммуникационных технологий и без них. Принцип вариативности предполагает вариативность не только режимов и форм работы, но и вариативность содержания учебного материала и способов его освоения.

7. Принцип дифференциации

Принцип дифференциации является продолжением принципа вариативности. Преподаватель становится более свободным в выборе методических приемов, способов обучения, отбора учебного материала и разнообразных стимулов, способных поддерживать мотивацию и умственную активность учащихся с учётом уровня сформированности их лингвистической, речевой и других составляющих иноязычной компетенции.

8. Принцип комплексного подхода на коммуникативно-ситуативной основе

Данный принцип является специфическим для методики обучения иностранным языкам. Реализация данного принципа предполагает использование всех видов речевой деятельности и предусматривает использование комплекса коммуникативных ситуаций, направленных на развитие иноязычной речи обучающегося. При этом на конкретном занятии по иностранному языку в качестве основной может выдвигаться цель обучения конкретному виду речевой деятельности или аспекту языка, но само речевое взаимодействие в ходе выполнения интерактивных заданий, как правило, предполагает комплексное развитие умений и навыков.

9. Принцип культуросообразности

Процесс организации интерактивной деятельности обучающихся предполагает учет особенностей культуры страны изучаемого языка. Обучающиеся должны быть способны взаимодействовать не только на межличностном уровне внутри той культуры, в которой были воспитаны, но также на межкультурном уровне. Навыки и умения использования языка должны проявляться в социальном и культурном контекстах и иметь практическую пользу, помогая обучающимся упростить социализацию в иноязычной среде.

10. Принцип рефлексивности

Данный принцип предполагает сознательное и критическое осмысление субъектом образовательного процесса (педагогом и учащимся) своих действий, мотивов деятельности, качества и результатов деятельности. Для реализации данного принципа важна грамотная организация обратной связи (feedback) со стороны преподавателя, а также активное использование стратегий самооценки и самоконтроля со стороны обучающихся. Рефлексия является обязательным элементом любого процесса организации интерактивной деятельности обучающихся.

Вопросы для самопроверки

1. Как основная цель и конкретные задачи интерактивного обучения иностранному языку соотносится с основной целью обучения иностранному языку, сформулированной в современных Федеральных государственных образовательных стандартах?
2. Перечислите отличительные признаки интерактивного обучения иностранным языкам.
3. Что общего в формулировках принципов интерактивного обучения, сформулированных западными и отечественными учёными?

Тема 6. Интерактивная модель обучения: преимущества и недостатки

Модель обучения – это систематизированный комплекс основных закономерностей организации деятельности обучающихся и педагога в ходе образовательного процесса.

В педагогике и методике обучения и воспитания различают несколько моделей обучения:

1. *Пассивная (традиционная) модель обучения* – это форма организации деятельности педагога и обучающихся, при которой учитель является

центральным действующим лицом и полностью управляет действиями обучающихся, которые выступают в роли пассивных слушателей и/или исполнителей требований или директив педагога. Пассивные методы обучения предполагают авторитарный стиль поведения учителя. Связь педагога с обучающимися на традиционных уроках/занятиях осуществляется посредством фронтальных опросов, самостоятельных, контрольных работ, тестов и т. д. (рис. 1).

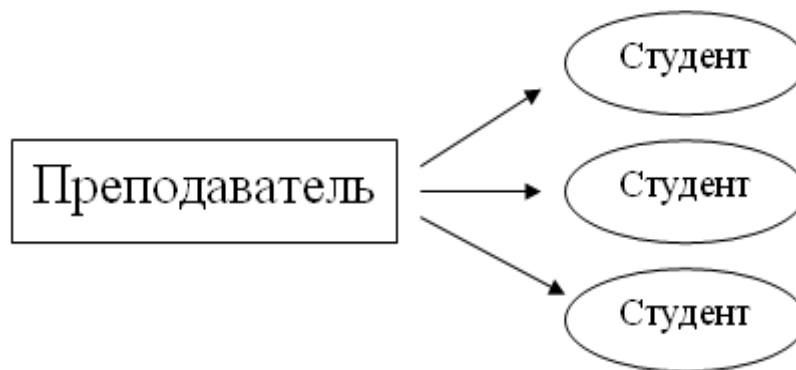


Рис. 1. Пассивная (традиционная) модель обучения

Пассивная модель обучения, как правило, предполагает использование так называемых традиционных методов и технологий обучения. В традиционной модели обучения много внимания уделяется обучению грамматическому, лексическому и фонетическому компонентам языка, чтению текстов различной сложности, выполнению упражнений, написанию тестов и эссе. В плане устной речи обучаемые слушают диалоги-образцы, повторяют их и заучивают наизусть. В основном обучение строится на выполнении упражнений некоммуникативного характера – упражнений на имитацию, заучивание, повторение, трансформацию, замещение языковых единиц и т. п. Иногда (не часто) используются условно-коммуникативные упражнения.

Традиционное обучение в основном ставит перед собой в качестве основной цели – передачу обучающимся как можно большего объема знаний и целенаправленное формирование языковых навыков. При этом обучающиеся работают с языковым и речевым материалом, который дидактизируется исключительно педагогом, выполняют одни и те же тренировочные упражнения. В качестве обратной связи выступает не произведение, а воспроизведение материала.

Конечно полученные в процессе традиционного обучения знания, умения и навыки обучающихся носят академический характер, но далеко не всегда они имеют смысловые связи. В ходе традиционного обучения не часто происходит осознания и присвоения обучаемыми учебного материала, развития способности его использования в ситуациях, выходящих за рамки учебного процесса.

Следует отметить, что в современной практике преподавания иностранных языков пассивная модель обучения в чистом виде встречается достаточно редко.

2. *Активная модель обучения* – это форма организации деятельности педагога и обучающихся, при которой педагог вовлекает обучающихся в активную учебную и речемыслительную деятельность в ходе занятия и осуществляет взаимодействие с обучающимися в ходе выполнения ими заданий.

Обучающиеся выступают не пассивными слушателями, а активными участниками образовательного процесса. Обучающиеся задействованы в осуществлении активной речемыслительной деятельности по конструированию опыта, знаний, развитию умений и навыков.

Активное обучение представляет собой такую организацию и реализацию учебно-воспитательного процесса, которая направлена на активизацию учебно-познавательной (метапредметной) деятельности обучающихся за счёт комплексного использования педагогических (дидактических) и организационно-управленческих средств. Активные методы обучения предполагают достаточно демократический стиль общения педагога с обучающимися и осуществление обратной связи (рис. 2).

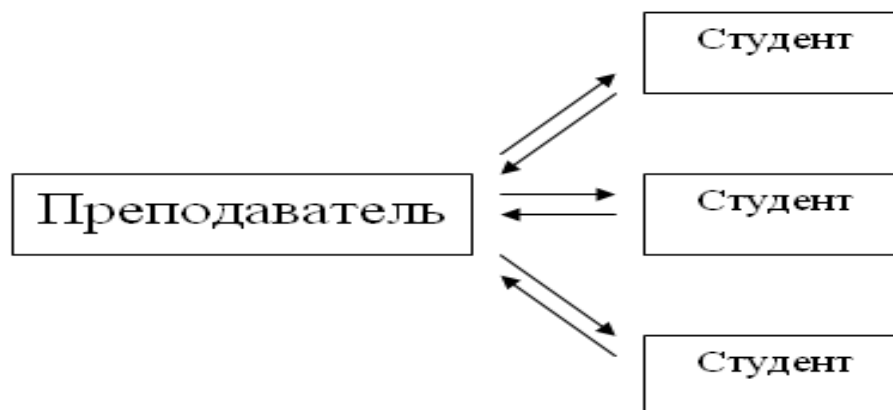


Рис. 2. Активная модель обучения

Некоторые педагоги рассматривают активную и интерактивную модели обучения как тождественные. Однако, несмотря на значительную общность данных педагогических концепций, они имеют существенные различия. Интерактивную модель обучения можно рассматривать как модифицированную форму активной модели обучения. При этом стоит отметить, что все интерактивные методы обучения являются одновременно активными. Однако не все активные методы обучения можно рассматривать как интерактивные.

3. *Интерактивная модель обучения* – это форма организации деятельности обучающихся и педагога, которая основана на их постоянном взаимодействии между собой. Из объекта воздействия обучающийся становится субъектом взаимодействия и активно участвует в процессе обучения. В интерактивной модели обучения исключается доминирование какого-либо участника учебного процесса или какой-либо идеи.

Использование интерактивной модели обучения предусматривает совместное обсуждение вопросов, моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, совместное решение проблем и задач. Основное отличие интерактивной модели обучения от активной состоит в том, что обучающиеся для решения поставленных задач активно взаимодействуют между собой (рис. 3).

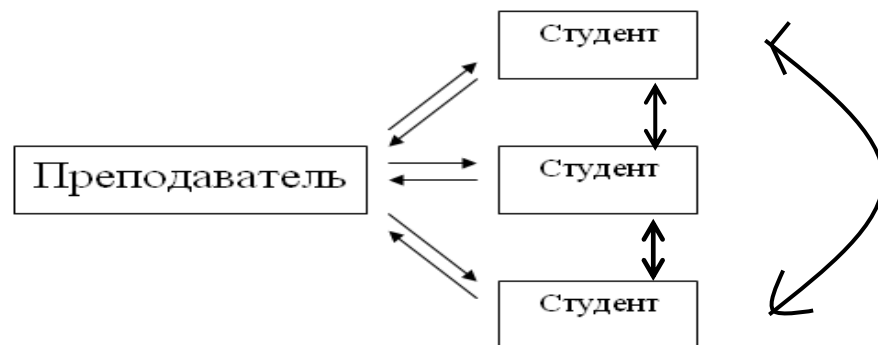


Рис. 3. Интерактивная модель обучения

Основное отличие интерактивного обучения от традиционного обучения состоит в создании педагогами таких условий, в которых обучающиеся сами приобретают и конструируют знания, умения и навыки, опыт в ходе взаимодействия друг с другом.

Таким образом, к основным преимуществам интерактивного обучения иностранным языкам по сравнению с традиционным подходом к обучению относятся:

1. Создание психологически – комфортных условий обучения.
2. Ощущение успешности и коммуникативно-когнитивной состоятельности у обучающихся.
3. Высокая степень речевой активности обучающихся.
4. Моделирование в условиях учебной среды ситуаций реального общения.
5. Формирование терпимого и толерантного отношения к окружающим, к мнению других.
6. Формирование навыков социального взаимодействия.
7. Всеобщая вовлеченность в процесс коммуникации.
8. Возможность осуществления рефлексии, самоанализа и самооценки.
9. Формирование учебной автономии обучающихся.
10. Динамичность и вариативность занятий.

Недостатки интерактивного обучения связаны с теми трудностями (методическими, содержательными, психологическими), с которыми могут столкнуться преподаватели и обучающиеся в ходе реализации интерактивного подхода к обучению иностранному языку. Возможные трудности реализации интерактивного обучения иностранным языкам обусловлены следующими факторами:

1. Разный уровень языковой, речевой и социально-ориентированной подготовки обучающихся.
2. Отсутствие возможности осуществлять равнозначный качественный контроль за языковой, речевой и содержательной грамотностью обучающихся в ходе выполнения интерактивных заданий.
3. Нарушение дисциплины, повышенный уровень шума в классе в ходе выполнения интерактивных заданий.
4. Недостаточная площадь учебной аудитории для обеспечения мобильности учащихся во время выполнения интерактивных заданий.
5. Наличие психологического барьера у обучающихся в общении с другими участниками образовательного процесса, обладающими более высоким уровнем сформированности компетенций.
6. Низкий уровень развития самостоятельности и учебной автономии у обучающихся.
7. Несформированность социальных и коммуникативных навыков и умений.

8. Высокая степень вероятности переключения учащихся на родной язык в ходе речевого взаимодействия.

9. Ощущение бесконтрольности и бесполезности интерактивной деятельности у обучающихся.

10. Низкий уровень сформированности организационных умений у педагога.

Вопросы для самопроверки

1. Сравните особенности традиционной, активной и интерактивной моделей обучения иностранному языку с точки зрения:

1. Цели обучения.
2. Позиции учащегося.
3. Позиции педагога.
4. Организации коммуникации в учебном процессе.
5. Форм организационной работы.
6. Преобладающих типов упражнений.

Заполните таблицу.

Параметр для сравнения	Традиционное обучение	Активное обучение	Интерактивное обучение
Цель обучения			
Позиция учащегося в образовательном процессе			
Позиция педагога в образовательном процессе			
Организация коммуникации в учебном процессе			
Формы работы			
Преобладающие типы упражнений			

2. Существуют ли, на Ваш взгляд, другие преимущества и недостатки интерактивного обучения иностранным языкам, помимо тех, которые перечислены в тексте в данной теме в пособии?

Тема 7. Типы и виды учебной интерактивности

Понятие интерактивности в образовательном процессе очень сложное и многогранное. При этом значимость интеракции в учебно-воспитательном процессе обусловлена целым рядом причин:

- психофизиологические причины;
- социальные причины;

– образовательные причины (требования стандартов и нормативно-правовых документов).

С одной стороны, интерактивность предполагает определенное общение между участниками учебно-воспитательного процесса и, соответственно, обмен некой информацией, мнениями, опытом в ходе общения. С другой стороны, интерактивность не может ограничиваться лишь непосредственным человеческим общением. Существует опосредованная интерактивность, в том числе в обучении иностранным языкам. Она подразумевает взаимодействие с техническими средствами, информационными ресурсами и получение от них обратной связи. Интерактивность предполагает также оказание и получение определенного влияния (эмоционального, интеллектуального и т. д.) либо со стороны людей, либо со стороны технических средств.

Традиционно в теории обучения выделяли три типа интерактивности. Так, Майкл Мур (1998) выделяет следующие типы учебной интерактивности: "ученик-контент", "ученик-учитель", "ученик-ученик" [55]. Разберем более подробно особенности данных типов интерактивности в образовательном процессе.

1. Интерактивность "ученик-контент" (*Learner-Content Interaction*)

Пожалуй, это один из основных типов интерактивности в обучении, так как именно в ходе взаимодействия с учебным материалом (содержанием) обучающиеся приобретают новые знания, навыки, умения, постигают новые смыслы и т. д. Влияние учебного контента на обучающихся имеет важное значение для развития личности ученика в целом. В ходе взаимодействия с учебным материалом у обучающихся происходит внутреннее взаимодействие с самим собой в процессе осмысления прочитанного или услышанного, когда полученная информация интериоризируется и превращается во внутренние структуры человеческой психики.

2. Интерактивность "ученик-учитель" (*Learner-Teacher Interaction*)

Данный тип интерактивности до сих пор является очень распространённым в образовательной практике. Как правило, данный тип интерактивности согласуется с предыдущим типом и направлен на то, чтобы обучающиеся освоили учебный контент.

В интерактивной модели обучения иностранному языку также присутствует данный тип интерактивности, но он не сводится к простой трансляции учебного материала от учителя к ученику, а предполагает

наставнический вариант взаимодействия и обязательное получение учителем обратной связи от учеников.

3. Интерактивность "ученик-ученик" (*Learner-Learner Interaction*)

Данный тип взаимодействия может сочетаться на занятии с вариантом "ученик-учитель" и/или "ученик-контент", а может использоваться полностью самостоятельно в ходе использования специальных интерактивных технологий, где влияние учителя на процесс общения обучающихся минимальное. В ходе такого взаимодействия главный акцент делается на самостоятельном конструировании обучающимися знаний, умений и навыков.

4. Интерактивность "ученик-информационно-коммуникационные технологии (ИКТ)" (*Learner-Information and Communication Technologies (ICT) Interaction*).

Данный тип интерактивности не представлен в классификации М. Мура. Однако в условиях современной реальности в образовательном процессе этот тип интерактивности приобретает всё большее значение.

В современном мире информационно-коммуникационные технологии позволяют ученику осваивать учебный материал посредством некоего взаимодействия (интеракции) с компьютером, планшетом, смартфоном, интерактивной доской, используя различные интернет ресурсы, конструкторы, приложения, сайты и программное обеспечение. Данная интерактивность носит опосредованный характер с точки зрения человеческого общения. Тем не менее, данный тип интерактивности может эффективно использоваться для обучения практически любым учебным дисциплинам, в том числе и иностранному языку. Кроме того, современные компьютерные решения позволяют реализовывать дистанционное обучение и в формате синхронной видеосвязи. В этом случае интерактивность "ученик-ИКТ" может эффективно сочетаться с другими типами интерактивности, в том числе и с интерактивностью "ученик-учитель" и даже "ученик-ученик", если обучающиеся распределяются по парам/группам, переводятся в виртуальные переговорные комнаты для выполнения коммуникативных/творческих задач.

При этом стоит помнить, что интерактивные технологии обучения могут быть основаны как на непосредственном взаимодействии участников образовательного процесса, так и на опосредованном взаимодействии через использование современных ИКТ.

В ходе обучения иностранному языку реализуемый тип интерактивности так или иначе нацелен на обучение иноязычной коммуникации. Важное свойство коммуникации - речевое взаимодействие её участников.

Согласно определению Р. П. Мильруда, "речевое взаимодействие – это объединение, координация и взаимодополнение усилий участников общения для определения, приближения и достижения коммуникативной цели и результата речевыми средствами" [24, с.3].

Р. П. Мильруд и И. Р. Максимова [25] в практике преподавания иностранных языков выделяют три основных вида речевого взаимодействия (интеракции) обучающихся:

- а) *сотрудничество участников в выработке единой идеи;*
- б) *комбинирование информации, известной разным участникам;*
- в) *передача информации от одного участника к другому.*

У. Литлвуд [51, с.36] выделяет ещё один вид речевого взаимодействия (интеракции), основанный на принципе личностной интерпретации информации – *индивидуализация информации*. В ходе данного вида речевого взаимодействия все участники общения имеют равный доступ к информации, но интерпретируют её в зависимости от личных интересов, опыта, предпочтений и т. д. Подобные задания считаются наиболее показательными для оценки коммуникативных и когнитивных способностей обучающихся.

На определенном виде интеракции основаны все деятельностные задания – *задания речевого взаимодействия (interactive activities)* [25, с. 18], используемые в практике преподавания иностранных языков.

Задания речевого взаимодействия, основанные на использовании интерактивных форм работы, построены таким образом, что их невозможно выполнить без участия партнёра или партнёров. Подобные задания всегда выполняются в парах, парах сменного состава или малых группах. При этом элемент или элементы задания могут быть выполнены индивидуально. Далее успешное выполнение задания может требовать другой формы работы (парной, групповой) или другого вида и/или типа взаимодействия.

Основной целью использования интерактивных форм работы в подобного рода заданиях является создание условий для самореализации обучающихся в процессе общения. В Приложении 1 приведена классификация интерактивных заданий на основе видов речевого взаимодействия с указанием способа распределения информации, вариантов заданий, формы работы, характера общения и видов коммуникативных задач (Приложение 1).

Очевидно, что интерактивные задания могут использоваться как для формирования и развития речевых навыков (например, лексико-грамматические игры, некоторые упражнения информационного неравен-

ства, mingles и т. д.), так и для развития коммуникативных умений в различных видах речевой деятельности (говорении, письме, аудировании, чтении).

Вопросы для самопроверки

1. На каких типах интерактивности чаще всего строится образовательный процесс в ходе Вашего обучения? Какие типы интерактивности Вы чаще всего используете в ходе своей педагогической деятельности?

2. Найдите в любом учебнике/учебно-методическом комплексе примеры заданий на каждый вид речевого взаимодействия, указанный в таблице "Классификация интерактивных заданий на основе видов речевого взаимодействия" в Приложении. Определите вид коммуникативной задачи в каждом задании. Какую форму работы предполагает каждое задание? Возможно ли выполнить это задание с использованием другой организационной формы? Какой?

ЧАСТЬ II. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Тема 1. Интерактивные технологии обучения иностранным языкам

Задания речевого взаимодействия являются составляющей интерактивных технологий обучения. Тот или иной тип и/или вид речевого взаимодействия, те или иные интерактивные формы работы лежат в основе интерактивных технологий, которые могут эффективно использоваться в практике преподавания иностранных языков.

Интерактивная технология обучения – это такая алгоритмизированная организация обучения, которая основана на взаимодействии и взаимозависимости участников процесса обучающегося познания и общения. Интерактивная технология представляет собой модель совместной деятельности педагога и обучающихся по проектированию, организации и проведению учебного процесса с обеспечением комфортных условий для познания и общения.

Другими словами, технологию интерактивного обучения можно определить как совокупность способов целенаправленного межсубъектного взаимодействия (непосредственного или опосредованного) педагога и обучающихся, а также обучающихся между собой, последовательная реализация которых создает оптимальные условия для развития обучающихся.

Образовательный процесс в ходе использования интерактивных технологий организуется таким образом, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания в ходе общения, они имеют возможность рефлексировать по поводу того, что они знают, думают и/или умеют. Совместная деятельность обучающихся в процессе познания, освоения образовательного материала означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Причем важно, чтобы это происходило в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что способствует развитию самой познавательной деятельности и переводит её на более высокие формы кооперации и сотрудничества.

Интерактивные технологии обучения и формы работы могут использоваться при проведении аудиторных уроков/занятий, при самостоятельной работе студентов и во внеурочной деятельности.

В настоящее время существует несколько подходов к классификации технологий интерактивного обучения. В некоторых классификациях вместо термина "технология" используется термин "метод". При этом очевидно, что классификационные основания, представленные в данных типологиях, одинаково применимы как к методам, так и к технологиям. Кроме того, разработано несколько вариантов классификаций активных методов обучения, которые во многом могут быть распространены на классификацию интегративных методов-технологий обучения.

Рассматривая различные классификации интерактивных технологий/методов обучения, следует отметить, что ни одна из разработанных классификаций не является полной, а также не даёт четких разграничений активных и интерактивных технологий/методов обучения, не учитывает специфику овладения тем или иным учебным предметом (например, иностранным языком).

О. А. Голубкова, А. Ю. Прилепо [11, с. 16] классифицируют интерактивные методы (технологии) обучения на основе их коммуникативных функций:

- 1) дискуссионные (групповая дискуссия, диалог и др.);
- 2) игровые (дидактические, творческие, деловые, ролевые игры и др.);
- 3) психологические и др.).

Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова [26, с. 11] классифицируют интерактивные методы (технологии) обучения на три группы:

- 1) дискуссионные (диалог, групповая дискуссия и др.);
- 2) игровые (дидактические, творческие, деловые, ролевые игры, организационно-деятельностные игры и др.);
- 3) тренинговые (коммуникативные, сензитивные и др.).

И. В. Курышева [19] предлагает классификацию интерактивных методов (технологий) обучения на основании сред взаимодействия:

- 1) интерактивные методы обучения в среде "ученик – ученик – учитель";
- 2) интерактивные методы обучения в среде "ученик – компьютер – учитель"; 3) интерактивные методы обучения в среде "ученик – учебник – учебное пособие".

Ю. С. Арутюнов предлагает классификацию активных методов обучения, которая вполне может быть применима и к интерактивным методам (технологиям). Так, все интерактивные методы (технологии) обучения

возможно разделить на группы в зависимости от заданных моделей деятельности и наличие ролей:

- 1) неимитационные (технологии проблемного обучения, дискуссии и др.);
- 2) имитационные неигровые (анализ конкретных ситуаций, действия по инструкции и др.);
- 3) имитационные игровые (игровое проектирование, деловая игра и др.).

В основу классификации интерактивных методов С. С. Кашлева [14] положена ведущая функция в педагогическом взаимодействии. В этой связи все интерактивные методы (технологии) подразделяются на:

- 1) методы создания благоприятной атмосферы, организации коммуникации;
- 2) методы организации обмена деятельностью;
- 3) методы организации мыследеятельности;
- 4) методы организации смыслов творчества;
- 5) методы организации рефлексивной деятельности;
- 6) интегративные методы (интерактивные игры).

В зарубежной методике обучения иностранному языку Скот Торнбери (Scott Thornbury) выделяет следующие интерактивные технологии обучения ИЯ:

- 1) технология/метод коммуникативных заданий (task-based learning), который может быть представлен такими видами заданий, как Information-gap activity, Reasoning-gap activity, Opinion-gap activity;

- 2) технология проектного обучения (project-based learning);

- 3) технологии предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL-Content and Language Integrated Learning);

- 4) Dogme ELT или Teaching Unplugged - метод, который впервые был упомянут самим Скотом Торнбери в 2000 году и сводится к тому, что преподавание должно ориентироваться на того, кто учится, а не руководствоваться имеющимися ресурсами, в том числе и учебниками. Названием и основным принципом для нового подхода в преподавании иностранного языка послужило авангардное кинематографическое движение "Догма 95", одним из идеологов которого стал знаменитый датский кинорежиссер и сценарист Ларс фон Триер. Ларс фон Триер в своей режиссерской работе пришел к мысли о том, что техника и стилистика менее важны и интересны зрителям, чем сюжет и персонажи.

В структуре процесса обучения с применением интерактивных технологий обучения выделяются следующие этапы:

1. Методическая подготовка интерактивного занятия (задания, фрагмента).
2. Вступление. Стадия вызова (актуализации знаний, навыков, умений, опыта).
2. Ориентация участников.
3. Взаимодействие участников.
4. Рефлексия. Обсуждение.

Большинство интерактивных технологий, применяемых в практике преподавания иностранных языков, были заимствованы из практики проведения психологических и социологических тренингов, обучения экономистов, менеджеров, юристов и преподавания других дисциплин.

В научно-педагогической и методической литературе можно найти множество примеров интерактивных технологий (или элементов интерактивных технологий), которые в том или ином виде используются в практике преподавания иностранных языков. Далее приведено описание наиболее популярных.

1.1. Технология "Сократический диалог" (Socratic Questioning)

Данная технология подразумевает постановку особых вопросов в процессе разговора, которые стимулируют работу мышления, внимание, адекватную оценку текущей дискуссии и своей роли в этой дискуссии. Эти вопросы должны заменять собой любые попытки утверждения истины, так как именно посредством них собеседник сам приходит к необходимому пониманию вещей, создавая истину сам.

Данная технология может применяться абсолютно в каждом виде речевого взаимодействия людей: разговорах, конфликтах, дискуссиях, обсуждениях и т. д.

Как правило, диалог в данном случае состоит из трёх этапов:

- Согласие
- Сомнение
- Аргументация

Результат аналогично выражается в трёх формах:

- Вы добиваетесь того, что собеседник становится менее противоречивым.
- Вы убедительно озвучиваете свою точку зрения.
- Вы находите наиболее эффективный способ апеллировать к аргументам собеседника.

В практике преподавания иностранного языка можно использовать 6 типов вопросов для ведения подобного диалога:

1. Questions for Clarification : 'Could you explain that answer further?', 'What led you to that judgement?', 'Why did you come to that conclusion?'. 'What made you say that?' 'Could you say that in another way? Could you share an example?'

2. Questions that Probe Assumptions: 'Is there another point of view?', 'Is this always the case?', 'Are you assuming that...? What would happen if...? Why do you believe that...?'

3. Questions that Probe Reasons and Evidence: 'What are your reasons for? How did you arrive to that conclusion? What can you cite to support your view? What evidence do you have to support your conclusion? How do you know why? Why do you say that? 'Could we challenge that evidence?'

4. Questions about Viewpoints and Perspectives: 'What makes your point of view better? What is the other side of the argument? Are there any alternatives? Who would be affected by this? How do others see your point of view? 'Did anyone look at this from a different angle/ perspective?', 'Is there an alternative to that point?', 'Could we approach this from a different perspective?'

5. Questions that Probe Implications and Consequences: 'What if? What then? If this is true, what would happen next? What if it were not true? What would happen then? What if you are wrong? What does our experience tell us will happen? ' However, what if.....happened?', 'How wouldaffect..?'

6. Questions about Questions (Meta-questions): 'Why do you think I asked you that question?', 'What was the importance of that question?', 'What would have been a better question?'

При этом, используя данную технологию в обучении, необходимо начинать с диалогов между учителем и обучающимися и постепенно переходить к диалогам между самими обучающимися.

1.2. Технология организации групповой дискуссии (Group Discussion)

Данная технология нацелена на развитие дискуссионных умений обучающихся. Дискуссии отличаются по характеру управляемости. Так, направляемая дискуссия (guided discussion), как правило, строится вокруг определённой, ограниченной темы или на основе текста и носит в значительной степени предсказуемый характер.

Обучающимся может подсказываться общий ход дискуссии и, в зависимости от уровня владения языком, предлагаются направляющие вопросы и / или вербальные и невербальные опоры.

Направляемая дискуссия обычно сопровождается заданием найти компромисс, общую точку зрения, решить поставленную речемыслительную задачу. При этом, если между участниками дискуссии распределяются роли, с позиции которых им предстоит обсудить проблему или решить коммуникативную задачу, то дискуссия сочетается с ролевой игрой.

Свободная дискуссия (free discussion) является менее регламентированной и носит более творческий характер по сравнению с направляемой дискуссией. Участники свободной дискуссии проявляют большую самостоятельность и активность при определении проблематики, содержания и хода обсуждения. Задача педагога при этом состоит в том, чтобы поддерживать и стимулировать обсуждения, поощрять обмен информацией, побуждать участников общения к поиску различных подходов к обсуждению темы или решения проблемы. Отечественные и зарубежные исследователи (В. Л. Бернштейн, И. Л. Колесникова, О. А. Долгина, У. Литтлвуд, Р. П. Мильруд, Дж. Хамер и др.) выделяют различные организационные формы проведения свободной дискуссии. На продвинутом этапе обучения возможно проведение свободных дискуссий в следующих организационных формах:

– "Заседание экспертной группы" (panel discussion). В начале заданная проблема обсуждается участниками экспертной группы, а затем позиция "экспертов" излагается всему классу.

– "Агитация (drive)". Один, два или три обучающихся, чьи взгляды на предстоящую к обсуждению проблему заранее известны и отличаются от остальных, садятся напротив других участников и начинают дискуссию. Их задача – обосновать свою позицию и привлечь остальных участников на свою сторону. Если им это удастся, обучающиеся из оппозиции присоединятся к ним.

– "Форум" (forum) – обсуждение, в ходе которого экспертная группа вступает в обмен мнениями с аудиторией.

– "Звездочка" (star) – при данной форме организации дискуссии несколько небольших групп совместно обсуждают какую-либо проблему. Затем каждая группа выбирает "спикера", который вступает в дискуссию с другими группами.

– "Диспут" (debate) – обсуждение проблемы строится на основе заранее подготовленных выступлениях участников – представителей противостоящих команд.

– "Дискуссия в форме пирамиды или снежного кома" (pyramid discussion/snowball discussion) – отличается постепенным увеличением числа обсуждающих заданную тему или проблему. Как правило, обсуждение начинается в парах, затем пары объединяются в группы из четырех человек, затем из восьми и так далее. Дискуссия может включать в себя дополнительные задания – достижения консенсуса по обсуждаемой проблеме.

– Дискуссия "Скажи что-нибудь" (say something) – в ходе обсуждения текста или темы каждый должен по очереди высказать какую-то новую мысль по теме или о прочитанном тексте.

– Дискуссия "Быстрые свидания" (speed dating) – в ходе такой дискуссии идёт быстрое обсуждение какого-либо вопроса/темы с различными партнерами.

– Дискуссия "В галерее" (gallery walk) – обучающиеся перемещаются по учебной аудитории, останавливаясь около текстов/картин/заданий по одному или в парах/малых группах, изучают / обсуждают прочитанное/увиденное, затем обмениваются мнениями с другими обучающимися.

– Дискуссия "Стена граффити" (graffiti wall) – обучающиеся обмениваются мнениями, рисуя или делая записи на доске/листе/экране, затем вместе делают общее заключение по теме/тексту.

1.3. Технология "Займи позицию" / "Шкала мнений" (opinion scale)

Эта технология может использоваться для работы с дискуссионными и проблемными вопросами. Наиболее эффективно данную технологию можно использовать в *конце* изучения темы для оценки понимания обучающимися данной темы.

Рассматривая разные позиции по дискуссионной проблеме, обучающиеся:

- знакомятся с альтернативными мнениями;
- прогнозируют, какие последствия для общества и для отдельных людей будут иметь индивидуальные позиции и решения;
- на практике используют умение отстаивать свою позицию;
- на практике учатся выслушивать мнения других;
- получают дополнительные знания по теме и расширяют собственное понимание проблемы.

Порядок проведения

Предварительно:

1. Сформулируйте дискуссионный, спорный вопрос (или высказывание), отвечающий следующим критериям:

2. Подготовьте "шкалу мнений": на доске нарисуйте линию (можно также использовать прикрепленные к стене таблички или протянутую по полу веревку). На шкале напишите варианты ответов, например:

Yes, definitely

Yes, perhaps

Well, that depends

No, not really

No, definitely not

При организации работы в классе:

1. Задайте аудитории дискуссионный вопрос и дайте обучающимся время подумать над своей позицией по этому вопросу.

2. Попросите отдельных или всех учеников подойти к "шкале мнений" и занять позицию – то есть встать у соответствующего их мнению варианта ответа.

3. Объясните правила:

- уточните свою позицию
- объясните, почему вы заняли эту позицию;
- каждому следует привести по одному аргументу в защиту своей позиции;
- в процессе дискуссии можно поменять позицию, если аргументы других участников вас убедили.

4. Задайте вопрос по очереди ученикам, занявшим разные позиции: Почему вы заняли эту позицию?

5. Спросите также тех, кто поменял свою позицию, почему это произошло?

6. Можно использовать прием парафразы (активного слушания) – попросите участников, занимающих разные позиции, повторить как они поняли аргументы другой стороны.

7. Подведите итоги.

- Во-первых, оцените аргументы участников: попросите участников назвать наиболее убедительный аргумент, который они услышали от противоположной стороны.

- Во-вторых, проанализируйте количественное соотношение сторонников разных позиций, сравните это соотношение с общественным мнением.

- В-третьих, обсудите, при каких условиях возможно изменение позиции.

- В заключение рассмотрите возможные последствия позиций. Что будет, если их позиция будет отражена в законе или в политике? Какое влияние оказывают различные мнения на общество в целом и на отдельных людей?

В ходе организации подобного обсуждения в группе можно предложить обучающимся использовать так называемую "ПОПС-формулу", созданную профессором права Дэйвидом Маккойд-Мэйсоном из ЮАР, для четкой формулировки и обоснования своего мнения.

Структура ответа на основе ПОПС-формулы выглядит следующим образом:

"ПОПС-формула"

П позиция – я считаю, что...

О обоснование – потому что...

П пример – например...

С следствие – поэтому...

В английском варианте эта формула выглядит следующим образом:

"PRES-formula"

P Position – I think ...

R Reason – because ...

E Explanation/Example – for example, ...

S Summary – So, ...

1.4. Технология "Карусель" (Inner/Outer Circle or Inside-Outside Circle)

При использовании технологии "Карусель" в классе образуется два кольца: внутреннее и внешнее. Внутреннее кольцо образуют сидящие/стоящие неподвижно ученики, а во внешнем кольце ученики через каждые 30 секунд меняются. Таким образом, они успевают проговорить за несколько минут несколько тем и/или постараться убедить в своей правоте собеседника. Использование данного метода позволяет эффективно отрабатывать речевые клише, тематическую лексику и этикетные диалоги.

Начинать и останавливать движение колец можно по хлопку ладонями или по запуску/остановке музыкального сопровождения.

1.5. Технология "Аквариум" (fishbowl)

В процессе реализации данной технологии на уроке обучающиеся разыгрывают своеобразный "спектакль", где зрители выступают в роли наблюдателей, экспертов, критиков и/или аналитиков.

Наиболее простая форма группового взаимодействия – "большой круг". Внутри "большого круга" выступают выбранные учащиеся, а остальные наблюдают и анализируют их работу. Участники внутри круга могут, например, вести обсуждение какого-либо проблемного вопроса, представлять свое решение какой-либо проблемы или разыгрывать "аквариумную" сценку-диалог.

Задача наблюдателей/зрителей – активно наблюдать за происходящем и выполнять поставленное перед ними задание. Перед обучающимися внешнего круга может стоять широкий спектр задач. Так, они могут выходить с блокнотами, делая необходимые заметки о том, с чем они согласны или не согласны. Педагог может определить для каждого отдельного наблюдателя конкретное задание, учитывая его/ее индивидуальные особенности, цель и задачи обучения. Например, один обучающийся может записывать эпитеты, которые в своей речи употребил участник во внутреннем круге, другой "наблюдатель" фиксирует примеры, которые участники внутри круга привели для демонстрации своего мнения и т. д.

Данная технология дает возможность обучающимся увидеть своих сверстников со стороны в процессе обсуждения, решения проблем или общения в определенных ситуациях, развивает наблюдательность, внимание, критическое мышление.

1.6. Технологии обучения, основанные на ТРИЗ (теории решения изобретательских задач)

ТРИЗ-педагогика как научное и педагогическое направление сформировалось в СССР в 80-х гг. 20 века. Она основана на теории решения изобретательских задач и разработана советским писателем-фантастом и изобретателем Генрихом Сауловичем Альтшуллером.

Педагогический потенциал данного направления в практике преподавания иностранных языков целесообразно использовать для развития речевого творчества и критического мышления обучающихся.

В педагогической и методической литературе описаны различные интерактивные технологии, в основе которых лежат идеи ТРИЗ-педагогики.

1.6.1. Технология мозгового штурма

Одной из таких технологий является "**технология мозгового штурма**", разработанная Алексом Осборном, Американским журналистом, который в 1942 году издал книгу: *How to "Think Up"*, где описал первый вариант данной технологии, который он использовал в работе с сотрудниками в рекламном агентстве в конце 30-х годов 20 века.

Разработчик данной технологии исходил из мысли о том, что "боязнь оценки" часто является одним из основных препятствий для рождения новых и/или неординарных идей.

Технология проведения мозгового штурма предполагает использование нескольких правил. На стадии генерации идей не допускается критика в адрес авторов идей. Разрешается высказывать любые идеи. Идей должно быть максимально много. На второй стадии идеи обсуждаются, оцениваются и отбираются те, которые признаются наиболее правильными или полезными. Окончательное решение по проблеме может быть принято путем явного или неявного голосования/обсуждения.

Технология "мозгового штурма" является оперативным способом решения проблемы на основе стимулирования творческой активности. Вариантами использования данного метода на уроке иностранного языка могут быть следующие:

1. Начинать урок с мозгового штурма в качестве речевой зарядки – *Warming Up* или *Lead-in*, задавая учащимся вопросы: *What are your associations with ...? What do you associate with ...? What immediately comes into your mind when you hear ...?* Этот вариант мозгового штурма основан

на порождении семантических ассоциаций, раскрывающих связи в познавательной деятельности обучающихся. При этом идеи в виде отдельных слов, словосочетаний, коротких предложений могут записываться в форме **интеллектуальных карт (mind-maps)** или высказываться устно.

Особенностью составления интеллектуальных карт является то, что они представляют в графически упорядоченном и логически связанном виде основные понятия обсуждаемой темы или проблемы. Интеллектуальная карта способствует ассоциативному опосредованному запоминанию слов и выражений, а также служит путеводителем для построения самостоятельных устных высказываний, облегчает планирование и создание письменных произведений.

Сам термин "mind map" было предложен Тони Бьюзенем, который много сделал для продвижения технологии использования таких карт в образовании и управлении. В русских переводах термин "mind map" представлен следующими вариантами: "карта ума", "интеллект/интеллектуальная карта", "карта знаний", "дерево решений", "географическая карта мыслей", "идейная сетка", "карта памяти", "ментальная карта". Такие карты представляют собой диаграммы, схемы, в наглядном виде представляющие различные идеи, задачи, тезисы, связанные друг с другом и объединенные какой-то общей проблемой. Карта позволяет охватить всю ситуацию в целом, а также удерживать одновременно в сознании большое количество информации, чтобы находить связи между отдельными участками, недостающие элементы, запоминать информацию и быть способным воспроизвести ее даже спустя длительный срок.

Заполнение интеллектуальных карт можно организовать в парном/групповой режиме. Карты можно передавать по кругу и дополнять их (при этом каждая группа должна заполнять карту разным цветом).

Вариантом ментальной карты является "рыбья кость" – "**Fishbone**" (**метод Исикавы**). Диаграмма причины-следствия разработана в начале 1950-х годов химиком Каорой Исикавой и названа позже его именем. В "голове" этого скелета обозначена проблема, которая рассматривается в тексте. На самом скелете есть верхние и нижние косточки. На верхних – ученики отмечают причины возникновения изучаемой проблемы. Напротив верхних косточек располагаются нижние, на которых ученики по ходу чтения выписывают факты, отражающие суть проблемы. Факт придает проблеме ясность и реальные очертания, позволяет говорить не об абстрактном, а о конкретном решении данной проблемы. Таким образом,

стимулируется речемыслительная деятельность обучающихся, актуализируется их речевой опыт.

2. "Мозговой штурм" и интеллектуальные карты можно использовать и как вариант экспозиции, и при подготовке монологических высказываний в устной и письменной форме. Достоинством проведения "мозгового штурма" и составления интеллектуальных карт в парном или групповом режиме является то, что они дают возможность обучающимся с разным уровнем владения языком вносить свой вклад в разработку идеи, совместными усилиями расширять общее информационное поле, активизировать словарный запас.

3. Мозговой штурм как интерактивный прием организации группового обсуждения на предтекстовом этапе. Использование данного приема предполагает пошаговую реализацию.

Шаг 1 – разминка (длится 3–5 минуты). На этом этапе можно составить индивидуальные интеллектуальные карты.

Шаг 2 – объединение обучающихся в мини-группы.

Шаг 3 – работа в мини-группах в течение 7 минут. Педагог четко излагает проблему или вопрос, требующий решения. Задача обучающихся – высказать и записать как можно больше идей (даже самых абсурдных), а затем после прочтения текста сделать вывод о том, какие проблемы, раскрытые в тексте схожи/отличаются от тех, что они обсуждали до текста.

4. Идеи ассоцианизма могут быть также использованы при проведении игр с элементами угадывания. Так, например, могут проводиться упражнения по темам "Музыка", "Кино", "Телепередачи" и др. Один участник пары или группы загадывает какое-нибудь название, а остальные участники отгадывают его, задавая при этом вопросы ассоциативного характера. Например,

- How does this music make you feel?
- What does the music make you think of?
- What does the music make you feel like doing?

На основе своих ассоциаций студенты пытаются отгадать название, которое загадал их партнёр. После этого студенты вместе могут обсудить, насколько схожи у них оказались ассоциации.

В зарубежной методике описано множество вариантов установок для проведения мозгового штурма на уроках иностранного языка. Наибольшую популярность среди учителей английского языка получили следующие:

1. **Attribute change.** How would you think about this if you were a different gender? Age? Race? Intellect? Height?

2. **Challenger.** List all the assumptions in your situation and challenge them.

3. **Drivers Analysis.** What are the forces that help drive you forward in your situation? What are the forces acting against you? Think about how you can magnify the former and reduce/eliminate the latter.

4. **Escape Thinking.** This is a variation of Challenger method. Look at the assumptions behind the goal you are trying to achieve, then flip that assumption around and look at your goal from that new angle.

5. **Get Random Input.** Get a random word or image from a dictionary/ webpage/ book/ magazine/ newspaper/ TV and think about how it can apply to the topic/situation. Or a random object from your room /house /workplace /neighborhood /etc. And so on.

6. **Iconic Figures.** This is a spin-off of rolestorming. What if you were an iconic figure of the past? Buddha? Jesus? Krishna? Albert Einstein?

7. **Meditation.** Focus on your key question such as ‘How can I solve XX problem?’ or ‘How can I achieve XX goal?’ and meditate on it. Have a pen and paper in front of you so you can write whatever comes to mind. Do this for 30 minutes or as long as it takes.

8. **Reverse Thinking.** Think about what everyone will typically do in your situation. Then do the opposite.

9. **Rolestorming.** What would you do if you were someone else? Your parent? Your teacher?

10. **Superpowers.** This is another spinoff of rolestorming. What if you suddenly have superpowers? Superman? Spiderman?

11. **SWOT Analysis.** Do a SWOT of your situation. What are the Strengths? Weaknesses? Opportunities? Threats? The analysis will open your mind up to new ideas.

12. **Teleportation:** What if you were facing this problem in a different place?

13. **Time Travel.** How would you deal with this if you were in a different time period?

14. **Trigger Method.** Brainstorm on as many ideas as possible. Then select the best ones and brainstorm on those ideas as ‘triggers’ for more ideas. Repeat until you find the best solution.

15. **Write a list of ... ideas.** Open your word processor and write a laundry list of at least ... ideas to deal with your situation. Go wild and write whatever you can think of without restricting yourself. Do not stop until you have at least

1.6.1.1. Круговой мозговой штурм

Одним из вариантов мозгового штурма является **круговой мозговой штурм**. В этом случае устанавливается порядок ответов, которые даются по кругу, принцип "одна идея за один раз". Данный метод представляет всем равный шанс для выражения своей мысли, обеспечивает активное участие каждого из членов команды, поощряет более сдержанных членов команды и ограничивает активность более доминантных участников.

1.6.1.2. Игровой и ролевой мозговой штурм

Более свободными и открытыми вариациями мозгового штурма являются **игровой и ролевой мозговой штурм**.

Игровой штурм проводится в форме игры – соревнования. В данном типе мозгового штурма атмосфера веселья преобладает над конкуренцией. Игровой мозговой штурм может проводиться на этапе речевой разминки, в качестве лексической игры (например, в круге по очереди учащиеся называют английские слова для обозначения профессий, животных и т. д.) Что касается ролевого мозгового штурма, то предполагается, что обучающиеся отождествляют себя с другой личностью (например, у них может быть прикреплен бейдж с именем этой личности) и рассматривает решения проблем с точки зрения этой личности. Данный вариант мозгового штурма может также предполагать поочередную смену ролей.

1.6.1.3. Письменный мозговой штурм

В группах обучающихся, в которых предпочитают обсуждать идеи в письменной форме, может использоваться **письменный мозговой штурм (групповой брейнрайтинг)**. Брейнрайтинг, как правило, предполагает следующий алгоритм работы:

1. Каждому члену микрогруппы (по 4-5 человек) раздается чистый лист бумаги и всем задается один и тот же вопрос. Без словесного обмена мнениями все участники записывают на своих листках бумаги спонтанные формулировки ответов на него.

2. Листки с записями в режиме дефицита времени передаются по кругу по часовой стрелке соседям по микрогруппе. При получении листка с записями каждый участник должен сделать новую запись, не повторяя имеющиеся. Работа заканчивается, когда каждому вернется его листок. На этом этапе записи не анализируются и не оцениваются.

3. В микрогруппах происходит обсуждение сформулированных участниками ответов, предложений и выделение в итоговый список наиболее важных, актуальных из них.

4. Обмен результатами наработок микрогрупп. Все микрогруппы предлагают по очереди свои формулировки из итогового списка. Если формулировка не встречает возражений других групп, она включается в окончательный общий список.

Преимуществом данного вида является то, что все идеи, которые записаны на листе бумаги, могут быть использованы для выдвижения каких-либо новых идей при дальнейшем групповом обсуждении.

При организации письменного мозгового штурма можно использовать таблицу, заполнение которой требует в каждом раунде от каждого обучающегося сразу 2 идеи:

Student №	Idea 1	Idea 2
1		
2		
3		

1.6.1.4. Электронный мозговой штурм

В последние годы широкое распространение получил "**электронный мозговой штурм**" (**online brainstorming**), использующий интернет-технологии. Он позволяет почти полностью устранить "боязнь оценки", так как обеспечивает анонимность участников, и решить ряд проблем традиционного мозгового штурма. К последним, в частности, относится так называемое блокирование продуктивности: поскольку участники группы представляют идеи поочередно, то люди в ожидании своей очереди могут передумать, испугаться публично высказывать свою идею либо просто ее забывают.

1.6.1.5. Метод "635"

Достаточно формализованной вариацией мозгового штурма является "**Метод "635"**". Этот метод подразумевает следующую регламентацию работы экспертной команды: в группу входят **6** человек, каждый из которых в течение **5** мин должен выдвинуть **три** предложения или высказать **три** гипотезы по поводу некоторого аспекта решаемой задачи или анализируемой ситуации. Идеи каждого эксперта заносятся в специальные формуляры, которые передаются по кругу. После того, как были рассмотрены

все аспекты поставленной задачи, и все эксперты получили возможность высказаться, происходит обсуждение и оценка решений и выбор наиболее верного.

1.6.1.6. Критическая атака

Ещё одной вариацией метода мозгового штурма является "**Критическая атака**" ("**Разносная**" атака). Принципиальное отличие данного варианта мозгового штурма в критической направленности обсуждения. Реализация технологии включает несколько этапов. На первом этапе каждый участник "экспертной" группы предлагает свое решение поставленной задачи. Решение должно предлагаться с подробной аргументацией. Далее каждый эксперт должен ознакомиться с мнениями своих "коллег", найти и аргументировать в предлагаемых решениях максимально возможное число "слабостей". На следующем этапе эксперты собираются вместе и по очереди обсуждают все выдвинутые решения. Задача каждого автора – отстоять свою версию решения, задача оппонентов – "разнести ее в пух и прах". По итогам дискуссии эксперты выбирают то решение, которое вызвало меньше всего нареканий и было наиболее обоснованным.

1.6.1.7. Синектический штурм

Другим вариантом мозгового штурма является **синектический штурм**, который является эвристически усовершенствованным методом мозгового штурма. Данный вариант мозгового штурма редко применяется в практике школьного образования в силу необходимости продолжительного специального обучения, но определенные элементы синектики вполне могут использоваться на занятиях по иностранному языку в вузе, при подготовке профессионалов в самых разных областях: маркетологи, социологи, экономисты и т. д.

Синектика (англ. *synectics* – "совмещение разнородных элементов") – методика исследования, основанная на социально-психологической мотивации коллективной интеллектуальной деятельности, предложенная изобретателем и исследователем мышления Уильямом Гордоном, в 40-х годах 20 века.

В основе синектического штурма лежит принцип "сделать известное странным, а странное – известным". А во главе поиска лежат аналогии, ещё они называются операторами, в методе их 5 типов: прямая, личная, символическая, образная и фантастическая аналогия.

Прямая аналогия – строится таким образом, что в любой науке определяются похожие факты, затем они сравниваются и исследуются.

Личная (субъективная) аналогия – состоит в том, что человек представляет себя тем, о чём идёт речь в задаче.

Символическая аналогия – базируется на поиске парадоксов и противоречий в привычном и понятном.

Образная аналогия – заменяет предмет изучения любым другим, эталонным и удобным для последующего сравнения.

Фантастическая аналогия – описываем желаемый результат и не учитываем никаких объективных законов и известных явлений, которые существуют в нашей реальности и мешают получению этого результата.

Главные отличия этого варианта мозгового штурма от классического в том, что синекторы не выдвигают законченные идеи, а ограничиваются ассоциациями, аналогиями, образами, метафорами, сравнениями и описанием ощущений, и при использовании синектики допускается критика. Эти отличия позволяют улучшать, изменять или отказываться от высказанных идей.

Очевидно, что использовать синектический штурм в чистом виде на занятиях по иностранному языку невозможно, так как в оригинале синекторы должны проходить специальное обучение в течение длительного времени, штурм должна вести одна постоянная группа, проведение такого штурма требует серьёзных временных затрат. Но идеи синектики вполне можно использовать при обсуждении каких-то проблемных вопросов или решения задач. Синектический штурм способен развивать как творческое мышление обучающихся, так и речевое мышление.

1.6.1.8. Метод утопических игр

Метод утопических игр также является разновидностью мозгового штурма и предназначен в первую очередь для активизации творческого мышления обучающихся. Данный метод может быть использован при мозговой атаке для проведения разминки.

Группа обучающихся разбивается на три-четыре подгруппы. Преподаватель или сами учащиеся определяют интересующую всех проблему и в шуточной форме фантазируют о том, как ее можно решить. Каждый участник в своей микрогруппе спонтанно высказывает любые, самые утопические идеи и фантастические предложения. Чем неожиданнее и утопичнее идея, тем лучше.

Далее проводится общее обсуждение полученных идей в форме дискуссии между микрогруппами. Идеи разбиваются на два класса: "утопии"

и "антиутопии" – то есть образы желательного и нежелательного будущего. При обсуждении первые дополняются факторами, мешающими осуществить эти фантастические замыслы; вторые – описанием причин, которые к ним ведут. Причины и препятствующие факторы распределяются участниками по степени их значимости.

При проведении итогов дискуссии между группами используются такие критерии, как смелость идей, их перспективность и чувство юмора.

Данный метод можно использовать, например, при обсуждении тем "Экология", "Город моей мечты", "Технические изобретения будущего" и др.

1.6.1.9. Метод Дельфи (Дельфийский метод)

Метод Дельфи (Дельфийский метод) – метод быстрого поиска решений, основанный на их генерации в процессе мозгового штурма.

Метод был разработан в 1950–1960 годы в США для прогнозирования влияния будущих научных разработок на методы ведения войны (авторами считаются Olaf Helmer, Norman Dalkey, и Nicholas Rescher). Название метода заимствовано от Дельфийского Оракула.

Данный метод является методом экспертного оценивания и проводится для отбора лучшего решения на основе экспертных оценок. В оригинальном виде Дельфийский метод используется для экспертного прогнозирования путем организации системы отбора и математической обработки экспертных оценок.

Исходная предпосылка метода заключается в том, что если грамотно обобщить и обработать индивидуальные оценки квалифицированных экспертов, то можно получить коллективное мнение, обладающее достаточной степенью достоверности и надежности.

Суть этого метода в том, чтобы с помощью серии последовательных действий – опросов, интервью, мозговых штурмов – добиться максимального консенсуса при определении правильного решения. Анализ с помощью Дельфийского метода проводится в несколько этапов, результаты обрабатываются статистическими методами.

Базовым принципом метода является то, что некоторое количество независимых экспертов (часто несвязанных и не знающих друг о друге) лучше оценивает и предсказывает результат, чем структурированная группа (коллектив) личностей. Этот метод позволяет избежать открытых столкновений между носителями противоположенных позиций, так как он исключает непосредственный контакт экспертов между собой и, следовательно, групповое влияние, возникающее при совместной работе и состоящее

в приспособлении к мнению большинства, даёт возможность проводить опрос экстерриториально, не собирая экспертов в одном месте (например, посредством электронной почты).

Конечно, в том виде, в котором данный метод используется в сферах стратегического планирования и управления в бизнесе и технике, в практике школьного образования, тем более преподавания иностранных языков, он использоваться не может. Но элементы метода Дельфи вполне можно использовать при изучении, обсуждении на занятиях по иностранному языку каких-нибудь сложных, проблемных социальных, социально-политических тем. Особенно это актуально для обучения в профильных классах и преподавания иностранного языка в вузах.

Для использования данного метода в упрощенном виде на занятиях по иностранному языку можно использовать следующий алгоритм:

1. Проводится письменный опрос/интервью группы людей (например, друзей, родителей, учителей и т. д.) на интересующую тему.
2. Организационная группа обучающихся сводит мнения экспертов воедино, отбирает наиболее часто встречающиеся ответы/предложения/решения.
3. Отобранные ответы/предложения/решения передаются "экспертам", которые анализируют ответы с точки зрения содержания и определяют, достаточно ли информации по вопросу, остались ли дополнительные нераскрытые аспекты по вопросу. На основании этого экспертная группа составляет новый общий опросник.
4. Новый улучшенный опросник вновь рассылается группе людей. Таким образом, выявляются преобладающие суждения.
5. Все эксперты знакомятся с суждениями, обсуждают их и делают выводы по обсуждаемой теме.

Использование метода Дельфи даже в упрощенном виде на занятиях по иностранному языку требует не только высокого уровня сформированности у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции, но также развитых метапредметных умений и личностных качеств и возможности проведения опроса среди таргет-группы. В связи с этим данный метод имеет серьёзные объективные ограничения в практике применения в образовательном процессе.

1.6.1.10. Метод Дельбека (Метод номинальных групп)

Метод Дельбека или Метод номинальных групп (МНГ, англ. NGT-Nominal Group Technique) также рассматривается как структурный метод организации группового мозгового штурма.

Методической особенностью метода является активное участие в работе каждого члена группы, исключение пассивного отношения к решаемой проблеме. Этот метод полезен в тех случаях, когда необходимо выявить и сопоставить индивидуальные суждения, с тем чтобы получить решения, к которым один человек прийти не может. Цель метода – создать такие условия для проведения мозгового штурма, чтобы все члены инициативной группы имели одинаковое право голоса при выработке решения.

Данный метод был разработан Андре Л. Дельбеком и Эндрю Ван де Веном, американскими учеными в области социально-психологических исследований по изучению управленческих и организационных тем.

Метод номинальных групп включает следующие этапы:

вводная часть,
молчаливое генерирование,
этап неупорядоченного перечисления идей,
этап уяснения идей,
ранжирование,
заключительная часть.

Во время использования Метода номинальных групп выполняется следующий алгоритм действий:

1. По аналогии с письменным вариантом метода мозгового штурма каждый участник записывает каждую идею на отдельном листе бумаги.

2. Все идеи затем переписываются на большой стенд/доску и кратко обсуждаются. Цель обсуждения – уяснить суть каждой идеи и исключить из рассмотрения повторяющиеся идеи. В заключение каждой идее на стендовом плакате присваивается буквенное обозначение.

3. Следующий этап – индивидуальная работа. Участники ранжируют выдвинутые идеи. Из общего списка идей каждый член группы выбирает не более пяти идей и записывает их на свою карту для ранжирования. Каждой идее присваивается буква со стенда. При ранжировании идей участники присваивают этим идеям численные коэффициенты, начиная с 5 – для самой важной идеи до 1 – для наименее важной.

4. Далее модератор/координатор сессии собирает все карты с ранжировками и переписывает назначенные идеям коэффициенты на плакат. Для

каждой идеи коэффициенты суммируются. Общая оценка тоже фиксируется на стенде. Если идея набрала наибольший вес, то она считается самой приоритетной идеей группы и принимается за решение группы.

Недостатком метода Дельбека следует признать неизменность методов коллективного труда во всех фазах процесса рационализации. Многократное повторение действий (причем в неизменной форме) может снизить активность членов группы.

1.6.1.11. Метод шести шляп

Ещё одним вариантом мозговой атаки, которая часто используется в бизнес-тренингах, но может также эффективно использоваться в практике преподавания иностранных языков, является "Метод шести шляп".

Метод шести шляп – простой и практичный способ преодолеть ряд трудностей, с которыми участники сталкиваются при реализации технологии классического мозгового штурма, а именно смещению воедино фактической информации, оценочных/эмоциональных суждений, рациональных/логических умозаключений и т. д. "Метод шести шляп" позволяет решить эти проблемы посредством разделения процесса мышления на шесть различных режимов, каждый из которых представлен шляпой своего цвета.

Так, каждый участник надевает шляпу определённого цвета, который указывает на ту сферу обсуждения, за которую будет отвечать данный участник.

Белая шляпа обозначает информацию, факты, вопросы. В этом режиме мышления интересуют только факты. Участник задается вопросами о том, что уже известно, какая еще информация нам необходима и как нам ее получить. Какой мы обладаем информацией? Какая нам нужна информация?

Красная шляпа соответствует эмоциям, интуиции, чувствам и предчувствиям. В режиме красной шляпы у участника появляется возможность высказать свои чувства и интуитивные догадки относительно рассматриваемого вопроса, не вдаваясь в объяснения о том, почему это так, кто виноват и что делать. Какие у меня по этому поводу возникают чувства?

Черная шляпа – осторожность, суждение, оценка. Черная шляпа позволяет высказывать критические оценки, опасения и осторожности. Она указывает на возможные риски. Правда ли это? Будет ли это работать? Какие существуют опасности? В чем недостатки? Что здесь неправильно?

Желтая шляпа – логический позитив, преимущества. Желтая шляпа требует поиска достоинств, преимуществ и позитивных сторон рассматриваемой идеи. Для чего это стоит сделать? Каковы преимущества? Почему это можно сделать? Почему это сработает?

Зеленая шляпа обозначает креативность, творчество, различные новые идеи, список возможных решений и действий, предложения.

Находясь под зеленой шляпой, участник придумывает новые идеи, модифицирует уже существующие, ищет альтернативы, исследует возможности в общем. Каковы некоторые из возможных решений и действий? Каковы альтернативы?

Синяя шляпа – управление процессом, организация мышления, мышление о мышлении, управление процессом поиска решения.

Синяя шляпа отличается от других шляп тем, что она предназначена не для работы с содержанием задачи, а для управления самим процессом работы. В частности, ее используют в начале сессии для определения того, что предстоит сделать, и в конце, чтобы обобщить достигнутое и обозначить новые цели. Синюю шляпу надевает модератор/координатор обсуждения. Он же может определять последовательность шляп в начале сессии.

Организация мозгового штурма в режиме "шесть шляп" может иметь и другой вариант, когда все участники одновременно "надевают шляпы" одного цвета, согласно определенной последовательности, и работают в соответствующем режиме. Модератор остается под синей шляпой и следит за процессом. Результаты сессии суммируются под синей шляпой. Однако, такая организация мозгового штурма требует значительно больших временных затрат и наличия большого количества разноцветных шляп. Хотя, с другой стороны, шляпы можно заменить на другой условный атрибут (бейджи, браслеты, полумаски и т. д.)

1.7. Технология "Броуновское движение"

Использование данной технологии на занятии предполагает движение учеников по классу с целью сбора информации по предложенной теме. При этом, как отмечает Е. В. Борзова [44], перемещение/ движение обучающихся по классу может происходить в хаотичном/свободном порядке, или обучающиеся могут образовывать два круга (внутренний и внешний) и осуществлять движение по/против часовой стрелки, образуя таким образом ротационные пары (технология "Карусель").

В зависимости от целей и задач урока/занятия можно использовать разные подвиды данного упражнения. Так, в ходе выполнения данного упражнения могут отрабатываться грамматические конструкции, лексические единицы (language (form-focused mingles)). Данное упражнение может использоваться для отработки речевых интенций, коммуникативных функций языка (communicative functions (form-focused mingles in communicative disguise)). Также можно использовать "mingles" для получения нового знания, новой информации (meaning focused mingles). Как правило, каждый участник получает лист с перечнем вопросов – заданий, которые могут быть оформлены в таблицу. Во время перемещения обучающихся по классу учитель следит за тем, чтобы взаимодействие велось на английском языке.

Одним из вариантов данной технологии является технология "Жокей и лошадь". В этом случае класс делится на две группы: "жокеев" и "лошадей". Первые получают карточки с вопросами, вторые – с правильными ответами. Каждый "жокей" должен найти свою "лошадь". Также у "жокеев" на карточках могут быть зачины каких-то высказываний, а у "лошадей" – концовки. Или у участники на карточках могут быть слова, из которых они должны составить коллокации, идиомы. Таким образом, данную технологию можно использовать как для изучения какого-то лингвострановедческого материала, так и для отработки лексико-грамматического материала.

На идее взаимодействия друг с другом с целью сбора информации основано и использование (заполнение) различного рода **вопросников (questionnaires) и опросов (opinion polls)**.

В интерактивном режиме работа с вопросниками может строиться следующим образом:

1. Обучающиеся получают готовые вопросники по определенной теме и сначала сами отвечают на вопросы. Затем обучающиеся сравнивают свои ответы с другими участниками общения в паре или группе и выявляют сходства и/ или различия во мнениях, взглядах, интересах и т. д.

2. Обучающиеся самостоятельно разрабатывают вопросники по определённым темам и опрашивают как можно больше людей, затем подытоживают, обобщают результаты опроса.

1.8. Технология "Ажурная пила" ("Мозаика", "Головоломка", "Групповой пазл", англ. Jigsaw)

Данная технология была разработана американским профессором, социальным психологом и педагогом Эллиотом Аронсоном в 1970-х годах 20 века. Изначально Э. Аронсон использовал данную методику для снижения уровня конфликтов среди школьников на расовой почве и улучшения процесса обучения.

Метод был призван помочь обучающимся осознать, что они являются главными участниками образовательного процесса. При этом создавалось несколько небольших групп, состоящих из разнородных школьников (по половому, национальному и образовательному критерию), и назначался лидер группы. Каждая группа рассматривала определённую тему, но каждый член группы брал на себя лишь определённый аспект этой темы, который он изучал наиболее подробно, и становился "экспертом" в этом аспекте. На этом этапе каждая группа получала общий взгляд на проблему, а "эксперты" самостоятельно углубляются в определённые её аспекты.

Далее первоначальные группы расформировывались и образовывались новые, в которые объединялись "эксперты" по каждому из аспектов проблемы, происходил обмен мнениями экспертов, в результате чего их понимание вопроса углублялось. В результате работы на данной фазе "эксперты" должны были усвоить учебный материал на таком уровне, который позволял бы им осознанно и безошибочно передать содержание этого учебного материала другим обучающимся. На следующем этапе "эксперты" возвращались в свои первоначальные группы и передавали полученные знания другим членам группы. На этом этапе обучающиеся учились внимательно слушать своих коллег, самостоятельно объяснять новый материал, задавать вопросы и отвечать на них. На заключительном этапе учитель проверял уровень усвоения всех аспектов проблемы всеми обучающимися.

В практике преподавания иностранных языков данная технология претерпела некоторые изменения и используется в разных вариациях. Так, технологию, разработанную Эллиотом Аронсоном, сегодня называют Jigsaw I, в то время как технологию Jigsaw, разработанную в 1986 году Робертом Славиним, называют Jigsaw II. Отличительной технологией Jigsaw II является то, что в ней предусмотрена коллективная оценка работы групп, а в Jigsaw I, как правило, отдельно оценивается индивидуальный вклад каждого участника.

Использование данной технологии на уроке иностранного языка, прежде всего, нацеливает обучающихся на обмен информацией. Так, каждый участник учебной пары или группы может иметь доступ либо только к части общей информации, либо к разной информации по одной и той же теме. Обучающиеся затем обмениваются информацией или восстанавливают общее содержание текста, выполняют задание, требующее владения всем объемом информации. Полученный объем информации может передаваться другой группе, паре для решения поставленной речемыслительной задачи или проблемы. В данных упражнениях может использоваться как печатный текст, так и аудиотекст (Jigsaw Reading/Jigsaw Listening).

Вариантом упражнения "мозаика" может быть представление обучающимся одной и той же информации в разной степени свернутости. Например, один из обучающихся имеет всю информацию в виде связного текста, а другой - фрагменты этого текста. Студентам необходимо, опираясь на подсказки, запросить недостающую информацию у того, кто обладает ею в полном объеме, и на основе этого воссоздать аналогичный связный текст.

1.9. Технология взаимообучения

Одним из способов использования технологии взаимообучения является реализация задания "**Каждый учит каждого**". Обучающиеся учат друг друга в парах сменного состава. Преподаватель заранее готовит карточки по количеству участников. На них пишутся определение понятий, описание концепций, факты и т. д. (до 5 предложений). Каждый участник получает карточку, которую он должен внимательно прочитать. Преподаватель, со своей стороны, должен убедиться, что всем понятен смысл текста. Принцип проведения: каждый попеременно является преподавателем и обучаемым. Каждый участник должен объяснить другому ту информацию, которая содержится в его карточке, а также убедиться, что собеседник понял и запомнил новый материал (спросить, что непонятно, попросить пересказать суть новой информации). Каждый участник свободно передвигается по аудитории. Затем студенты меняются ролями. Беседа каждой пары продолжается 2-3 минуты, затем участники расходятся, образуя новые пары. Задача обучающегося – обучить как можно больше людей и самому усвоить как можно больше информации.

Ещё одним способом реализации технологии взаимообучения может быть использование устных выступлений/сообщений обучающихся с подготовленными заданиями (reports with follow-up activities).

Устные выступления/ сообщения являются разновидностями монологических высказываний на определенную тему. Обучающиеся выступают либо перед всей аудиторией, либо работают в парах или малых группах и представляют результаты изучения какого-либо вопроса, литературы по определённой теме или итоги небольшой исследовательской работы. При этом устное выступление отличается от устного сообщения, как правило, развёрнутостью и углубленностью содержания, более чёткой организацией. Однако, и устное выступление, и сообщение может строиться с использованием разнообразных опор вербального, невербального характера, а также может быть управляемым со стороны учителя относительно объёма, плана высказывания, содержания, времени на подготовку или выбора языковых средств.

Устные выступления/ сообщения предполагают использование интерактивных форм работы, когда они строятся по следующему плану:

- 1) краткое вступление, включающее в себя варианты экспозиции (lead-in) – введение к последующему выступлению и формулировка основной идеи и цели выступления;
- 2) представление заданий к обсуждению выступления, подготовленных самим докладчиком;
- 3) представление информации, развитие основной идеи;
- 4) выводы и заключения;
- 5) обсуждение с аудиторией заданий на понимание услышанного/ выражения своего отношения к услышанному.

Таким образом, обучающиеся должны уметь не только подготовить выступление на иностранном языке соответственно требованиям, предъявляемым к этой речевой форме, но также уметь эффективно преподнести его аудитории, поддержать контакт с аудиторией и получить от аудитории реакцию обратной связи (feedback).

1.10. Технология INSERT

В переводе на русский язык аббревиатура INSERT в названии данной технологии расшифровывается как: I – interactive (интерактивная), N – noting (познавательная), S – system for (система), E – effective (для эффективного), R – reading (чтения), T – thinking (и размышления).

При работе с текстом обучающиеся разбиваются на группы. Каждый получает для разработки подтему или часть текста. Предлагается сделать пометки на полях ("V" – уже знал, "+" - новое, "-" – думал иначе, "?" – не понял, есть вопросы). Затем идет обмен информацией и обсуждение в группе. По пройденной теме отчитывается вся команда.

1.11. Технология ранжирования (ranking)

Ранжирование – задание, в котором обучающимся необходимо распределить материал согласно определённым критериям: степень полезности или важности, убеждения, значимость для определённой ситуации и т. д. Информация, как правило, представлена в виде списка слов, словосочетаний или высказываний, суждений.

Данное упражнение может выполняться в разных режимах: индивидуально → в парах; индивидуально → в парах → в небольших группах; в парах → небольших группах. При парной и групповой формах работы ранжирование осуществляется в ходе обсуждения и согласованного определения приоритетов, оценок. В заключении следует представить ранжированную информацию и комментарии с последующим обменом мнениями и возможной дискуссией.

1.12. Технология решения проблемных задач (problem solving)

Проблемные задачи представляют из себя упражнения, в которых обучающиеся, анализируя проблемную ситуацию, подробно излагают пути её умоглядного разрешения.

Проблемная ситуация характеризуется наличием интеллектуального затруднения на пути к цели, необходимостью выбора одного из нескольких вариантов решения проблемной задачи, информационным неравновесием, то есть отсутствием полных исходных данных. Проблемная задача представляет собой содержательную основу проблемной ситуации, противоречие, требующее разрешения или исследования.

Как отмечают И.Л. Колесникова и О.А. Долгина [16, с.147], используемые проблемные задачи на уроках иностранного языка "способствуют повышению мотивации, требуют умственного напряжения и стимулируют речевую активность обучаемых в ходе обдумывания и обсуждения проблем, <...> способствуют развитию механизмов мышления: ориентация

в ситуации, принятие решений, целеполагание, прогнозирование (результатов, содержания), выбор, комбинирование, конструирование". Кроме того, организация учебного материала на основе проблемных задач способствует формированию практических умений пользоваться языком как средством общения. Разрешение проблемы может осуществляться как в групповом, так и в парном режиме, что часто подразумевает достижение согласованного решения (консенсуса).

1.13. Технология использования ролевых игр/симуляций

В практике преподавания иностранного языка можно использовать как контролируемые ролевые игры, так и частично-контролируемые, а также свободные ролевые игры.

Контролируемая ролевая игра предполагает либо распределение между участниками готовых необходимых реплик, либо на более продвинутом этапе представление участникам общего описания сюжета и описания своих ролей.

При проведении контролируемых ролевых игр особенности ролевого поведения известны только самим исполнителям. Остальным участникам важно догадаться, какой линии поведения следует их партнёр, и принять соответствующее решение о собственной реакции. Очевидно, что данные задания формируют у обучаемых необходимые социальные умения общения.

Контролируемые ролевые игры могут проводиться в парном или групповом режимах.

Свободная ролевая игра является более сложным видом задания, чем контролируемая ролевая игра и чаще используется на продвинутом этапе обучения. Свободная ролевая игра отличается тем, что участники получают лишь обстоятельства общения. Свободные ролевые игры требуют большей инициативы и творчества от студентов. В свободных ролевых играх обучаемые изображают самих себя, попавших в определенную ситуацию.

Ролевые игры следует проводить в том случае, если в группе существует психологически комфортная обстановка и обучающиеся чувствуют себя абсолютно свободно. До проведения ролевой игры педагог должен убедиться, что обучающимся понятна идея. Необходимо также выделить время для того, чтобы обучающиеся обдумали план реализации контекста ролевого общения. Свободное ролевое общение формирует у обучаемых

необходимые социальные умения общения. По сравнению с контролируруемыми ролевыми играми в свободных ролевых играх усилен элемент проблемности, конфликта между точками зрения, позициями участников. Свободные ролевые игры приближают обучаемых к реальным ситуациям общения и обеспечивают правдоподобный контекст для иноязычной речевой деятельности. В этой связи некоторые исследователи называют свободные ролевые игры "воображаемыми ситуациями" (симуляциями) [22].

1.14. Технология "Информационное неравенство (Information Gap)"

Участники владеют лишь частью общей информации, а в результате речевого взаимодействия получают более полный объём сведений. Стремление восполнить информационные пробелы служит стимулом для речевого общения.

Исследователи выделяют различные формы упражнений информационного неравенства. Так, Р. П. Мильруд и Дж. Риз, выделяет следующие подвиды упражнений информационного неравенства: information gap, picture gap, text gap, knowledge gap, belief/opinion gap, reasoning gap, experience gap.

Преодоление "информационного неравенства" может происходить и в ходе обмена информацией с её перекодированием из одной формы в другую (information transfer).

1.15. Технология "Перенос информации (Information Transfer)"

В упражнениях, основанных на данной технологии, требуется перекодировать информацию из одной формы её представления в другую. Формы представления информации могут быть вербальные (устные и письменные тексты, разные по своему функционально-коммуникативному назначению, риторической организации, объёму и степени свернутости) и невербальные (картинки, таблицы, схемы, диаграммы).

Упражнения на перенос информации могут проводиться в интерактивной форме, когда один обучающийся передаёт информацию словами, а другой должен представить (перекодировать) её невербальными средствами.

1.16. Технология "Выполнение инструкции (Instruction Following)"

В данном случае обучающиеся дают друг другу устные инструкции к выполнению определённых действий. Успех выполнения задания зависит от того, насколько чётко один обучающийся представит инструкцию, а другой поймёт её.

Как правило, упражнения этой серии используются на начальном и среднем этапах обучения. Одно из самых известных упражнений-инструкций (на английском языке) – "Describe and Draw" ("Опиши и нарисуй"), когда обучающиеся рисуют картинки со слов своих собеседников. Вариантом этой серии упражнений является также задание, при котором у одного из участников имеется незаполненная карта, а у другого – карта с подробными надписями. Задача обучающегося с подробной картой – дать своему партнёру такие инструкции, чтобы он мог по своей контурной карте совершить заданное "путешествие", сделать соответствующие надписи в нужных пунктах. Соответственно, в перечисленных выше упражнениях используется парная форма работы.

Упражнения из серии "Выполнение инструкции" могут использоваться и в форме работы в парах сменного состава, и при этом их вполне можно использовать и на продвинутом этапе обучения, например, во время введения новой темы. Примером такого упражнения по теме "Музыка" может быть упражнение, в котором сначала обучающиеся работают в парах, у каждого перед собой листок с пустой таблицей (от 6 до 10 ячеек), и обучающиеся дают друг другу инструкции по заполнению данной таблицы. Например, обучающийся говорит своему партнёру: "Выбери ячейку и впиши в неё твой любимый/нелюбимый музыкальный жанр/ любимого российского/американского исполнителя/ музыкальный предмет и т. д. Выбери ячейку и впиши в неё ДА, если ты ходил музыкальную школу, НЕТ, если не ходил. И т. д." Затем обучающиеся меняются партнёрами, показывают заполненные таблицы друг другу и пытаются отгадать значимость вписанных в табличку слов, выражений в плане музыкальных предпочтений партнёра. Партнёр отвечает, верны ли догадки собеседника или нет, и поправляет его. После этого обучающиеся рассказывают всей группе, что они узнали о музыкальных предпочтениях своих собеседников.

1.17. Технология "Интервью (Interview)"

Интервью – коммуникативное упражнение, направленное на развитие экспрессивной устной речи. Часто интервью проводится в форме ролевой игры, в которой один из участников играет роль человека, берущего интервью с целью получить информацию у одного или нескольких участников, выступающих в роли интервьюируемых.

Интервью может проводиться в парном режиме, в групповом режиме (когда задачей является опросить как можно больше присутствующих участников). Интервью может также проводиться и в малых группах. Так, например, В.Л. Бернштейн [8, с.19] описывает такое занимательное интервью, для проведения которого педагог делит класс на группы по три человека и распределяет роли. Первый обучающийся – интервьюер; второй – интервьюируемый, но он не отвечает на адресованные ему вопросы, а слушает молча то, что вместо него отвечает третий обучающийся от его имени. Фактически интервью даёт третий студент от имени второго, угадывая вероятные, по его мнению, ответы. Только после окончания интервью второй студент сообщает, что соответствовало действительности или похоже на то, что он бы ответил в своём интервью, а что совершенно не соответствовало действительности. Затем обучающиеся меняются ролями.

И. Л. Колесникова и О. А. Долгина [16, с.149] выделяют несколько разновидностей интервью:

– Guided interview – интервью с заранее подготовленным списком вопросов, которые могут быть разработаны как педагогом, так и самими обучающимися. Обычно интервьюирующий по ходу интервью записывает ответы на вопросы, чтобы затем обобщить и подытожить информацию и поделиться ей с другими.

– Focused interview – интервью, сосредоточенное на одной теме, проблеме или ситуации. Между интервьюируемыми могут быть распределены роли.

– Depth interview – расширенное интервью, затрагивающее целый круг вопросов с целью получить как можно больше информации.

Среди других интерактивных технологий, используемых в практике преподавания иностранных языков, можно также выделить следующие:

Технология кейс-стади (анализ практических ситуаций, анализ казусов)

Технология "Перевернутый класс"

Проектная технологию

Технология "Обучение по станциям ("Автобусная остановка")

Технология составления групповых рассказов (Chain Story Telling)

Технология использования квестов

Задание для самопроверки

1. Расскажите более подробно об истории разработки отдельной интерактивной технологии в образовании, опишите алгоритм, дайте общие методические рекомендации по её использованию в практике преподавания иностранных языков.

2. Разработайте и разыграйте фрагмент урока/занятия для конкретного класса/группы с использованием описанной Вами интерактивной технологии.

Тема 2. Интерактивное обучение и современные цифровые технологии

Все современные методики/технологии обучения иностранному языку основываются на том или ином (а чаще нескольких) типах интеракции. Безусловно, в эпоху цифровизации всё чаще интеракция в практике преподавания иностранного языка происходит опосредованно через использование современных компьютерных технологий, инструментов и ресурсов. Однако стоит отметить, что идеи, заложенные в интерактивных технологиях, которые изначально разрабатывались для организации взаимодействия субъектов образовательного процесса офлайн, лежат и в основе большинства цифровых интерактивных технологий [37].

С. В. Титова предлагает классификацию видов интерактивности в учебно-воспитательном процессе не с точки зрения субъектно-объектных отношений, а с точки зрения характера интерактивности [37]. При этом в своей классификации С. В. Титова виды интерактивности определяет относительно цифровой образовательной среды. Так, С. В. Титова выделяет:

1. Интерактивность обратной связи: возможность задать вопрос и получить ответ или проконтролировать процесс освоения материала.

2. Творческая интерактивность: создание собственного продукта, веб-проекта, сайта и т. д.

3. Временная интерактивность: обучающийся самостоятельно определяет продолжительность и скорость продвижения по учебному материалу.

4. Содержательная интерактивность (модульное обучение): обучающийся изменяет или дополняет объем информации.

Современные цифровые технологии и ресурсы позволяют эффективно создавать интерактивную среду в классе традиционного формата на любой ступени образования, а также значительно расширяют и разнообразят возможности для индивидуального и группового обучения, создания индивидуальных образовательных маршрутов.

Особенностями цифровой обучающей среды являются:

- презентация и хранение учебного материала с возможностью мгновенного доступа к нему в любое время;
- наличие мультимедийных образовательных ресурсов (ЭОР/ООР);
- возможность осуществления онлайн взаимодействия, обратной связи и администрирования;
- наличие интерактивных заданий, тестов и проектов;
- мгновенный контроль и оценивание: polling and testing apps.

Исходя из этого, можно выделить основные составляющие современного интерактивного "цифрового" класса [37]:

- 1) наличие интерактивных заданий: игры, сценарии, групповые обсуждения, мозговые штурмы, проекты, квесты, симуляции;
- 2) использование инновационных методик / технологий обучения (Flipped Classroom, TBL, case study, projects, quests и др.);
- 3) наличие онлайн среды для взаимодействия и обсуждений (социальные сети, мессенджеры, ЯКласс, СберКласс, Moodle, Google Classroom, и др.);
- 4) осуществление своевременной обратной связи (ВЗНАНИЯ, Kahoot, Quizlet, Socrative, социальные сети, мессенджеры и др.);
- 5) Взаимо или групповое оценивание/рефлексия, использование exit tickets, (Yandex forms, Google forms, Socrative, Plickers, digital exit slips at Polleverywhere, padlet и др.).

Среди типов интерактивных онлайн заданий, которые получили наибольшую популярность в практике преподавания иностранных языков, можно выделить следующие:

- а) онлайн игры и мобильные приложения для игрофикации (геймификации) учебного процесса (лексические и грамматические игры-приложения (wordwall, words with friends, word story, word to word); игры на дополненную реальность (augmented reality); аватар-игры; геолокационные приложения и игры: GOOGLE для создания проектов и игр дополнен-

ной реальности (Google Maps, Google Earth Engine, Smarty Pins Game with Google), Earth Picker Game, Geoguessr и др.);

б) интерактивные тесты/опросы с элементами геймификации и возможностью осуществления обратной связи:

<https://www.socrative.com>,

<https://www.polleverywhere.com>,

<https://kahoot.com>,

<https://www.mentimeter.com>,

<https://quizlet.com/ru>,

<http://www.mbclick.com>

– приложения для тестирования:

<https://vznaniya.ru>

<https://learningapps.org>

<https://learnosity.com>

<https://www.memrise.com>;

в) групповые мозговые штурмы (Padlet, ideaboardz, интерактивные доски Figma, Miro, Lucidspark, Jamboard и др.);

г) проекты (Google presentation, Google Docs, trello.com (для организации совместной проектной деятельности) и др.);

д) ментальные карты (xmind.net, drawio.com, freemind.sourceforge.net, coggle.it, mindmup.com, mindomo.com, mindmeister.com и др.);

е) интерактивные плакаты и презентации (thinglin, piktochart, glogster, calameo, prezі, designcap, prezі, google presentation, canva, tilda и др.);

ё) цифровые рассказы/digital storytelling (StoryJumper, StoryBird, Makebeliefscomix, Powtoon, Pixton, PicLits, и др.);

ж) квесты (Zunal WebQuest Maker -Zunal.com, jimbo.com, tilda);

з) марафоны в мессенджерах и социальных сетях.

Отдельно стоит отметить дидактический потенциал цифровых интерактивных технологий для организации, реализации и представления результатов проектной деятельности (в том числе парной и групповой). При этом цифровые технологии могут использоваться для и представления результатов проектной деятельности (создание цифрового продукта проектной деятельности). Так, в качестве цифровых продуктов проектной деятельности обучающихся можно рассматривать создание мультимедийных презентаций, е-буков, совместного эссе, визуализированных цифровых рассказов/комиксов, цифровые ментальные карты, вики-глоссарии, сайта,

виртуальную карту с достопримечательностями/интересными локациями, визуализированный тур по городу/музею, квест и др.

Интерактивные задания, используемые в онлайн формате, могут быть нацелены на развитие языковых навыков и речевых (коммуникативных) умений. Так, различные ресурсы/приложения с лексико-грамматическими играми целесообразно использовать для развития языковых навыков, а интернет-ресурсы, конструкторы заданий, которые позволяют организовать дискуссии, дебаты, мозговой штурм, симуляции/ролевые игры, квесты/кейсы, проблемные задания и проекты можно эффективно использовать для развития мягких умений 21 века (soft skills): коммуникативных и социальных умений.

При разработке коммуникативных веб заданий (проблемных заданий) алгоритм действий практически такой же, как и при разработке офлайн интерактивных коммуникативных заданий:

1. Определение цели и коммуникативных задач.
2. Разработка критериев оценивания.
3. Формулировка проблемы или сценария выполнения задания.
4. Описание этапов работы над заданием.
5. Распределение ролей участников.
6. Выбор приложения/платформы/ООР для выполнения задания и поиска информации.
7. Рефлексия и оценивание.

При этом в зависимости от уровня обучения, возраста, поставленных целей реализацию отдельных этапов может производить как педагог, так и обучающиеся (определение цели/задач, разработка критериев оценивания).

При отборе тех или иных ресурсов/приложений/платформ/интернет конструкторов преподаватель должен чётко понимать, с какой целью он хочет использовать тот или иной ресурс, и какого результата он хочет достигнуть. При этом необходимо оценить дидактический и мотивационный потенциал ресурсов, проанализировав их дидактические свойства и функции. Так при оценке цифровых образовательных ресурсов целесообразно учитывать следующие их свойства:

- 1) возможность мгновенной обратной связи;
- 2) возможность демонстрации и сохранения результатов тестов и опросов для осуществления учебной аналитики;
- 3) мультимедийность;

- 4) возможность визуализации учебного материала;
- 5) наличие элементов геймификации и возможность осуществления соревновательности обучающихся;
- 6) доступность интерфейса для обучающихся;
- 7) доступность нескольких языков;
- 8) для развития языковых навыков-наличие тестовых форматов заданий;
- 9) для развития коммуникативных умений и критического мышления-наличие исследовательско-поисковых форматов заданий;
- 10) возможность осуществления оценки/рефлексии;
- 11) возможность обеспечение анонимности результатов;
- 12) возможность поделиться в соцсетях и др.

Конечно эффективность использования цифровых интерактивных технологий в обучении иностранному языку, в первую очередь, зависит от методической подготовки педагога как организатора и координатора деятельности обучающихся.

Полезные практические рекомендации на английском языке о том, как организовать эффективное взаимодействие обучающихся в ходе онлайн обучения, представлены в работах Л. Перкинс [57] и С. Галловэй [48].

Так, авторы подчёркивают необходимость не только четко объяснять инструкции к заданию/давать чёткие установки, но и дублировать задание в чате (chat box). Необходимо также убедиться в том, что все обучающиеся поняли алгоритм и задачи задания (give and check instructions with ICQs (instruction checking questions)).

Распределяя обучающихся по сессионным залам/переговорным комнатам (breakout rooms (BORs)), важно определить четкую роль для каждого обучающегося (e.g. notetaker, timekeeper, involver).

Л. Перкинс и С. Галловэй отмечают важность экспозиции онлайн занятия (warmer, lead-in, "ice-breaker), включения элементов геймификации, соревновательных моментов. Авторы также считают целесообразным использовать технологию перевернутого класса (flipped classroom) в ходе онлайн обучения для того, чтобы на занятии больше времени можно было потратить на продуктивную речевую деятельность.

Однако при использовании в образовательном процессе цифровых технологии педагогу важно также обладать соответствующими нормативно-правовыми знаниями. Педагог должен знать правовые и санитарные нормы, регламентирующие требования к использованию электронных

средств обучения (ЭСО) и цифровых технологий в образовательном процессе. Эти требования устанавливаются Федеральным законом "Об образовании в Российской Федерации", Федеральными государственными образовательными стандартами, которые для дошкольного и школьного образования утверждаются Министерством Просвещения Российской Федерации, и Санитарными правилами (СП) "Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи", которые утверждаются Главным государственным санитарным врачом Российской Федерации.

Так, согласно СП 2.4.3648-20 "Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи", сроком действия в Российской Федерации с 01.01.2021 до 01.01.2027 [2], общее время использования на уроке электронной доски не должно превышать 20 минут для обучающихся до 10 лет и 30 минут для обучающихся старше 10 лет. Общее время использования компьютера на уроке: для обучающихся 1-2 классов-20 минут, 3-4 классов-25 минут, 5-9 классов-30 минут, 10-11-35 минут.

При рассмотрении возможности использования электронных средств обучения в школе педагогу также следует помнить о том, что в 2023 году были внесены поправки в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации", касающиеся использования мобильных средств связи на уроках. Так, Статья 43. "Обязанности и ответственность обучающихся" обязывает обучающихся "не использовать средства подвижной радиотелефонной связи во время проведения учебных занятий при освоении образовательных программ начального общего, основного общего и среднего общего образования, за исключением случаев возникновения угрозы жизни или здоровью обучающихся, работников организации, осуществляющей образовательную деятельность, иных экстренных случаев" [1].

Вопросы для самопроверки:

1. Проанализируйте любой цифровой образовательный ресурс (образовательную платформу, цифровой конструктор заданий, приложение) на предмет вида/видов интерактивности, которые обеспечивает данный ресурс (см. классификацию С. В. Титовой).

2. Разработайте интерактивное задание с использованием любого цифрового инструмента для конкретной возрастной категории обучающихся. Сначала определите цель задания, оцените ресурс с точки зрения эффективности реализации цели, дидактического потенциала, доступности.

3. Предложите разработанное Вами задание для выполнения одноклассникам. Получите от них обратную связь, оцените эффективность проделанной работы, определите проблемы и возможные трудности.

Тема 3. Интерактивные задания для формирования и развития речевых навыков (на примере английского языка)

Большинство интерактивных заданий/упражнений носят интегрированный характер, т. е. ориентированы на комплексное развитие речевых навыков и умений. Однако многие интерактивные задания/упражнений также учитывают принцип дифференциации и фокусируют больше внимание на формирование/развитие определенных навыков или обучение конкретным видам речевой деятельности.

3.1. Формирование и развитие фонетических навыков речи

Phonetic Bingo

Для фонетической игры в Bingo необходимо раздать обучающимся карточки со словами (набор слов в карточках должен быть разным) или попросить обучающихся самим составить себе карточку, вписав в неё слова из предложенного списка слов (единый список для всех). При этом параллельно назначается ведущий (который будет называть слова). Ведущий должен подготовиться к игре и убедиться, что он/она знает, как правильно произносятся все слова из списка. В первый раз использования этой игры с группой ведущим может быть и педагог.

Далее ведущий берет по одной карточки со словами из списка (карточки должны быть подготовлены заранее) или просто зачитывает слова из списка в другом порядке (рандомном) и начинает произносить слова. Если обучающиеся правильно слышат слово, которое есть у них в карточке, они его зачеркивают. Первый участник, который зачеркнет все слова в своей карточке, громко кричит Bingo! и считается победителем. На заключительном этапе обязательно необходимо проверить, все ли слова были зачеркнуты верно.

В список слов рекомендуется включать пары слов с трудно дифференцируемыми звуками, например mouth-mouse; bad-bed; though-so; ship-sheep; where-there, three-tree, what-that, pause-pose, sit-seed и т. д.

Пример карточки:

sheep	there	bad
pause	where	sit
so	ship	what

Dominoes

Игра в фонетическое домино подчиняется тем же правилам, что и в обычное домино. На каждом домино (пластинке, костяшке) на одной части пишется фонетический знак звука, на другой – слово. Задача обучающихся соединить правильными сторонами звуки с теми словами, в которых есть эти звуки.

Инструкция для игры в домино **Single Vowel Dominoes** на английском языке выглядят следующим образом.

1. Explain that the students are going to play a game of dominoes where single vowel phonetic symbols are connected to words which contain that single vowel sound.

2. Divide the class into groups of three to four students and give each group a set of dominoes. Ask the students to divide the dominoes so that each person in the group has the same number.

Ask the student who has the domino with 'dog' to start by placing this domino on the table. Tell the students to take turns to try to place their dominoes. For example:

:i	tea	:i	dog	ɒ	pin
-----------	------------	-----------	------------	----------	------------

3. If students do not have a domino that works, they miss a turn. The first person to play all their dominoes wins.

4. Circulate, checking that students have found the correct connections. To maximise oral practice, ask the students to say each sound and word as they play.

5. Ask the students to think of more words for each vowel sound.

Таким образом выглядит заготовка с полным набором домино:

i:	dog	ɒ	pin	i	car
a:	cup	ʌ	shoe	u:	hat
ae	door	ɔ:	bird	ʒ:	the
ə	leg	e	book	ʊ	tree
ɪ:	watch	ɒ	swim	i	heart
a:	sun	ʌ	school	u:	bag
ae	four	ɔ:	word	ʒ:	teacher
ə	bed	e	good	ʊ	tea

Answers:

i: – tree, tea

æ – hat, bag

ɒ – dog, watch

ɔ: – door, four

i – pin, swim

ɜ: – bird, word

a: – car, heart

ə – the, teacher

ʌ – cup, sun

e – leg, bed

u: – shoe, school

ʊ – book, good

(From "New Inside Out. Upper Intermediate. Teacher's book")

A role play

Spokesman and aide

Обучающиеся делятся на пары. Каждая пара получает карточки с двумя версиями одного и того же текста (тексты отличаются какими-то деталями). Например, Student A получает карточку с текстом:

We are closing down three of our factories. This will mean the loss of 500 jobs.

Student B получает карточку со следующим текстом:

We are closing down two of our factories. This will mean the loss of 700 jobs.

Student A выступает в роли спикера и начинает зачитывать текст, а Student B выступает в роли помощника-ассистента, внимательно слушает и при необходимости вносит поправки, уточняя информацию и выделяя интонационно смысловый центр предложения, используя логическое ударение. Например, он говорит:

– Excuse me, but it's only two factories (or Excuse me, But we are closing down only two of our factories).

– In (actual) fact, we think about 700 jobs will be lost (or In fact, this will mean the loss of 700 jobs).

В более продвинутых группах можно попросить обучающихся В перефразировать слова обучающегося А, в менее продвинутых группах обу-

чающиеся В могут повторять высказывания обучающегося А, лишь меняя неверную информацию и выделяя её логическим ударением.

Mingle

Обучающиеся в тетради / на листе записывают 5 общих вопросительных предложений и делают их интонационную разметку (например, "Have you got a ...?").

Затем обучающиеся начинают перемещаться по классу и задавать друг другу вопросы, записывая имена тех учеников, которые дали утвердительные ответы.

На заключительном этапе важно спросить обучающихся, что они выяснили в ходе работы над заданием.

3.2. Формирование и развитие лексических навыков речи

Mingling

Animals

До урока учитель готовит карточки (можно использовать Post-it Note на липкой основе) с названиями животных.

На уроке учитель объясняет, что у каждого обучающегося на спине будет приклеена карточка с названием животного. Обучающиеся должны отгадать, кто они.

Обучающимся нужно в любом порядке передвигаться по классу и задавать друг другу вопросы, пытаясь отгадать, кто они, например,

"Am I black?", "Have I got a tail?", "Am I a monkey?" Каждый обучающийся может задать другому обучающемуся за один раз только один уточняющий вопрос и 1 вопрос-отгадку.

Если обучающийся отгадывает животное-забирает себе карточку и просит у учителя новую карточку.

Важно перед началом "Броуновского движения" повторить вопросы во фронтальном режиме.

Pantomiming

Feelings and emotions

До урока учитель готовит карточки со словами, обозначающими чувства или эмоции человека.

На уроке обучающиеся по очереди достают карточки (или учитель раздаёт обучающимся карточки), читают слово и показывают без слов это чувство/эмоцию. Остальные отгадывают слово.

Interactive Bingo

Do you like...?

Каждый обучающийся получает заранее заготовленную учителем карточку Bingo (или обучающиеся самостоятельно заполняют карточку у себя в тетрадях/на листочках), с тематическими выражениями по теме. Например,

picking up mushrooms -----	fishing -----	playing football -----
drawing -----	bicycling -----	cooking -----
playing computer games -----	reading books -----	sunbathing -----

Далее обучающиеся начинают ходить по классу и задавать друг другу вопросы (один вопрос за один раз) "Do you like.... ?" (И называют выражение из карточки). Если обучающийся отвечает "Yes, I do.", то имя этого обучающегося вписывается рядом с выражением. Если обучающийся отвечает "No, I don't", то в карточке ничего не пишется, а ученик подходит к другому обучающемуся и снова задает вопрос.

Кто первым заполнит карточку именами учеников класса рядом с каждым выражением, тот громко кричит Bingo! и считается победителем. Кроме того, важно попросить победителя резюмировать всё, что он узнал в ходе задания и сказать, кто, чем любит заниматься в свободное время.

Playing cards

Saying dates

Данное задание рассчитано на выполнение в малых группах (3-5 человек). В группе каждый обучающийся получает по 5/3 пустых карточек. На каждой карточке обучающийся должен написать дату рождения кого-либо из членов семьи или друзей и запомнить, чьи даты рождения они записали на карточках.

Затем карточки перемешивают и раздают снова каждому по 5/3 карточек. По очереди ученики говорят My mother's birthday is on the 5th of August. У кого карточка с этой датой отдаёт карточку. Задача каждого обучающегося - собрать все карточки со "своими" датами.

Ranking

Reaching consensus

На доске написаны слова (можно их написать вместе с обучающимися посредством мозгового штурма), обозначающие предметы, которые необходимо взять с собой в поход, на рыбалку, в путешествие, в деловую поездку и т. д.

Затем дается следующая установка:

1. Working in pairs, discuss the advantages and disadvantages of the objects for different holidays, and try to decide together which five items are the most important things to take.

2. Then change partners and present to a new partner the list of objects you have chosen. With a new partner choose only three objects you both agree on.

4. When you have reached a decision, explain your decision to the rest of the class.

5. Now work in your pairs again and decide which 5 items you would take if you were going on a holiday to Australia. Rank them in order of their importance.

When you have finished your discussion, explain your decision to the rest of the class.

Во время выполнения учащимися задания преподаватель следит за ходом обсуждения, старается не прерывать учащихся, а лишь фиксирует ошибки, которые учащиеся допускают в ходе обсуждения, чтобы затем провести работу над ошибками.

Ask the right question

Данное задание выполняется обучающимися в парах.

Вариант 1. Обучающиеся получают от педагога список слов/имён/названий и т. д. (7+/- 2). Не показывая свои слова собеседнику, обучающиеся по очереди задают друг другу такие вопросы, чтобы получить слово в списке в качестве ответа. Если получен правильный ответ, рядом с этим слово ставится √. Если не удалось получить правильный ответ, ставится.

Student A

Below are 10 words. Ask Student B questions so that he/she will answer these words. For example, for number 1 you could ask: *What is the quickest way to travel from Moscow to Vladivostok?* But you only have 5 minutes for all 10 questions, so go on to another question if you are having problems. You can always come back to this question later. Tick √ the YES box every time Student B answers with the correct word.

When you have finished, Student B will ask you questions. Have a watch ready to time him/her. Say **START** to begin, then after five minutes say **STOP**

№	Answer	Yes	NO
1	by air		
2	excited		
3	last year		
4	a spider		
5	Mozart		
6	in December		
7	Thank you		
8	tea		
9	my grandmother		
10	No smoking		

Student B

Student A is going to ask you some questions. But he/she has only 5 minutes in which to ask them. Have a watch ready to time him/her. Say **START** to begin, then after five minutes say **STOP**.

When you have finished, it is your turn to ask Student A questions. Below are 10 words. Ask Student A questions so that he/she will answer with these words. For example, for number 1 you could ask: *What's the country and continent near New Zealand?* But you only have five minutes for all twenty questions, so go on to another question if you are having problems. You can always come back to this question later! Tick the **YES** box every time Student A answers with the correct word.

№	Answer	Yes	NO
1	Australia		
2	football		
3	the day after tomorrow		
4	gloves		
5	hungry		
6	I love you		
7	the internet		
8	nervous		
9	yellow		
10	a banana		

(From "Pair Work 2. Intermediate-Upper Intermediate. New Edition)

3.3. Формирование и развитие грамматических навыков речи

Suffix dominoes

Задание "Suffix dominoes" можно рассматривать как лексико-грамматическое. В некоторых случаях добавление суффикса приводит к изменению формы слова, в некоторых случаях-форма слова не меняется, но меняется значение слова.

Copy the worksheet. Cut along the dotted lines to make 30 dominoes.

1. On the board, write *lonely, probable, engine, guitar*. Ask students what suffixes they could add to make the adjectives *lonely* and *probable* into nouns and the nouns *engine* and *guitar* into people. When the students have successfully added the suffixes, ask them to give you an example sentence, e.g. *Loneliness can make people very sad. What's the probability that this will happen?* Draw students' attention to the fact that sometimes the spelling of the original word changes slightly after the suffix has been added.

2. Divide the class into groups of five. Give each group a set of dominoes and tell them to share the dominoes equally between them. (If you can't make groups of five, the activity is possible with groups of three, four or even six, but students will have more or fewer dominoes to play with.)

3. Explain to students that on their dominoes they have words and noun suffixes. The rules are as follows:

4. When the first player puts down a domino, the next player must put down a domino that correctly converts the word into a noun (e.g. *probable + -ity -> probability*) and say the word.

5. If the other students agree that this is the correct word, the next student plays their domino. If a player has no domino that they can play, they miss a turn. The process is repeated until there are no more dominoes to play.

6. Students play the dominoes game. Monitor them to make sure they are producing the language correctly and that their pronunciation is clear. The first student to use all of their dominoes is the winner. However, the game should continue until it is impossible to play any further dominoes. Students who have used all of their dominoes can help the other students with theirs.

7. When the game has ended, students should work together in their groups to write example sentences of the words they've produced. Award a point for each correct sentence and declare that the group with the most points is the winner.

-ist	comedy	-ian	perform	-er	appear
-ance	enjoy	-ment	active	-ity	science
-ist	disappoint	-ment	inform	-tion	perform
-ance	teach	-er	popular	-ity	educate
-tion	similar	-ity	music	-ian	introduce
-tion	sing	-er	guitar	-ist	entertain
-ment	lonely	-ness	real	-ity	probabal
-ity	happy	-ness	art	-ist	engine
-er	win	-er	attract	-tion	final
-ist	sad	-ness	possible	-ity	journal

Mingling

1. Make enough copies of the sheet so that there are three sentence cards for each student. Cut the cards along the lines.

2. Give each student three sentence cards. Explain that they need to complete the sentences with information about themselves. They should complete the sentences using the present simple, present continuous or present perfect etc, e.g. *I go running every day. I'm doing a lot of exercise at the moment. I've never joined a gym.* Tell them they shouldn't write their names anywhere on the cards.

3. Give students time to complete the sentences. When students have finished the sentences, collect all of the sentence cards in and give each student one of the completed sentence cards. If a student receives a card they completed, they should give it back to you and ask for another one.

4. Tell students that they have to find the person who wrote the sentence on their card. To do this, they must go around the class asking the other students questions, e.g. *Are you doing a lot of exercise at the moment? Have you ever been to a gym?* If a student gives an answer that matches the information on the sentence card, the student who asked the question should check that it's the student's card. If it is, they should write the student's name on it and keep it.

They should then come to you and ask for another card. They then try and find the student who wrote the new card.

The process continues until all of the sentence cards have been used and the writers identified. The winning student is the one with the most correctly identified sentence cards at the end of the game.

(From "Interactive 3")

Примеры предложений для отработки Present Simple

I usually
I always
I sometimes
I every week.
I every weekend.
I three times a week.
I rarely
I never
I don't often
I from time to time.
I every time I
I when I

Примеры предложений для отработки Present Continuous.

I yesterday .
I two days ago .
I last week .
I in 2015.
I every weekend when I was a child.
I when I came home yesterday.
I didn't last year.

Таким же образом можно составить предложения для отработки других времен, используя временные индикаторы, например:

Present Continuous – at the moment, at present, now, for the time being etc.;

Present Perfect – for ages, for weeks, since, for etc.;

Past Continuous – all day yesterday, at this time yesterday etc.

Можно использовать предложения с разными индикаторами времени для повторения нескольких времен.

Word order in questions

1. Make one copy of the sheet and cut out the sentence cards.
2. Read out the sentences and check that the class understands what each one means. Ask them if they think the information will be true or false about the people in their class.
3. Give each student one of the sentence cards. (If you have more than 15 students, some will have to work in pairs.) Tell them it is their job to find out if

this sentence is true or false by interviewing the other students in the class. Tell them they can make notes on their slip of paper. For example, if the sentence is "Seven people have had the same best friend since primary school", then the student can make a mark for every student who answers yes to the question: Have you had the best same friend since primary school?

If they collect more or less than seven marks, they know the sentence is false.

4. Students ask their classmates the questions. Set a time limit of ten minutes. Monitor for accurate question forms and make notes of any repeated mistakes to refer to later.

5. When students have finished, check the answers in open class. How many of their guesses were correct?

1. Eight people send more than ten text messages a day to friends.
2. More than half the class have got over a hundred Facebook friends.
3. Less than a quarter of the class have had a video call with a friend.
4. Most people in the class think a good friend should never let you down.
5. Someone in the class is cross with a friend at the moment.
6. Everyone in the class keeps in touch with friends by email.
7. Five people have had to stick up for a friend this week.
8. Half of the class think they get on well with their parents' friends.
9. Over half of the class wouldn't tell on a friend if they cheated in an exam.
10. Over three quarters of the class think that they're helpful to their friends.
11. Four people have fallen out with a friend and never made up with them.
12. Most people would trust their friends to keep a secret.
13. Everyone uses a social networking site at least three times a week.
14. Seven people have had the same best friend since primary school.
15. Three people have had an argument with a friend this week.

Преподаватель может попросить обучающихся самим написать по 1-2 предложению на отдельных карточках, написать своё имя напротив предложений, затем обменяться предложениями в классе, провести опрос студентов и доложить результаты опроса, используя, например, следующее предложение:

(Name of the student who wrote the sentence) thought that, but in fact (or "and it is true).

Board Games

Игровые поля настольных игр могут содержать задания, которые нацелены на тренировку в речи самых разных грамматических конструкций и форм: видо-временных форм, вопросительных предложений, модальных глаголов и т. п.

In the future

Игровое поле для игры см. в Приложении 2.

1. Make one copy of the sheet per four students. Each group of students also needs a dice and some coloured counters or small objects, e.g. coins.

2. Divide the class into groups of four students. Give each group a copy of the board game and the rules. Each member of the group places their counter on a square: A, B, C or D.

Go through the rules of the game with the students.

3. Players put their counters on A, B, C or D so that there is one counter on each. They take it in turns to roll the dice and move their counters.

When they land on a square with a question mark, they must make a question with the words on the square and ask it to the player on their left, e.g. Will you get married? Where will you be living when you're 407, etc. The other player must answer. If the square asks them to name something, they must do that themselves.

If their question or answer is grammatically correct, they stay on the same square. If it is not correct, they move back one square.

4. If a player lands on square A, B, C or D, they move forward one square. If they land on the same square as another player, the other player must return to their starting square (A, B, C or D). The winner is the first player to go round the board to their starting square (A, B, C or D).

5. Tell students that the other members of the group must decide if a player's use of language is correct or not.

6. Allow students to play the game. Monitor them to make sure they are using the language correctly. You may wish to make a note of any repeated errors to look at later in the class.

Rules

- Put your counter on A, B, C or D.
- Take it in turns to roll the dice and move your counter.
- If the square has a question mark, make a question with the words on the square and ask it to the player on your left. That player must answer your question. If the square tells you to name something, you should do it.

- If your question or answer is grammatically correct, stay on the square. If it is not correct, move back one square.

- If you land on square A, B, C or D, move forward one square. If you land on the same square as another player, the other player must return to their starting square (A, B, C or D).

The winner is the first player to go round the board to their starting square (A, B, C or D)

(From Interactive 3)

Information Gap

(based on the text)

Задания информационного неравенства, основанные на тексте, позволяют эффективно отрабатывать видо-временные формы и формы вопросительных предложений.

School for success

1. Make one copy of the sheet per two students. Cut each sheet into the two separate cards.

2. Pre-teach any of the key vocabulary your students don't already know.

3. Divide the class into pairs. Give one student in each pair the Student A card, and one student the Student B card.

4. Explain to students that they each have information on their card that their partner needs to know. They should take it in turns to ask and answer questions to obtain the missing information, e.g. *Where did Rosie and her brothers use to play football? How old was Rosie when she started playing for a team?*

5. The question word for each question is given in brackets to help them.

Students ask and answer the questions to complete the missing information.

6. Feed back the answers in open class.

7. Ask students to work in pairs and discuss the following questions:

Would you like to go to a school like this? Why? / Why not?

Rosie has moved from Ireland to England to join the academy. What problems might people have when they move away from home so young?

Are there football teams for women in your country? Do you think women and men could play on the same team? Why? / Why not?

8. Feed back the answers in open class, encouraging discussion between the students.

Student A

Look at the text. Ask and answer questions with Student B to fill in the missing information.

Rosie O'Grady, 15, is the niece of famous footballer Liam Moorhead, and now she wants to be a footballer too. She told us about her daily life at the Arsenal football academy.

I've always loved football. My brothers and I used to play everywhere: (*Where?*). When I was ten, I started playing for a girls' team in Dublin. After a couple of years, we went to a tournament in France and we got through to the final. We lost the final (*What...?*), but I scored both of the goals for our team. I was very disappointed, but (*Who...?*) was watching the game. When it finished she asked me, 'Would you like to join the Arsenal academy?'

Of course, I said yes, and now I've been here for three years. People think it's very easy but it's actually very difficult. Every morning, we have breakfast at (*What time...?*), and then we train for two and a half hours. Training is different every day, but we always warm up for (*How long... ?*) first. We also do a lot of stretching to try and avoid injuries. We have lunch at 12, and after lunch we (*What...?*) for three hours.

It's important to study, because not many people can become professional footballers, especially women, so you need qualifications to get other jobs. When the lessons finish, we go to the gym for an hour. Everyone does different things. At the moment, I'm doing (*What...?*) because I need to get stronger, I really like my life here, but I miss my parents and it is very hard. My uncle says things were very different when he played football. He only used to train for two hours a day and he never went to (*Where...?*). But I think these days people understand more about fitness, and I'm glad we do all the extra work.

Student B

Look at the text. Ask and answer questions with Student A to fill in the missing information.

Rosie O'Grady, 15, is the niece of famous footballer Liam Moorhead, and now she wants to be a footballer too. She told us about her daily life at the Arsenal football academy.

I've always loved football. My brothers and I used to play everywhere: in the garden, in the park and in the living room. When I was (*How old...?*), I started playing for a girls' team in Dublin. After a couple of years, we went to a tournament in (*Where...?*) and we got through to the final. We lost the final 3-2,

but I scored both of the goals for our team. I was very disappointed, but someone from Arsenal was watching the game. When it finished she asked me, ‘?’ (*What... ?*).

Of course, I said yes, and now I’ve been here for three years. People think it’s very easy but it’s actually very difficult. Every morning, we have breakfast at 8:30, and then we train for (*How long...?*). Training is different every day, but we always warm up for ten minutes first. We also do a lot of stretching to try and avoid injuries. We have lunch at (*What time...?*), and after lunch we have school lessons for three hours.

It’s important to study, because (*Why...?*) especially women, so you need qualifications to get other jobs. When the lessons finish, we (*What...?*) for an hour. Everyone does different things. At the moment, I’m doing a lot of weight-lifting because I need to get stronger. I really like my life here, but I miss my parents and it is very hard. My uncle says things were very different when he played football. He only used to (*What...?*) for two hours a day and he never went to the gym. But I think these days people understand more about fitness, and I’m glad we do all the extra work.

(From Interactive 3)

Predictions

Before class

Make one copy of the sheet per each student.

In class

1. Before you give students the sheets, write the first two sets of question prompts on the board. Ask students to work out the questions. Point out that the sentences are either first or second conditional.

2. Give each student a card. Ask the students to work individually to make the questions.

3. Go through the answers in class. Ask students to ask you the questions. Give them example answers.

4. Divide the class into pairs. Explain to students that they have to think about what their partner’s answers to the questions will be. They should do this without talking to their partner. They should write what they think their partner’s answer will be in the column ‘My guess’.

5. When all of the students have completed their guesses, they should interview their partners and write their real answers in the column ‘My partner’s answer’.

6. Go through the answers in open class by asking students for examples of when they managed to guess their partner’s answer correctly.

Suggested questions

What would you buy if you won €10,000?

What will you do as soon as you get home?

What will you do if the weather’s good tomorrow?

If you were a superhero, what would your superpower be?

If I tell/told you a secret, will/would you keep it?

If you found a laptop, what would you do?

What will you do when you leave school?

Where would you live if you could choose?

Would you come to school if you didn’t have to?

If your home was/were on fire, what would you save?

Think about your partner’s answers to the questions. Write your predictions in the ‘My guess’ column. Ask your partner the questions. Write his/her answers in the third column. Answer your partner’s questions.

Questions	My guess	My partner's answer
What / you / buy / if / you / win / €10,000 ?		
What / you / do / as soon as / you / get / home ?		
What / you / do / if / the weather / be / good / tomorrow ?		
If / you / be / a superhero, what / your superpower / be ?		
If / I / tell / you / a secret / you / keep / it ?		
If / you / find / a laptop / what / you / do ?		
What / you / do / when / you / leave / school ?		
Where / you / live / if / you / can / choose ?		
you / come / to school / if / you / not have to ?		
If / your home / be / on fire / what / you / save ?		

Список вопросов при этом может быть одинаковым для студентов А и В (это особенно целесообразно использовать для пар с разным уровнем владения ИЯ), но можно использовать и список различных вопросов для студентов А и В. Этот вид задания можно использовать для отработки других грамматических явлений, например, видо-временных форм, специальных вопросов и т. д.

Gossip ship

Make one copy of the sheet per four students (Приложение 3). Cut the cards along the dotted lines and place them in order from 1-9.

1. Pre-teach any of the key vocabulary your students don't already know.
2. Tell students they are going to use modals of past deduction to try and solve a true mystery. Write the first clue on the board. Encourage students to speculate on what might have happened by using modals of past deduction, e.g. *There might have been pirates on the ship. The ship may have been sinking.*
3. Divide students into groups of four and ask them to sit around a table. Ask one student from each group to come up to the front of the class. Give them the second clue and tell them to work with their groups to write two more speculative sentences about the new information. When they have written two sentences, they should come and get the next clue from you and write another two sentences on that one.
4. Repeat the process until students have received all the clues. Then ask each group to say what they think must have happened.

Suggested solution

The crew might have believed the ship was in danger because there was water in the boat or because the clock and compass had stopped working. They can't have been attacked by pirates because there were no signs of violence. They must have decided to get into the lifeboat very quickly because they didn't take any food or personal possessions with them. The captain might have taken the ship's papers because he thought they were important. They may have attached a rope from the lifeboat to the *Mary Celeste* so that they wouldn't lose the ship if the danger passed. The rope must have broken and the lifeboat might have sunk. The crew must have drowned or died of hunger and thirst.

Note: There are many suggested solutions to the mystery of the *Mary Celeste*, including attack by pirates and natural disaster. To this day, however, no one knows the real answer.

3.4. Формирование и развитие орфографических навыков речи

В методике обучение иноязычной письменной речи выделяют следующие виды письма: фиксирование, репродукция, трансформация, продукция. При этом использование элементов интерактивного обучения может осуществляться при решении письменно-речевых задач любого типа на любом этапе выполнения интерактивного задания: подготовительном (pre-activity), исполнительном (while-activity), итоговом (post-activity).

Наиболее часто для развития письменных навыков используется письмо-фиксирование.

Обучающиеся должны письменно зафиксировать заданный текст или фрагмент текста. Иногда этот вид письма называется техническим письмом. Письмо-фиксирование может быть различной степени сложности, сопровождаться зрительной/слуховой опорой, может иметь выборочный характер.

Write It on My Back

Обучающиеся делятся на 2-3 команды и выстраиваются в две-три шеренги. Последний обучающийся получает слово/слова, написанное/написанные на иностранном языке, и по одной букве начинает писать слово на спине стоящего перед ним ученика. Первый ученик в шеренге (который ближе всех стоит к доске) по букве пишет слово на доске. В конце все вместе проверяют правильность написания слова. Побеждает та команда, которая быстрее и правильнее перенесёт таким образом слово/слова с бумаги на доску.

Clockwise Writing

Take a piece of paper. Distribute the sentences below among the learners of your group. Copy your sentence at the top of the piece of paper. Pass it over to your partner and get the one from another partner. Look at the sentence, memorise it in 30 seconds, fold the paper so that you can't see the sentence and write it down. Unfold it and check your spelling. Pass the paper again to your partner and get a new paper from your other partner. Do the same.

When you get your "original" paper, see what words caused problems with spelling among your group. Put them down on the board. Let other students do the same. Work in small groups. Make up stories with those words. Exchange the stories, read them, and check the spelling. Was the story interesting to read?

Running Dictation

The text/sentences for this dictation must be divided in 2 parts: Part 1 is for Student A, Part 2 is for Student B.

Student A puts the book open/the text or the words for dictation in one corner of the classroom. Student B sits in another corner. Student A reads the sentence in the text, memorizes it, goes (runs) to Student B, dictates it to him/her and lets him/her write it down. Then students swap roles: Student A becomes the writer, Student B becomes the runner.

Dictation Buttons

Данный вид диктанта является модификацией "Бегущего диктанта" ("Running dictation") и требует более детальной методической подготовки.

Before class you will need to print out the symbols *PLAY*, *STOP*, *REWIND*, *AND FAST FORWARD* for each group (depends on the number of groups you will have). You will also need to choose a passage that will be dictated to your students.

In class, divide the learners into 3 teams. One person will be the reader, one person – the speaker, and the other – the writer. Have your writers sit at the back of the room while the readers and the listeners stand up front. The readers get the passage they will dictate to the listeners. The listeners get the printouts with the symbols *PLAY*, *STOP*, *REWIND*.

To start the activity, have each listener "press" (show) *PLAY*. The reader in each group will then start reading the passage to the listeners. Each reader continues to read until their listeners press *STOP*. The listeners then run back to their partners (writers) and dictate what the readers have said while the writers put the words on paper. If necessary they can hit *REWIND* and have the readers repeat what they just read before hitting *STOP* again. The readers should take note of where they are in the dictation at all times because they will be starting from where they left off every time they read.

After the writers have written down what the speakers remember from the dictation, the speakers can come back to the listeners to have them read more. If they want to go back and hear something again, they should "press" (show) *REWIND* (the readers backs up one sentence from the location they left off) and then *PLAY*. If they want the readers to continue from where they are, they simply press *PLAY* (the readers continue from the same location) and then *STOP*.

Since many teams will be working at the same time, there is bound to be a little craziness as you are reading, but a little craziness is what makes the activity fun. Continue until each team has written down the entire passage. Then have students look at what they wrote as you read the entire passage to them again from the start, without interruptions.

Loud Dictations

If your students are shy about speaking, they'll have to overcome their fears to be successful in this loud dictation activity. Put each person in your class with a partner. Have partners sit across from each other, but place them on opposite sides of the room so they are very far apart. Give the students on one side of the room one half of a dictation passage. Give the students on the other side of the room the other half of the dictation. Students will have to dictate their portion to their partner, who will write it down to make their own passage complete. Since students will be far away from each other, they will have to speak loudly or even shout so their partner can hear them. There will be a lot of noise in the classroom, so your class will have to listen very carefully to hear what their partners are saying. When both sides have complete passages, have them sit together and compare what they said to what their partner wrote down.

(From <http://busyteacher.org/23906-I-ditch-dictation-4-fabulous-ways-esl.html>)

I spy something ...

Обучающиеся работают в парах и по очереди выбирают предмет в классе (или на картинке) и говорят "I spy something that starts with the letter ... (и называют первую букву слова)". Собеседник должен угадать и написать слово. Вместе учащиеся проверяют правильность написания слова. На заключительном совместном этапе работы можно всех обучающихся группы попросить назвать слова из их списков, которые начинаются на определенную букву или слова, в которых есть удвоенная или непроизносимая буква, самое длинное/короткое слово, самое сложное в написании слово.

Тема 4. Интерактивные задания для обучения видам речевой деятельности (на примере английского языка)

4.1. Обучение письменной речи

Для обучения иноязычной письменной речи можно использовать 3 вида письма: репродукция, трансформация, продукция.

Начнем с описания задания на репродукцию. Перед обучающимися стоит задача репродуцировать заданный текст. Это может быть полное, подробное или частичное репродуцирование текста. Репродуцирование может быть осуществлено в форме письменного пересказа, реферирования и т. д.

Reading Comprehension Dictation

For this activity, you will put students in pairs.

Each person will have a copy of a reading comprehension passage at their seats. But the questions on the passage will be numbered and posted throughout the room.

Students start by designating a speaker and a writer. The speaker runs to the first question, memorizes it, and returns to their partner. They then dictate the question and the writer copies it down word for word. The speaker is not allowed to see what the writer has written on their paper. Once the question is down on paper, students work together to find the answer to the question in the reading passage and the writer writes the answer beneath the question. The students then bring their question and answer to the teacher for a check. If both are correct, the team moves on to question number two, switching the roles of speaker and writer. If either the question or the answer is incorrect, let them know and they must go back and fix their error before coming back up for a second check.

Students continue until they have answered all the question on the reading passage. This activity will give your students speaking, listening, and reading comprehension practice as well as get them moving and get their blood pumping.

Dictogloss

Это вариант диктанта, который больше похож на изложение.

Choose a short passage to dictate to your students. You might want to choose something that relates to a unit you are studying in class. Tell students that the first time you read the passage, you want them to just listen. Read the

passage to your students a second time, and this time have them note the key words in each sentence. Encourage your students to focus on nouns and verbs in each sentence and let things like articles and quantifiers go for now. Those words they will fill in the third time you read the passage when they listen for the exact wording. Finally, have students work in groups of three or four students to try and recreate the entire text. When everyone is finished, give each group a copy of the passage and have them look for differences between it and what they came up with as a group.

Вариантом проведения диктоглосса в интерактивном формате может быть изменение изначальной установки. Так, можно разделить класс на 3 группы, в каждой из которых при повторном прослушивании обучающиеся будут записывать лишь слова, принадлежащие к определенной части речи: существительные, прилагательные, глаголы. Далее обучающиеся объединяются в новые группы по 3 человека, в каждой из которых будут участники, которые записывали разные части речи. И в этих новых группах совместными усилиями обучающиеся должны восстановить весь текст.

Clockwise retelling

Start retelling the story you have read by writing the first sentence on top of a piece of paper. Then pass over your papers to your group mates clockwise. On the paper you get from your group mate read the previous sentence(s) and write down one more sentence to continue the retelling. Continue passing over the papers until you get your original paper.

If you have a small group you can have a few "rounds". Read the whole retelling. Is it logical? If it's not, use the linkers and other useful language to edit it and make it more coherent. Read the story to the rest of the class, choose the best retelling.

News in Brief

Surf some English or American news sites, find 2-3 news stories that you think might be interesting for your group mates, sum up each story in about 5 sentences and write it down on a separate paper each.

Work in small groups of 4-5. Read out your news stories. Listen to each other and rank the news according to how interesting they are for your group. Reduce each news story to one sentence and write down the news coverage "News in Brief". Choose a speaker to read your "News in Brief" to other small groups.

Listen to other groups' "News in Brief". Do any news stories echo each other?

Далее приведем примеры письменных заданий на трансформацию. Перед обучающимися стоит задача трансформировать текст, сохранив при этом смысловое тождество заданному тексту. Трансформация может быть осуществлена за счёт использования разной степени компрессии содержания (краткий пересказ, *summary writing*, составление плана, тезисов, схем: карт мыслей, фишбон, кластеров) или трансформации графической, наглядной информации в текстовую, словесную.

Gapped dictation

Your teacher will dictate the text below to you (don't look at it yet!). As you listen write down only the initial and the last letter of each word.

Example: Walking is one of the best exercises.

W_____g is o__e of t__e b__t e____s.

Then get together into small groups and try to reconstruct the whole text. After that, open the book and check your work.

Texting

Read an essay extract written in "text language". Work in pairs and try to "translate" it into English. Write down the correct variant. Check with the whole class.

My smmr hols wr CWOT. B4, we used 2 go NY 2C my bro, his GF & thr 3: - @ kds FTF. ILNY, its gr8.

Write short messages in "text language" to each other in pairs. Then exchange messages and "translate" your partner's messages.

You can use the websites below to make up your messages:

<http://www.netlingo.com/acronyms.php>

<http://www.techdictionary.com/chat.html>

Наиболее сложным считается письмо-продукция. Перед обучающимися стоит задача создать собственный письменный текст. Рассмотрим некоторые варианты заданий для обучения продуктивной письменной речи с использованием приёмов интерактивного обучения.

The Agony Column

Write a letter to The Agony Column describing your problem and asking for advice.

Work in pairs (small groups), read each other's letters and write a reply.

Read your partner's reply and say if he/she has been helpful.

Written Brainstorming

Should Extreme Sports Be Banned?

Divide a piece of paper into two columns. In one column write down 1 idea about why extreme sports must be banned, in the other column write down 1 idea about why extreme sports should not be banned. Then pass over your paper to a partner clock wise and get one from another partner. On a paper you have got from your partner write down one more idea into each column. Don't repeat the ideas! Continue in this way.

Once you get your own paper read through all the ideas and rank them according to how plausible (convincing) they are. Get together into groups of 4-5, present the strongest arguments from your papers, together decide which arguments "for" or "against" banning extreme sports are stronger.

Write an essay "Extreme Sports Should Be Banned."

Express your opinion Write 200–250 words.

Use the following plan:

- make an introduction (state the problem)
- express your personal opinion and give 2–3 reasons for your opinion
- express an opposing opinion and give 1–2 reasons for this opposing opinion
- explain why you don't agree with the opposing opinion
- make a conclusion restating your position.

Среди других заданий, основанных на взаимодействии обучающихся на занятии, для обучения иноязычной письменной речи можно выделить следующие виды:

- взаимопроверка, взаиморедактирование, рецензирование и обсуждение письменных работ;
- совместные письменные проекты,
- совместное создание плакатов (в том числе электронных), стенгазет, комиксов и т. п.

Writing a chain story

1. Divide the class into groups of three to four students. Explain that they are going to write a story about going on a blind date.

2. Give one copy of the worksheet to one student. Give the students a few moments to look at the different stages. Then ask them to complete the first sentence. Encourage the students to be imaginative and amusing.

3. Ask the students to fold their papers back so that what they have written is hidden and the next unfinished sentence is visible. Ask them to pass their worksheet to the student on their left.

4. Ask the students to complete the sentence that is now at the top of the worksheet, fold their worksheet back and pass it to the student on their left as before. Repeat this until all the sentences have been completed.

5. When the last sentence has been written, ask the students to open out the completed story and read it to the others in their group.

6. Ask the students to choose the most interesting or amusing story in their group, which they then read to the whole class. The class listens to the stories and votes for the best.

Complete one part of the story of a blind date. Then fold the paper over and pass it to the person on your left.

In preparation for my blind date last week, I had decided to wear ... (what did you wear?)
As an ice-breaker, I had bought my date ... (what had you bought?)
We had arranged to meet in my favourite restaurant. (describe it)
When I arrived, I couldn't believe my eyes. My date was wearing ... (what was your date wearing?)
After we had sat down, my date surprised me again by ordering ... (what did your date order?)
Then, out of the blue, my date got up and ... (what did your date do?)
Out of the corner of my eye, I noticed that the waiter was ... (what was the waiter doing?)
Nobody could have anticipated what happened next but, as it turned out, it was the perfect end to the evening. (what happened?)

(From Inside Out Advanced. Resource Pack)

4.2. Обучение говорению

Mingling

Find someone who...

School

Give out the cards with the statements, one per student.

Pre-teach any of the key vocabulary your students don't already know.

Students move around the class, asking each other whether or not they agree with the statement on their card and why/why not. Students then report back and tell the class how many people agree with their statement.

Monitor carefully for language use and make a note of any repeated errors to look at later in the class.

Statement	Name(s)	
	Agree	Disagree
1. Students should be allowed to miss classes they don't find interesting.		
2. Teachers should let students text in class.		
3. It's important that everyone goes to university.		
4. It's fair if students who fail an exam can retake it as many times as they want.		
5. Students should go home early one day a week.		
6. Students should be allowed more time to revise before exams.		
7. P.E. classes are very old-fashioned. Students should be allowed to choose what exercise they want to do.		
8. Schools should give an extra day's holiday to students who get high marks in exams.		
9. The head teacher of a school should know the name of every student.		
10. It's OK to cheat in exams – everybody does it.		
11. It's no problem if you skive off once or twice a year.		
12. It's not really cheating if you copy things from the internet.		
13. The government should let parents decide at what age their children go to school.		
14. If students find a job, they should be allowed to leave school before they're 16.		
15. The internet can teach you everything you need to know.		
16. It's not important to get a good mark in every subject.		
17. Students should be allowed to wear any clothes they want at school.		
18. Students shouldn't be allowed to interrupt teachers when they're speaking.		
19. The school holidays should be shorter so that students have more time to learn.		
20. Schools should teach students more useful skills like cooking and how to drive a car.		

Hidden word

1. Divide the class into groups of three to five students and give each group a set of cards placed face down on the table.

2. Explain that the students are going to take turns to pick up one of the cards (without showing it to the rest of the group) and speak for one minute on the topic. The topic is not what is written on the card but one chosen by the rest of the group, for example, the weather, shopping, British food, films, etc. The aim is to subtly include the word on the card in the speech. At the end of the minute, each student in the group guesses what the word was. If a student correctly guesses the word, he/she scores a point. If nobody guesses, the speaker scores the point. The student with the most points at the end of the game is the winner.

3. While the students are playing the game, circulate and monitor, noting down any errors which can be used for a correction activity at a later stage.

При этом можно использовать тематическую лексику или набор выражений, примерный список которых приведен ниже. Педагог можно иметь несколько подборок выражений. В представленной ниже таблице приведен список существительных, но преподаватель может использовать, например, глаголы, наречия или прилагательные.

monkey	tennis racket	taxi driver	wedding ring
shop assistant	armchair	giraffe	passport
newspaper	London bus	trousers	spaghetti
umbrella	pilot	guitar	bicycle
dictionary	ice hockey	dolphin	chewing gum
cornflakes	bananas	identity	ashtray
Internet	the Beatles	footballer	underwear

(From "Inside Out Advanced")

Think-Pair-Share

Обучающиеся сначала про себя формулируют своё мнение относительно обсуждаемого вопроса или проблемы (think). Затем в парах ученики обмениваются мнениями по вопросу, проблеме (pair). После этого каждый обучающийся представляет мнение своего собеседника (share).

Exchange your ideas on the given statement/problem/question with your partner and be ready to present his or her idea/opinion to the class.

Pair-Share-Repeat

После обмена мнениями или ответами на вопрос, пары обучающихся меняются, и каждый должен рассказать о мнении своего предыдущего собеседника своему новому собеседнику. На заключительном этапе обучающиеся должны сказать, в чём согласны/не согласны оба собеседника.

Exchange your ideas on the given statement/problem/question with your partner. When the teacher says "Change your partner", one of the partners changes his or her place clockwise and shares the opinion of his or her previous partner with the new one. Then, be ready to present the ideas of your both partners and say what they agree on/disagree on.

Board Game

1. Make one copy of the sheet (Приложение 4) per 3-4 students. Each group of students also needs a dice and some coloured counters or small objects, e.g. coins.

2. Divide the class into groups of 3-4 students. Give each group a copy of the board game and the rules. Each member of the group places their counter on a square: A, B, C or D.

Go through the rules of the game with the students.

3. Players put their counters on A, B, C or D so that there is one counter on each. They take it in turns to roll the dice, move their counters and complete the tasks.

Just a minute

Write numbers 1–6 on the board. Ask students to suggest six topics that they would like to talk about. Write these on the board.

Divide students into small groups of 3–4. Ask them to give themselves numbers 1–3 (or 4). This is the order in which they will speak.

Roll a dice (or a virtual dice, if you have a smartboard). According to the number rolled, student 1 in each group has 1 minute to talk about the topic. Display a countdown clock, or ask a student to keep a check on the clock.

If they manage to speak for a minute, they win 2 points for their team. If they can't make it to one minute, student 2 continues for the rest of the minute and wins 1 point for the team.

To add challenge, tell them they are not allowed to repeat a word (except words like articles and prepositions).

For extra support, set the time limit at 30 seconds, or 20 seconds. You could allow them to say the word.

Be aware that it is very fast and might be difficult for some students to understand. They also have extra rules: no hesitation, repetition or deviation. Set a listening task, for example: What are the rules of the game?

(From <https://www.cambridgeenglish.org/Images/594825-classroom-warmers-activity-booklet.pdf>)

Two true, one false

Give a model. Say three sentences about yourself. Write the sentences on the board. Tell the learners two sentences are true, one is false (factually, the grammar should be correct).

They have 3 minutes to ask you questions to try to find out which one is false. You could display an online timer, or ask a student to keep check of the time on the clock. Give students time to think and discuss in groups. Then elicit questions from different groups. You'll need to answer the questions about the false sentence convincingly! When the 3 minutes is up, give each group a minute or so to discuss which sentence they think is false. Ask each group to tell you, then reveal the truth!

Tell students they're going to do the same thing. Give them time to think of their three sentences. Then divide them into small groups of 3–4, according to where they are sitting. They take it in turns to say their sentences and take questions from the other group members for up to 3 minutes.

To add challenge, encourage students to summarise before they ask a question. For example: 'You said ... but can you tell me ...?'

For extra support, give students time to write their sentences. Give them time to think of questions to ask in groups before the 'challenging' part. Give examples of questions they could ask to see if you're telling the truth, for example: 'Ask me more about ...' Write some question words on the board to prompt different types of question.

(From <https://www.cambridgeenglish.org/Images/594825-classroom-warmers-activity-booklet.pdf>)

4.3. Обучение чтению

Jumbled Reading

Педагогу необходимо разделить и разрезать текст для чтения на части. Далее класс делится на несколько групп, в каждой из которых количество обучающихся должно соответствовать количеству частей текста.

Каждый обучающийся получает свою часть текста, читает её и готовится пересказать её содержание. Затем обучающиеся в каждой группе, не показывая свои части текста, пересказывают вслух свои отрывки и вместе пытаются выстроить их в логической последовательности, чтобы получить связный и логичный текст. Каждая группа представляет свой вариант текста, обучающиеся обсуждают, чей вариант кажется более логичным. Затем ученики сравнивают свои варианты с оригиналом текста.

Вариантом такого задания может быть чтение анекдотов.

Sort It Out: three jokes

Student A

The following jumbled up sentences are from three jokes. Unfortunately, you have only got half the pieces. Student B has got the rest.

Working together, try to sort out the tree jokes. You must not show your sentences to Student B, but you can read them out. You begin. Mark the first joke 1-6, the second joke 7-12 and the third joke 13-20. When you have finished, check by reading the three jokes out loud. (You have the first part of joke 1 and joke 3. Student B has the first part of joke 2.)

A policeman stopped a motorist and asked him: "His ball back!"	1
A man walked into a fishmonger's and asked to buy six trout. "That man over there," answered the nurse. "He's had a golf ball knocked down his throat." "Can you just gently throw them to me one by one?"	13
The motorist jumped out of his car, ran to the back and burst into tears. "Oh, that's another golfer." He was about to wrap them up when the man said: "Now there's no need to get upset. It isn't all that serious." "Well," answered the man, "I've been fishing all night and haven't caught anything."	

Student B

The following jumbled up sentences are from three jokes. Unfortunately, you have only got half the pieces. Student A has got the rest.

Working together, try to sort out the tree jokes. You must not show your sentences to Student A, but you can read them out. Student A begins. Mark the first joke 1-6, the second joke 7-12 and the third joke 13-20. When you have finished, check by reading the three jokes out loud. (You have the first part of joke 2. Student A has the first part of joke 1 and joke 3.)

"Certainly, sir," said the fishmonger, selecting the trout. The policeman, seeing he was obviously very upset, said sympathetically: One day a doctor was talking to his nurse. "Who's the next patient?" "I can," replied the fishmonger. "But why?" "And what's he waiting for?" "At least if you throw those trout to me and I catch them, I can honestly say when I get home that I've caught six trout." "Isn't it?" cried the motorist. "Then what's happened to my caravan?" "How long have you been without a rear light?" "No! Please don't wrap them up yet." "I see," said the doctor. "But who's that man over there walking up and down?"	7
---	---

Information Gap

В п.3.3 данного пособия представлено упражнение "School for Success", основанное на технологии информационного неравенства (Information gap) и ориентированное на отработку грамматических навыков. В представленных в данном упражнении текстах обучающимся даны вербальные опоры (вопросительные слова), которые они должны использовать для того, чтобы задать грамматически правильные специальные вопросы.

Однако та же технология информационного неравенства может быть использована в этом упражнении и для развития навыков и умений чтения (смыслового чтения). В этом случае в тексте в пропусках не должно быть вербальных опор-обучающиеся должны самостоятельно понять, какой смысловой информации не хватает в данной части текста и запросить её у партнёра. Таким образом, это задание будет выглядеть следующим образом:

Students A

In your text some parts have been omitted. Ask your partner the questions to complete these gaps. In your partner's text different words have also been omitted, so he/she will ask you the questions to restore his/her version of the text.

School for success

Rosie O'Grady, 15, is the niece of famous footballer Liam Moorhead, and now she wants to be a footballer too. She told us about her daily life at the Arsenal football academy.

I've always loved football. My brothers and I used to play everywhere: (...). When I was ten, I started playing for a girls' team in Dublin. After a couple of years, we went to a tournament in France and we got through to the final. We lost the final (...), but I scored both of the goals for our team. I was very disappointed, but (...) was watching the game. When it finished she asked me, 'Would you like to join the Arsenal academy?'

Of course, I said yes, and now I've been here for three years. People think it's very easy but it's actually very difficult. Every morning, we have breakfast at (...), and then we train for two and a half hours. Training is different every day, but we always warm up for (...) first. We also do a lot of stretching to try and avoid injuries. We have lunch at 12, and after lunch we (...) for three hours.

It's important to study, because not many people can become professional footballers, especially women, so you need qualifications to get other jobs. When the lessons finish, we go to the gym for an hour. Everyone does different things. At the moment, I'm doing (...) because I need to get stronger, I really

like my life here, but I miss my parents and it is very hard. My uncle says things were very different when he played football. He only used to train for two hours a day and he never went to (...). But I think these days people understand more about fitness, and I'm glad we do all the extra work.

Student B

In your text some parts have been omitted. Ask your partner the questions to complete these gaps. In your partner's text different words have also been omitted, so he/she will ask you the questions to restore his/her version of the text.

Rosie O'Grady, 15, is the niece of famous footballer Liam Moorhead, and now she wants to be a footballer too. She told us about her daily life at the Arsenal football academy.

I've always loved football. My brothers and I used to play everywhere: in the garden, in the park and in the living room. When I was (...), I started playing for a girls' team in Dublin. After a couple of years, we went to a tournament in (...) and we got through to the final. We lost the final 3-2, but I scored both of the goals for our team. I was very disappointed, but someone from Arsenal was watching the game. When it finished she asked me, '?' (...).

Of course, I said yes, and now I've been here for three years. People think it's very easy but it's actually very difficult. Every morning, we have breakfast at 8:30, and then we train for (...). Training is different every day, but we always warm up for ten minutes first. We also do a lot of stretching to try and avoid injuries. We have lunch at (...), and after lunch we have school lessons for three hours.

It's important to study, because (...) especially women, so you need qualifications to get other jobs. When the lessons finish, we (...) for an hour. Everyone does different things. At the moment, I'm doing a lot of weightlifting because I need to get stronger. I really like my life here, but I miss my parents and it is very hard. My uncle says things were very different when he played football. He only used to (...) for two hours a day and he never went to the gym. But I think these days people understand more about fitness, and I'm glad we do all the extra work.

Jigsaw Reading

Вариант 1

Группа делится на подгруппы (если возможно, то 3 группы по 3 человека/4 группы по 4 человека). Каждая группа получает текст по разным темам, читает его, изучает его содержание, затем в группе обсуждают данную тему.

Затем некоторые участники групп меняют свою группу и излагают информацию, полученную в своей первой группе, второй группе. Для удобства можно каждому члену группы присвоить порядковый номер: при первой смене переходят "первые" в следующую группу, при второй смене "вторые" и т. д. таким образом, чтобы в каждой группе оказались члены из всех изначальных групп (в каждой группе и "первый", и "второй", и "третий").

Each group will get a text. The texts are on different topics and contain the information that you should "bring" into another group: after discussing the text within your first group, change your place clockwise and tell your new group about what you have learnt in your first one. The task is finished when you have all three (or more, depending on how many groups there are) topics discussed within each group.

Вариант 2

Мозаичное чтение (jigsaw reading) можно организовать и без передвижения участников каждой группы по классу.

Так, например, обучающиеся могут работать в парах. В этом случае Student A читает один текст (часть текста), а Student B читает другой текст (часть текста). Затем обучающиеся пересказывают содержание своих текстов (частей текстов) друг другу и далее совместно выполняют задание по содержанию обоих текстов.

Вариант 3

Обучающихся можно также объединить в небольшие группы (3-6 человек), в каждой из которых ученики будут читать разные тексты, затем обмениваться информацией и выполнять совместно задание по содержанию всех текстов.

Ниже приведен пример организации "мозаичного чтения" (Вариант 3).

Read the introduction to the text together in class.

Divide the class into groups of six learners. Assign each learner the role (Fiona, Josie, Jamie, Kim, Brandon, Emily). Tell your learners to read their parts, then act out their roles and share with the others what they like doing in their free time (retell their parts of the text in detail). Explain to the learners, that they should listen to each other, because afterwards they should answer the questions in task 1.

Teenagers

What's it like being 16? We spoke to six 16-year-olds from around the world to find out what they and their friends like to do in their free time. Here's what they had to say.

Fiona, 16 (Galway, Ireland)

"I've got lots of friends and we're all into the same kind of things. We like watching films, especially comedies. We love music too, and I'm really into some rock bands. I try to go to as many gigs as I can. I'm not really into fashion. I can't stand shopping and I couldn't care less about designer labels."

Josie, 16 (Glasgow, Scotland)

"I really like shopping. I think it's a relaxing, enjoyable pastime. So much so, I can spend hours window shopping in the city centre with my friends. H&M is my favourite clothes shop because you can always find great bargains there. I also like going to the cinema and I try to catch a film at least once a fortnight with my friend, Tom. Everyone my age is crazy about mobile phones and texting has become a new national pastime!"

Jamie, 16 (Crystal Brook, Australia)

"I live with my family on a farm near a small town in South Australia. The countryside is beautiful around here I go walking and horse riding a lot, but life is generally boring. I don't fancy living here when I'm older and dream of going to live in a big city. My friends and I spend a lot of time on the Internet playing games and chatting and we watch videos. Of course, like all teenagers, we always have homework to do."

Kim, 16 (Vancouver, Canada)

"During the week I don't do much in the evenings apart from my homework, so I really look forward to the weekends.

On Saturdays, I usually hang out with my friends down at the shopping mall where we check out the shops for new clothes, grab a bite to eat and watch a movie.

On Sundays, I usually go for a trip to the countryside with my parents. I love that."

Brandon, 16 (Seattle, USA)

"I'm an active person. I hate computers. I find sitting in front of a screen a waste of time. I'm fascinated by the great outdoors.

I'm a skateboard fanatic and get to and from school every day on one. At the weekends, I try to get out of the city and go rock climbing or paragliding.

Extreme sports are my passion! I think it's important to look too good and I go for the sporty look."

Emily, 16 (London, England)

"I like keeping fit, buying expensive clothes and dance music!

I love going out clubbing with my friends at the weekends – we dance all night. I have two younger sisters, but we fight a lot because they always want to wear my clothes. That's so annoying – I hate it when they do that!"

Task

Answer the questions. Who ...

1. would rather live somewhere else?
2. enjoys watching funny films?
3. likes buying clothes but not spending too much money on them?
4. prefers to spend their free time doing unusual activities?
5. enjoys spending some of their weekend with their family?
6. gets angry with members of their family?

(Adapted from "Spotlight. Student's Book. 10. P 10)

Story mapping

Обучающиеся читают текст (рассказ). Далее обучающиеся делятся на группы по 3 человека. Каждый участник группы готовит небольшое высказывание по одной из категорий таблицы. Затем обучающиеся слушают высказывания друг друга, по необходимости дополняют или исправляют друг друга и заполняют таблицу. После этого они совместно формулируют проблему, способ решения этой проблемы и альтернативные пути её решения. Далее группы сравнивают свои идеи, соглашаются/не соглашаются друг с другом.

Title: ...		
<u>Student A. Characters</u> ...	<u>Student B. Setting</u> ...	<u>Student C. Main events</u> ...
<u>Problem</u>	<u>Resolution</u>	<u>Alternative Resolution</u> ?

Noughts And Crosses

Игру в "Крестики-нолики" чаще всего используют для формирования и отработки грамматических и/или лексических навыков. Однако ниже приведен пример использования игры в ходе обучения чтению.

After having read the story, ask learners in pairs to draw a grid of nine squares. In each square they should write 3-5 words from the story (they can be nouns, pronouns, adjectives, verbs, even prepositions). Then pairs of students swap their grids. Now the idea is to tell a story by using the words in the grids. In each pair one will play for Noughts, the other one for Crosses. Students take turns to choose one of the squares and retell the story by using the given words. If a student succeeds in the correct use of all the words from the square, they fill the square with their symbol. If not, the second will have a go and have a chance to fill the square with their symbol.

At the end of the activity there can be a group discussion about whose retelling was logical and who has managed to retell the whole story.

4.4. Обучение аудированию

Picture Dictation

Учитель заранее просит обучающихся нарисовать простой рисунок по какой-то теме и не показывать его никому из класса (можно также использовать какую-нибудь личную фото с сюжетом). В качестве примера можно продемонстрировать рисунок ниже по теме "Summer Day".



На уроке обучающиеся обмениваются рисунками таким образом, чтобы у каждой пары обучающихся были рисунки не друг друга, а других учеников. После этого учитель объясняет задание:

You are going to do a picture dictation. Your partner is going to describe a picture to you and all you have to do is simply listen and draw what you hear your partner describes. Once you have finished compare your drawing with the original, pointing out the differences. Provide a sample of the description (if necessary) and pre-teach some vocabulary (e.g. 'in the middle of the piece of paper', 'in the top/bottom/right-/left-hand corner of the piece of paper', 'in front of', 'behind', 'on top of', etc.).

A skeleton description

- In the middle of the picture there is a big house.
- The house has a door and two windows.
- On the roof of the house there is a chimney.
- In the top right-hand side of the picture there is a very big sun.
- Beside the house and under the sun there is a little hill.
- On top of the hill there is a big apple tree.
- In front of the hill there are a little girl and little boy skipping.
- In front of the house there is a little garden path.
- In the left-hand side of the picture there is a big pond.
- There is a small toy boat on the pond.
- There is long grass all around the pond.
- In the top left-hand side of the picture there are two clouds.
- Below the two clouds there are two big birds flying.

(Adapted from <https://www.teachingenglish.org.uk/teaching-resources/teaching-primary/activities/level-2/picture-dictation>)

Complete the drawing

Where's the Tourist Information Centre?

Student A

Look at the map below. There are ten buildings which have not been marked. They are the following: *the police station, the bank, the hospital, the chemist, the charity shop, the disco, the shoe shop, the internet café, the snack bar.*

Your partner has a map too and knows where these building are. Ask him/her

questions to find out. When you know, mark them on the map.

Your partner also has missing buildings and will ask you questions. (Note: the Tourist Information centre, the railway station, St. John's church and the Red Lion pub appear on both maps so you can talk about them when you give directions, e.g. It's opposite the tourist information centre, etc.)

Take it in turns with your partner to ask and answer questions.

Ask: Where's the ... ?

Answer: It's in ... It's the first/second building on the right/ Left in ... It's next to/ opposite/between ... and ... etc.

Student B

Look at the map below. There are ten buildings which have not been marked. They are the following: *the post office, the Chinese restaurant, the bookshop, the cinema, the supermarket, the car park, the baker's, the dry cleaner's, the fashion boutique, the Swan Hotel.*

Your partner has a map too and knows where these building are. Ask him/her questions to find out. When you know, mark them on the map. Your partner also has missing buildings and will ask you questions. (Note: the Tourist Information centre, the railway station, St-John's church and the Red Lion pub appear on both maps so you can talk about them when you give directions, e.g. It's opposite the tourist information centre, etc.)

Take it in turns with your partner to ask and answer questions. Ask: Where's the. ..? Answer: It's in.. . It's the first/second building on the right/ left in ... It's next to/ opposite/between ... and ... etc.

(From Pair Work 1. Elementary-Pre Intermediate. New Edition)

Spot the differences

Это задание похоже на предыдущее "Complete the drawing". Но в данном случае у обучающихся изображения, на которых есть отличия. Ниже приведён пример установки на английском языке с использованием изображения карты:

Here is a tourist map of the main sights of Central London. Your partner has a map that is similar but not the same. Ask each other questions, describe your map and work together to see how many differences you can find.

Instructions

Student A

Here is a rectangle with sixteen squares (Приложение 5). Listen to your partner, who will give you instructions. Draw or write something in each square.

Before you start, remember: UP ↑ DOWN ↓ LEFT ← RIGHT →

If you do not understand, say:

I'm sorry, I don't understand. Could you say it again, please?

When your rectangle is finished, show it to your partner and look at your partner's rectangle. Are they the same?

Student B

Look at your Answer sheet. Before you start, fill in these squares:

1. In square 1 write today's date.
2. In square 4 write your name.
3. In square 7 write the name of your English teacher.
4. In square 9 write the year it is.
5. In square 14 write your partner's name.
6. In square 16 write the colour of your eyes.

Now work with your partner. Your partner has a large rectangle with sixteen squares too - but the squares are empty.

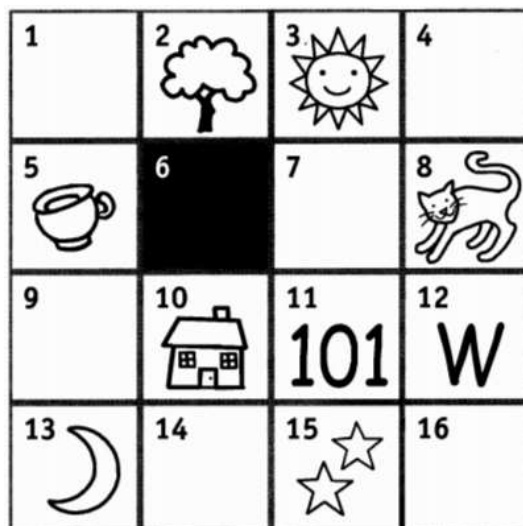
Read the instructions below to your partner but do not show him/her your Answer sheet.

<ol style="list-style-type: none"> 1. Start in the black square. Go up one square. Draw a tree. 2. Now go left one square. Write today's date. 3. Go down one square. Draw a cup. 4. Go down two squares. Draw the moon. 5. Go right three squares. Write the colour of my eyes. 6. Go up three squares. Write my name. 7. Go left one square. Draw the sun. 8. Go to the black square. Go right one square. Write the name of our English teacher. 	<ol style="list-style-type: none"> 9. Go down two squares. Draw two stars. 10. Go left one square. Write your own name. 11. Go up one square. Draw a house. 12. Go left one square. Write the year it is now. 13. Go right two squares. Write one hundred and one. 14. Go right one square. Write the letter W. 15. Go up one square. Draw a cat.
---	--

Now look at your partner's rectangle and show him/her your rectangle (*Answer sheet*). Are they the same?

Answer sheet (Student B)

Do not show this to your partner!



(From "Pair Work 1. Elementary –Pre-Intermediate. New Edition)

Chain Story

В п.4.1 выше было описано задание "Writing a chain story". По такому же принципу можно организовать устную работу по созданию рассказов. Для того, чтобы логично продолжить историю, обучающиеся должны внимательно слушать то, что сказал/сказали предыдущие рассказчики.

One-word stories

Это задание является вариантов chain story.

Divide students into groups of 4–6, according to where they are sitting. Students make a story as a group. You or they can decide on a running order by giving them a number each. Each student says one word in turn. Encourage students to make their story as creative as they like.

For example:

Student 1: One

Student 2: day

Student 3: a

Student 4: small

Student 5: boy

Student 6: flew

When they have created their story as a group, you could ask each group to retell their story to the rest of the class, and ask them to vote on their favourite story.

To add challenge, show a picture. Students have to incorporate the picture into their stories somehow. When they have done it, show another picture. The more unusual the picture, the more creative they will have to be.

For extra support, listen carefully and help them with grammar, e.g. make sure *a* is followed by *an adjective or a noun*, make sure *verbs* agree with *nouns*. You could nominate a writer in each group to keep a record of the story so far, in case any students need a reminder. You could allow students to help each other with words or ideas.

Mingle

Special word detectives

Give each student one word on a slip of paper or as a private message online. This word must be unusual, e.g. elephant/diamonds/Jupiter

Choose one topic that is easy to talk about e.g. your family / your home town or city. The challenge is for students to mingle and talk about the topic, and use their special word without the other students noticing. Encourage students to note down any words they think might be the 'special word' of other students.

Afterwards, the teacher selects each student in turn, asking the rest of the class what they thought their word was. The fun part is trying to get the class to collectively decide on the one word they thought was the given word. Did the student manage to hide the word well? Or was it glaringly obvious? Was what they said a lie, or did they manage to make a true sentence using their word?

Online Tip: Use breakout rooms of groups containing 2-4 students and remember to clearly communicate how much time each student will have to speak before the end of the exercise, so they can manage their time well. Don't close the breakout rooms until the groups have also had time to guess each other's special words!

(From <https://teachingenglishwithoxford.oup.com/2021/10/07/warm-up-activities-students/>)

Jigsaw listening

В условиях аудиторной (офлайн) работы в классе организовать "мозаичное аудирование" (jigsaw listening) не всегда представляется возможным

(если только урок иностранного языка не проводится в классе, оборудованном компьютерами с наручниками). Хотя обучающимся можно дать в качестве домашнего задания прослушивания разных текстов по соответствующим ссылкам, а в классе уже организовать обмен информацией, обсуждение и выполнение соответствующего задания.

Намного проще организовать Jigsaw listening в ходе онлайн обучения, поделившись с обучающимися соответствующими ссылками на аудиофайлы в онлайн классе, в чате или даже в личных сообщениях. В этом случае обучающиеся просто отключают свой микрофон во время прослушивания своего аудиофайла, а затем объединяются в группы/пары в переговорные комнаты для обмена информацией и обсуждения задания.

Ниже приведены варианты организации "мозаичного аудирования".

Similarities and differences

Send learners different recordings. It could be different news stories, full songs or just the chorus, different perspectives on the same topic. Then, they work together to compare the content of these recordings. How are they similar/different?

Part to whole

Find/ create a number of recordings about the life of an actor, athlete or any other famous person your students admire, to engage them in the task. Each student listens to their part, then they work in groups and share facts to put the biography together . They pay attention to what is said, so that they don't repeat the same information. They can also discuss what impressed/surprised them the most.

Rank and justify

Send learners different recordings about different options, e.g. top travel destinations, film/book reviews, top Universities, etc. After listening, they compare all the options, rank them in order of preference and justify their choice.

Content and coherence

Use any text from your coursebook or an authentic text. Record yourself (or a colleague) reading the text. Chop the audio file into several parts depending on the number of students. Students listen to one part each and then jointly rearrange the text.

Extra challenge: Narrative completion

Record yourself (or a colleague) reading a story. Cut the recording into chunks. Give students one part each but leave out the final part. Students reconstruct the story and guess the ending in groups/ pairs. Then, they listen to the last part and check if they guessed right or see who came closest to finding the right answer!

Variation

1. Instead of simply asking students to exchange information verbally, you can also prepare worksheets that they can complete together, as they work on the task.

2. There can be a writing component; after exchanging information, students write the story, biography or a for and against essay based on what they discovered during the lesson. A good way to consolidate learning and focus on accuracy. They can do it collaboratively or individually.

(From <https://teflzoneracheltsateri.wordpress.com/2020/08/18/time-for-jigsaw-listening/>)

Вопросы для самопроверки

1. Определите, для какой целевой категории обучающихся подходит каждое описанное выше задание (возраст обучающихся и уровень развития иноязычной коммуникативной компетенции).

2. Оцените коммуникативную и педагогическую ценность каждого задания, определите возможные дидактические трудности и недостатки.

3. Выберите одно из заданий, описанных выше. При необходимости подготовьте раздаточный материал. Вы также можете самостоятельно наполнить задание своим содержанием (другая тема, другие языковые/речевые единицы). Продумайте чёткие установки, алгоритм выполнения, форму организации, возможные трудности, "запасной план" (если другое количество обучающихся, не работает компьютер, обучающиеся не справляются с задачами и т.п.). Разработайте "follow up activity", где возможно/необходимо. "Проиграйте" данное задание со своими одноклассниками.

4. Вместе с одноклассниками обсудите, для формирования/развития каких конкретно навыков/умений можно использовать проделанное задание (например, для развития навыка употребления в устной речи модальных глаголов, выражающих предположение).

5. Самостоятельно подберите интерактивное упражнение/задание, которое можно было бы использовать для решения конкретной методической задачи (формирование/развитие речевым навыкам/умениям, обучение раз-

личным ВРД). Проведите это задание с группой. Проанализируйте, что получилось, какие трудности возникли.

Вы можете воспользоваться следующими ресурсами:

1. **Buehl, D.** Classroom strategies for interactive learning / D. Buehl. – Stenhouse Publishers, 2017. – 272 p. – Текст : непосредственный.

2. **Digiaco, M.** ESL Games for the Classroom: 101 Interactive Activities to Engage Your Students with Minimal Prep / M. Digiaco. – Rockridge Press, 2018. – 244 p. – Текст : непосредственный.

3. **Watcyn-Jones, P.** Pair Work 1. Elementary-Pre-Intermediate. New Edition / P. Watcyn-Jones, Deirdre Howard-Williams. – Pearson ELT, 2004. – 96 p. – Текст : непосредственный.

4. **Watcyn-Jones, P.** Pair Work 2. Intermediate-Upper Intermediate. New Edition / P. Watcyn-Jones. – Pearson ELT, 2004. – 112 p. – Текст : непосредственный.

5. **Watcyn-Jones, P.** Pair Work 3. Elementary-Pre-Intermediate. / P. Watcyn-Jones, Deirdre Howard-Williams. – Pearson ELT, 2002. – 111 p. – Текст : непосредственный.

6. <https://teachingenglishwithoxford.oup.com/2023/05/31/activities-practise-vocabulary-classroom/>

7. <https://teachingenglishwithoxford.oup.com/2021/10/07/warm-up-activities-students/>

8. <https://busyteacher.org/search.html?q=interactive+activities>

9. <https://www.teachingenglish.org.uk/search/site/interactive%20activities>

10. <https://www.onestopenglish.com/searchresults?qkeyword=interactive%20activities¶metrics=>

11. <https://www.cambridge.org/gb/cambridgeenglish/resources>

12. resource packs/books к учебникам, в которых, как правило представлено много интересных, интерактивных заданий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Интерактивное обучение иностранным языкам соответствует современным требованиям федеральных государственных образовательных стандартов школьного и вузовского уровней образования в плане иноязычного образования и всестороннего развития обучающихся.

Интерактивное обучение является, прежде всего, обучением в сотрудничестве и способствует развитию не только иноязычной коммуникативной компетенции со всеми её составляющими, но и востребованных сегодня "мягких умений". Очевидно, что интерактивное обучение основано на учении через действие и деятельность. В ходе интерактивного обучения все участники образовательного процесса (педагог, студенты) взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации.

Содержание учебного пособия разделено на 2 части: теоретические и методические основы интерактивного обучения. В пособии учитываются принципы научности и доступности. В этой связи учебное пособие позволяет последовательно овладеть теоретическими и практическими основами организации интерактивной деятельности обучающихся на уроках иностранного языка. Практические рекомендации, представленные в данном пособии, могут быть полезны на разных этапах использования интерактивных технологий и форм работы в преподавании иностранных языков.

Вопросы для самопроверки, представленные в данном пособии, позволяют его использовать для самостоятельной работы и профессионального саморазвития обучающихся.

Таким образом, материалы данного учебного пособия способствуют формированию у обучающихся профессиональной научной и методической компетенции и практических умений организации интерактивной деятельности обучающихся. Формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций происходит на основе профессионально-ориентированного содержания в области методики преподавания иностранных языков.

Методические материалы данного учебного пособия могут быть интересны и полезны всем начинающим педагогам в области методики преподавания иностранных языков, а также педагогам, заинтересованным в реализации современных и инновационных идей в практике преподавания иностранных языков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: текст (с изменениями на 25 декабря 2023 года) (редакция, действующая с 1 апреля 2024 года) // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов : официальный сайт. – 2024. – Текст : электронный. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/902389617> (дата обращения: 23.04.2024).

2. СП 2.4.3648-20. Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи: утверждены 28.09.2020 : введены в действие 01.01.2021. – Москва, 2020. – 54 с. – Текст : непосредственный.

3. **Азимов, Э. Г.** Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с. – Текст : непосредственный.

4. **Английский язык.** Английский в фокусе : учеб. Для 10 кл. общеобразоват. Учреждений / О. В. Афанасьева, Дж. Дули, И. В. Михеева, Б. Оби, В. Эванс. – М. : Expre Publishing : Просвещение, 2007. – 248 с. – Текст : непосредственный.

5. **Баграмова, Н. В.** Интерактивный подход в обучении иностранным языкам / Н. В. Баграмова. – М.: Академия, 2005. – Текст: электронный. – URL: <http://www.phil.ru> (дата обращения: 29.01.2024).

6. **Баграмова, Н. В.** Коммуникативно-интерактивный подход как способ повышения эффективности овладения иностранным языком / Н. В. Баграмова. – Текст: непосредственный // Лингвистика и методика обучения иностранным языкам [Текст] : сб. науч. тр. / РГПУ. – СПб., 2005. – Вып. 2. – С. 17–21.

7. **Бекетова, О. А.** Инновация в образовании: понятие и сущность / О. А. Бекетова. – Текст: непосредственный // Теория и практика образования в современном мире: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2014 г.). – СПб. : СатисЪ, 2014. – С. 1-2.

8. **Бернштейн, В. Л.** Некоторые приёмы развития умения неподготовленной речи / В. Л. Бернштейн. – Текст: непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2004. – №7. – С. 17-24.

9. **Борзова, Е. В.** Цепочки упражнений/заданий на уроках иностранного языка в школе / Е. В. Борзова. – Петрозаводск: ГАУ ДПО РЕ "Карельский институт развития образования", 2016. – 68 с. – Текст: непосредственный.

10. **Выготский, Л. С.** Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 350 с. – Текст: непосредственный.

11. **Голубкова, О. А.** Использование активных методов обучения в учебном процессе: учебно-методическое пособие / О. А. Голубкова. – СПб., 1998. – 42 с. – Текст: непосредственный.

12. **Ермасов, С. В.** Инновационный менеджмент: учебник для вузов / С. В. Ермасов, Н. Б. Ермасова. – М.: Высшее образование, 2007. – 505 с. – Текст: непосредственный.

13. **Иванченко, В. Н.** Инновации в образовании: общее и дополнительное образование детей: учебно-методическое пособие / В. Н. Иванченко. – Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 341 с. – Текст: непосредственный.

14. **Кашлев, С. С.** Технология интерактивного обучения / С. С. Кашлев. – ИНФРА-М, 2021. – 239 с. – Текст: непосредственный.

15. **Кашлев, С. С.** Интерактивные методы обучения [Текст] : учебно-методическое пособие / С. С. Кашлев. – Минск : ТетраСистемс, 2013. – Текст: непосредственный.

16. **Колесникова, И. Л.** Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков – A handbook of English-Russian terminology for language teaching / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – Санкт-Петербург : Рус.-Балт. информ. центр БЛИЦ ; [Cambridge] : Cambridge univ. press., 2001. – 223 с. – Текст: непосредственный.

17. **Костина, Е. А.** Социокультурный подход в вузовской подготовке учителя / Е. А. Костина. – Текст: электронный // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnyy-podhod-v-vuzovskoy-podgotovke-uchitelya> (дата обращения: 29.02.2024).

18. **Костюкевич, С. В.** Инновации: подход современных авторов в контексте российского опыта / С. В. Костюкевич. – Текст: непосредственный // Вестник высшей школы. – 2011. – № 4. – С. 69–78.

19. **Курышева, И. В.** Классификация интерактивных методов обучения в контексте самореализации личности учащихся / И. В. Курышева. – Текст: электронный // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2009. – №112. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-interaktivnyh-metodov-obucheniya-v-kontekste-samorealizatsii-lichnosti-uchaschihsya> (дата обращения: 10.03.2024).

20. **Лапин, Н. И.** Теория и практика инноватики / Н. И. Лапин. – М.: Логос, 2010. – 328 с. – Текст: непосредственный.

21. **Лернер, И. Я.** Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 184 с. – Текст: непосредственный.

22. **Ливингстоун, К.** Ролевые игры в обучении иностранным языкам = Livingstone C. Role Play in Language Learning / К. Ливингстоун. – М.: Высш. шк., 1988. – 127 с. – Текст: непосредственный.

23. **Ляховицкий, М. В.** Методика преподавания иностранных языков : [Учеб. пособие для филол. спец. вузов] / М. В. Ляховицкий. – Москва : Высш. школа, 1981. - 159 с. – Текст: непосредственный.

24. **Мильруд, Р. П.** Обучение школьников речевому взаимодействию на уроке иностранного языка / Р. П. Мильруд. – Текст: непосредственный // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 6. – С. 25–28.

25. **Мильруд, Р. П.** Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова. – Текст: непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 9–15.

26. **Панина, Т. С.** Современные способы активизации обучения / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова. – М. : Изд. Центр "Академия", 2008. – 176 с. – Текст: непосредственный.

27. **Пассов, Е. И.** Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М., 1991. – 224 с. – Текст: непосредственный.

28. **Пиаже, Жан.** Избранные психологические труды / Жан Пиаже. – Москва : Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с. – Текст: непосредственный.

29. **Пидкасистый, П. И.** Педагогика. Учеб. пособие для студентов педагогических ВУЗов и педагогических колледжей / П. И. Пидкасистый. - М.: Роспедагенство, 1996. – 602 с. – Текст: непосредственный.

30. **Рапацевич, Е. С.** Педагогика. Большая современная энциклопедия [Текст] / Е. С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2005. – 198 с. – Текст: непосредственный.

31. **Селевко, Г. К.** Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с. – Текст: непосредственный.

32. **Сластенин, В. А.** Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 576 с. – Текст: непосредственный.

33. Современные образовательные технологии: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры /под ред. Е. Н. Ашаниной, О. В. Васиной, С. П. Ежова – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 165 с. – Текст: непосредственный.

34. **Соосаар, Н.** Часть 1 : Интерактивные методы преподавания : настольная книга преподавателя / Н. Соосаар, Н. Замковая. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2004. – 188 с. – Текст: непосредственный.

35. **Суворова, Н. А.** Интерактивное обучение: Новые подходы / Н. А. Суворова. – М., 2005. – 268 с. – Текст: непосредственный.

36. **Тер-Минасова, С. Г.** Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М., 2000. – 262 с. – Текст: непосредственный.

37. **Титова, С. В.** Цифровая методика обучения иностранным языкам: учебник для вузов / С. В. Титова. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 248 с. – Текст: непосредственный.

38. **Хуторской, А. В.** Методология инновационной практики в образовании. Монография / А.В. Хуторской – М., 2021. – 162 с. – Текст: непосредственный.

39. **Шишарина, Н. В.** Инновации в образовании: сущность, функции, свойства и виды / Н. В. Ширипина – Текст: электронный // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsii-v-obrazovanii-suschnost-funktsii-svoystva-i-vidy> (дата обращения: 29.02.2024).

40. **Щерба, Л. С.** Языковая система и речевая деятельность / Л. С. Щерба. – Л. : Наука, 1964. – 223 с. – Текст: непосредственный.

41. **Щукин, А. Н.** Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 3-е изд / А. Н. Щукин – М.: Филоматис, 2007. – 480 с. – Текст: непосредственный.

42. **Anthony, E. M.** Approach, Method and Technique / E. M. Anthony. – Текст: электронный // ELT Journal. – 1963. – № 17. – P. 63-67. – URL: <https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/XVII/2/63/362460?redirectedFrom=fulltext> (дата обращения: 12.03.2024).

43. **Buehl, D.** Classroom strategies for interactive learning / D. Buehl. – Stenhouse Publishers, 2017. – 272 p. – Текст : непосредственный.

44. **Borzova, E.** Mingles in the Foreign Language Classroom / E. Borzova – Текст : непосредственный // English Teaching Forum. – 2014. – № 2. – P. 20–27.

45. **Brown, H. D.** Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy / H. D. Brown. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1994. – 480 p. – Текст : непосредственный.

46. **Classroom Warmers Activity Booklet.** – Текст : электронный // Cambridge. English Language Assessment : официальный сайт. – 2020. – URL: <https://www.cambridgeenglish.org/Images/594825-classroom-warmers-activity-booklet.pdf> (дата обращения 09.04.2024).

47. **Digiacomо, M.** ESL Games for the Classroom: 101 Interactive Activities to Engage Your Students with Minimal Prep / M. Digiacomо. – Rockridge Press, 2018. – 244 p. – Текст : непосредственный.

48. **Galloway, S.** Making webinar Interaction work / S. Galloway – Текст : непосредственный // Modern English Teacher. – 2023. – Vol.32, Issue 1. – P.74-8

49. **Holcombe, G.** Interactive Level 3 Teacher`s Book with Web Online Content / G. Holcombe, H. Hadkins, S. Lewis. – Cambridge University Press, 2021. – 128 p. – Текст : непосредственный.

50. **Kay S.** New Inside Out. Upper Intermediate. Teacher`s Book / S. Kay, J. Vaughan, H. Gomm, P. Maggs, C. Dawson. – Macmillan ELT, 2016. – 240 p. – Текст : непосредственный.

51. **Littlewood W.** Communicative Language Teaching / W. Littlewood. – Cambridge: Cambridge University Press, 2003. – 108 p. – Текст : непосредственный.

52. **Long M. H.** Second language acquisition and task-based language learning / M. H. Long. – John Wiley and Sons, Inc, 2015. – 439 p. – Текст : непосредственный.

53. **Long M. H.** Stabilization and fossilization in interlanguage development / Doughty, C. J., Long, M. H. (eds.) – Текст : непосредственный // Handbook of second language acquisition. Oxford: Blackwell, 1993. – P. 487-535.

54. **Lawtie, F.** Picture dictation / F. Lawtie. – Текст : электронный // British Council. Teaching English : официальный сайт. – 2024. – URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/teaching-resources/teaching-primary/activities/level-2/picture-dictation> (дата обращения 10.04.2024).

55. **Moore, M. G.** Three types of interaction / M.G. Moore. – Текст : электронный // American Journal of Distance Education. – 1989. № 3(2). – P. 1-7.

https://www.researchgate.net/publication/237404371_Three_Types_of_Interaction (дата обращения: 11.03.2024).

56. **Murgatroyd, N.** INTERACTIVE 3 Teacher's Resource Pack / N. Murgatroyd. – Cambridge University Press, 2012. – 96 p. – Текст : непосредственный.

57. **Perkins, L.** Maximising interaction in the online classroom / L. Perkins. – Текст : электронный // TeachingEnglish. London: British Council : официальный сайт. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/2024-01/WEBINAR_HANDOUT_Lauren_Perkins.pdf

58. **Rees, G.** Teaching mixed-ability classes / G. Rees. – Текст : электронный // TeachingEnglish. London: British Council : официальный сайт. – URL: www.teachingenglish.org.uk/articles/teachingmixed-ability-classes-1 (дата обращения 12.03.2024).

59. **Rivers, W.** Communicating Naturally in a Second Language: Theory and Practice in Language Teaching / W. Rivers. – Cambridge: Cambridge University Press, 1989. – 215 p. – Текст : непосредственный.

60. **Rivers, W. M.** Interactive language teaching / W. M. Rivers. – Cambridge, England: Cambridge University Press, 1987. – 228 p. – Текст : непосредственный.

61. **Tsateri, R.** Time for jigsaw listening / R. Tsateri. – Текст : электронный // THE TEFL ZONE : официальный сайт. – 18 Aug 2020. – URL: <https://teflzoneracheltsateri.wordpress.com/2020/08/18/time-for-jigsaw-listening/> (дата обращения 11.04.2024).

62. **Verner, S.** Don't Ditch Dictation Fabulous Ways You Can Use Dictation to Help ESL Students / S. Verner. – Текст: электронный // Busy Teacher : официальный сайт. – URL: <https://busyteacher.org/23906-dont-ditch-dictation-4-fabulous-ways-esl.html> (дата обращения 06.04.2024).

63. **Warm-Up Activities For New Classes.** – Текст : электронный // Oxford University Press : официальный сайт. – 7 October 2021. – URL: <https://teachingenglishwithoxford.oup.com/2021/10/07/warm-up-activities-students/> (дата обращения 11.04.2024).

64. **Watcyn-Jones, P.** Pair Work 1. Elementary-Pre-Intermediate. New Edition / P. Watcyn-Jones, Deirdre Howard-Williams. – Pearson ELT, 2004. – 96 p. – Текст : непосредственный.

65. **Watcyn-Jones, P.** Pair Work 2. Intermediate-Upper Intermediate. New Edition / P. Watcyn-Jones. – Pearson ELT, 2004. – 112 p. – Текст : непосредственный.

66. **Watcyn-Jones, P.** Pair Work 3. Elementary-Pre-Intermediate. / P. Watcyn-Jones, Deirdre Howard-Williams. – Pearson ELT, 2002. – 111 p. – Текст : непосредственный.

67. **Wells, G.** Learning through interaction / G. Wells. – Cambridge: Cambridge: University Press, 1981. – 304 p. – Текст : непосредственный.

Приложение 1

Классификация интерактивных заданий на основе видов речевого взаимодействия

Вид речевого взаимодействия	Способ распределения информации	Варианты заданий	Общие характеристики заданий		
			Форма работы	Характер общения	Виды коммуникативных задач
сотрудничество в выработке единой идеи	участники общения имеют равный доступ к информации и имеют возможность высказать своё отношение к ней	ранжирование (ranking)	ПР/ГР/ПР→ГР	свободный	расположение по принципу важности/полезности, выделение главного / второстепенного, аргументация, анализ, сравнение
		направляемая дискуссия (guided discussion)	ГР/ ПР→ГР	свободный	выражение отношения, согласия/несогласия, аргументация, анализ, сравнение, переговоры, убеждение
		проблемные задания (problem solving)	ПР/ ГР	свободный	анализ путей решения проблемы, выбор варианта, принятие решения, прогнозирование, комбинирование, конструирование
комбинирование информации	участники имеют доступ к разной информации или её частям, которой они обмениваются с другими участниками для решения коммуникативной задачи	упражнения по типу "мозаики" (jigsaw)	ПР/ ПСС	свободный	восстановление целого по частям, пересказ, обобщение, выделение общего/ главного
		вопросники (questionnaires)	ПР/ГР	имитационный	сбор, поиск, обработка информации, классификация и группировка информации
		контролируемая ролевая игра (controlled roleplay)	ГР	игровой	обобщение, сравнение, интерпретация, реализация контекста ролевого общения, принятие решения, выражение отношения, реагирование, аргументация
		упр. информационного неравенства (information/text/experi-	ПР	свободный	сопоставление, запрос информации, восполнение информации, предоставление информации

Вид речевого взаимодействия	Способ распределения информации	Варианты заданий	Общие характеристики заданий		
			Форма работы	Характер общения	Виды коммуникативных задач
		ence/opinion/belief/knowledge/reasoning/picture gap)			
		перенос информации (information transfer)	ПР/ПСС	свободный / имитационный	описание, расположение в правильной последовательности, трансформирование
передача/поиск информации	один участник общения передаёт информацию другому/другим участникам для решения коммуникативной задачи	выполнение инструкции (instruction following)	ПР	имитационный	дать инструкции, выполнить инструкции, переспросить, уточнить, перефразировать
		интервью (interview): focused, guided, depth interview	ПР/ГР	имитационный/игровой	опрос, обобщение, сбор информации
		"броуновское движение" (mingles)	ПСС	свободный/имитационный	сбор информации, запрос, ответ, обобщение
индивидуализация информации	все участники общения интерпретируют информацию в зависимости от личных интересов, опыта, предпочтений и т. д.	ассоциации (associations), мозговой шторм (brainstorming)	ПР/ПСС/ГР	свободный	анализ альтернатив, расспрос, реагирование, выделение главного и второстепенного, обобщение
		свободная ролевая игра (free role-play)	ГР	игровой	ролевое общение, принятие решения, выражение отношения, реагирование, аргументация
		свободная дискуссия (free discussion)	ПСС/ГР	свободный	выражение отношения, реагирование, аргументация, убеждение, анализ альтернатив, поиск решения

ПР – парная работа; ПСС – работа в парах сменного состава; ГР – групповая работа.

In the future

<p>A →</p>	<p>what / do / this evening ?</p>	<p>what / job / do / when / you're 30 ?</p>	<p>name three things you're going to do at the weekend</p>	<p>B ↓</p>
<p>where / go on holiday / next year ?</p>				<p>get married ?</p>
<p>live / in a different country ?</p>				<p>any plans / next week ?</p>
<p>what / do / tomorrow ?</p>				<p>where / live / when you're 40 ?</p>
<p>how many children / have ?</p>				<p>name three countries you'd like to visit</p>
<p>name three things you're going to buy this year</p>				<p>what / the world / be / like in 2050 ?</p>
<p>what time / get up / Sunday ?</p>				<p>what / be / the next film you see ?</p>
<p>what / do / in two years' time ?</p>				<p>what / do / this time next year ?</p>
<p>be / happy / when you're older ?</p>				<p>who / win / Champions League / next year ?</p>
<p>D ↑</p>	<p>go / university ?</p>	<p>where / go / the weekend ?</p>	<p>name three jobs you'd like to do in the future</p>	<p>C ←</p>

Приложение 3

Gossip Ship

<p>In December 1872, the crew of a ship in the Atlantic Ocean saw another ship, the Mary Celeste. The Mary Celeste wasn't damaged, but they couldn't understand that something was wrong.</p> <p>1..... 2.....</p>	<p>They went closer and watched the Mary Celeste for two hours. They couldn't see anyone on the ship and there was no signal for help.</p> <p>1..... 2.....</p>	<p>They then went on board the Mary Celeste. There was no one on the ship. The lifeboat was missing and there were no signs of violence.</p> <p>1..... 2..... .</p>
<p>Everything was very wet, but the ship wasn't sinking.</p> <p>1..... ... 2..... ...</p>	<p>A rope was found that was tied to the Mary Celeste. The other end of the rope was in the sea.</p> <p>1..... 2.....</p>	<p>All the ship's papers from the Mary Celeste were missing so there was no information about what had happened.</p> <p>1..... 2.....</p>
<p>The clock and compass on the Mary Celeste weren't working.</p> <p>1..... ... 2..... ...</p>	<p>There was enough food and water on the Mary Celeste for six months. Personal possessions were also found on the ship.</p> <p>1..... . 2.....</p>	<p>The crew and passengers of the Mary Celeste were never seen or heard from again.</p> <p>1..... ... 2..... .</p>

Приложение 4

Board Game

FINISH	Go back 4 spaces	Miss a turn	Talk for 1 min. about what can be done to make art galleries and museums more attractive to the general public	Go to FINISH
Talk for 1 min. about the role of art in the process of upbringing children	You have 1 min. to describe any picture you like most of all	You have 30 seconds to name the qualities a true artist must possess	Go on 2 spaces	↑ Talk for 01 min. about the functions of painting and artists
↑ Talk for 1 min. about the role of art in human life	Miss a turn	Go on 1 space	You have 10 seconds to name any 3 pictures by W. Turner	You have 30 seconds to talk about the most famous British art galleries and their collections
→ Talk for 1 minute about the most outstanding representatives of the golden Age of English painting	Go on 2 spaces	You have 30 seconds to name the characteristic features of the genre of the conversation piece	Talk for 1 min. about the development of landscape painting in Great Britain	↑ Go back to start
↑ Go back 2 spaces	You have 30 seconds to talk about the development of English art in the 19 th century	Miss a turn	You have 30 seconds to name at least 4 English painters of the 18 th century and some of their paintings	← Talk for 1 min. about the typical features of English painting before the 18 th century
START	Talk for 1 min. about the most famous representatives of English portrait painting	You have 1 min. to talk about different trends of painting and their peculiarities of technique, colour-scheme and subject-matter	Go on 3 spaces	↑ You have 30 seconds to name different genres of painting and their subdivisions

Приложение 5

Spot the differences

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16