ПЛАН

1. Введение
2. Использование технических средств для интенсификации учебного процесса и для обеспечения важных составляющих методики преподавания.
   1. Лингафон и управление процессом обучения аудированию
   2. Интенсификация учебного процесса на основе индивидуализации обучения в условиях использования видеофонограммы
   3. Использование графопроектора. Его преимущества перед традиционными наглядными пособиями.
3. Внедрение новых информационных технологий в процесс изучения иностранных языков.
   1. Мультимедийный учебник.
   2. Интернет на уроках немецкого языка
4. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Приложение. Семинар «Мультимедийные технологии в образовании»

Введение

*Never send a human to do a machine's job.*

***Agent Smith. "MATRIX"***

*You take red pill and you stay in*

*Wonderland and I show you how*

*deep the rabbit-holes goes.*

***Morpheus. "MATRIX"***

*Gott schenkte den Europahr*

*die Uhr und Afrikaner die Zeit*

В процессе обучения иностранным языкам в современной средней школе используются светотехнические и звукотехнические средства. Светотехнические средства (видеомагнитофоны, телевизоры, графопропроекторы (кодоскопы), мультимедийные проекторы, компьютеры) обеспечивают зрительную информацию, которая в ходе обучения может выполнять самые разнообразные функции:

1. служить опорой для понимания речевой структуры;

2) быть связующим звеном между смысловой и звуковой стороной слова и таким образом облегчать запоминание;

3) проецировать на экран различные ситуации для обучения говоре­нию;

4) выполнять роль обратной связи в форме ключей.

Звукотехнические средства (магнитофоны, проигрыватели, аудиопассивные и аудиоактивные устройства лингафонных кабинетов) позволяют осуществлять все виды звуковой наглядности при обуче­нии произношению, обладают возможностью представлять учебную информацию в естественной речевой форме при обучении аудированию и говорению, способствуют интенсификации учебного процесса.

В методике обучения иностранным языкам активно исследовались учебные возможности ТС. В результате обобщения опыта и результа­тов проведенных исследований было установлено, что рациональное применение ТС позволяет:

1) восполнять отсутствие естественной иноязычной среды на всех этапах обучения;

2) полнее реализовать важный дидактический принцип нагляд­ности;

3) осуществлять обучение с учетом индивидуальных типологи­ческих особенностей каждого ученика;

4) создавать лучшие условия для программирования и контроля;

5) обеспечивать ускоренное формирование и развитие навыков слухового самоконтроля;

6) максимально использовать аналитические и имитационные спо­собности учащихся, полнее мобилизовать их внутренние ресурсы;

7) более или менее точно определять качественные показатели иноязычной речи учащихся в магнитной записи;

8) выполнятьмногие активные виды упражнений со всеми учени­ками одновременно, включая говорение.

Создание искусственной иноязычной среды в процессе обучения иностранным языкам — один из важных проблемных вопросов сов­ременной методики. С ним в первую очередь связана реализация мас­сового, т. е. с одновременным активным участием большого количества учеников, обучения двум из четырех основных видов речевой деятель­ности: аудированию и говорению (условно-коммуникативному или коммуникативному).

Рациональное использование ТС дает учителю возможность на­грузить речевой и слуховой каналы учащихся до любых разумных пределов и активизировать их речевую деятельность в требуемом направлении.

Необходимость широкого внедрения ТС в обучение иностранным языкам обусловлена тем, что их применение раскрывает большие возможности для реализации одного, из важнейших дидактических принципов — принципа наглядности.

Использование технических средств для интенсификации учебного процесса и для обеспечения важных составляющих методики преподавания.

***2.1. Лингафон и управление процессом обучения аудированию***

Первые лингафонные устройства появились более 40 лет назад, и их распространение было обу­словлено ростом популярности аудиовизуальных приёмов обучения. Хотя эти устройства и назывались лингафонными, большинство из них уже в то время включа­ло как звукотехническую аппаратуру (магнитофоны, электропроигрыватели), так и проекционную: диа- и кинопроекторы, эпидиаскопы. По мере того как возра­стало значение экранных пособий в процессе препода­вания иностранных языков, менялся характер оборудо­вания, и в начале 60-х годов в обиход прочно вошло понятие «языковая лаборатория». В языковых лабора­ториях нашли место не только лингафонные устройства, но и развитая система проекционной аппаратуры. Та­ким образом, в методике стали складываться два поня­тия — общее (языковая лаборатория) и более узкое (лингафонное устройство). В обиход введено понятие «ка­бинет иностранного языка», включающее не только звукотехническую и проекционную аппаратуру, но и все другое учебное оборудование, необходимое для прове­дения уроков, подготовки к ним и организации внеклас­сной работы.

*Типы лингофонных устройств.* Помимо учительской консоли, в схему лингафонного устройства включены рабочие ме­ста учащихся. Число рабочих мест определяется зада­чами обучения и условиями учебного заведения. Лингафонные устройства рассчита­ны на относительно большое количество рабочих мест ( ≈ от 10 до 25). В зависимости от характе­ра лингафонного устройства рабочие места могут быть оборудованы по одной из следующих трёх принципи­альных схем: аудиопассивной, аудиоактивной или аудиокомпаративной.

*Аудиопассивные* устройства имеют целью предоста­вить ученикам возможность прослушивать фонограммы, подаваемые с магнитофонов, установленных на учитель­ском пульте; при этом сами ученики ничего не говорят. Рабочие места аудиопассивного устройства оборудуются головными телефонами, которые снабжены изоляторами из плотного синтетического материала для изоляции ученика от посторонних звуков (шумов). Помимо головных телефонов, рабочие места иногда оборудуются ре­гуляторами громкости, которыми ученики могут пользоваться по своему желанию.

*Аудиоактивные* устройства, в отличие от аудиопассивных, позволяют ученикам не только прослушивать фонограммы, но и самим тренироваться в громкой ре­чи, то есть в говорении.

Поскольку устройство обычно имеет 10—20 рабочих мест, то в громкой речи одновременно упражняются десятки учеников. Задача, следовательно, сводится к то­му, чтобы обеспечить каждому из говорящих возмож­ность слышать свой голос, но не слышать голоса дру­гих. Понятно, что для решения этой задачи необходимо более сложное оборудование, чем то, которое устанав­ливается на рабочих местах аудиопассивного устрой­ства.

Вместо головных телефонов каждое из рабочих мест снабжается телефонно-микрофонной гарнитурой с микрофоном пониженной чувствительности и направленного действия. Микрофон направленного действия реагирует только на те звуковые волны, которые направлены на микрофон под определенным углом. Смонтированный на рабочем месте, микрофон улавливает голос только того ученика, который сидит за этим столом.

Телефонно-микрофонная гарнитура соедине­на с усилителем. Голос ученика подается через микрофон на «вход» усилителя, а затем с «выхода» усилителя на головные телефоны ученика. Таким образом ученик слышит свой собственный голос, подобно томукак слышит свой голос говорящий в телефонную трубку.

Именно такая конструкция позволяет всем ученикам группы говорить вслух, громко, не мешая друг другу, то есть делает устройство аудиоактивным.

*Аудиокомпаративные* устройства позволяют ученику записать свою речь на магнитофон, а затем прослушать эту запись и сравнить ее с образцовой. Каждое из рабочих мест аудиокомпаративного устройства, следовательно, должно быть оборудовано отдельным магнитофоном. К магнитофону на рабочем месте подсоединяется телефонно-микрофонная гарнитура такого же типа, как и те, которыми оборудованы аудиоактивные устройства. Пользуясь микрофоном, ученик записывает свою речь. Телефоны необходимы ученику для того, чтобы иметь возможность слышать как задания, записанные на магнитной ленте, так и магнитную запись своей речи. В большинстве случаев магнитофоны, с которыми рабо­тают ученики, устанавливаются в столах и закрываются крышками, а переключатели, необходимые для управле­ния магнитофонами, выносятся на небольшой пульт (размером с почтовый конверт). Пульт устанавлива­ется на рабочем месте ученика. Существуют несколько дополнительных приспособлений, позволяющих эконо­мить время при перемотке магнитной ленты и других операциях с магнитофоном, однако ничего существенно нового в учебный процесс эти приспособления не вносят и характер устройства не меняют.

*Аудирование.*

Теперь хотелось бы рассмотреть вопрос, как с помощью лингафона происходит процесс обучения аудированию.

Термин «аудирование» означает слушание и понимание иноязыч­ной речи. В общем плане аудирование можно определить как аналитико-синтетическнй процесс по обработке акустического сигнала, результатом которого является осмысление воспринятой информации. Механизм аудирования как процесс распознавания слуховых образ­цов очень сложный и пока до конца не познан. Есть предположение, что он представляет собой процесс многоступенчатого отображения речевого воздействия.

Аудирование как вид коммуникативной деятельности условно можно рассматривать в двух планах: 1) как составную часть речевого общения; 2) как относительно самостоятельный вид коммуника­ции, когда поток речевой информации направлен в одну сторону, например, при прослушивании рассказа, озвученного мультимедиашоу, кино, видеофильма.

Плодом недоразумения или заблуждения является, прежде всего, утверждение, что для воспроизведения фонограмм, как образцовых, так и любых других, необходимо именно лингафонное устройство, то есть си­стема звукотехнической аппаратуры. В действительно­сти для этого нужно не лингафонное устройство, а звуковоспроизводящий аппарат—магнитофон или элек­трофон. С точки зрения возможности воспроизведения фонограммы система радиоаппаратуры (лингафон) никаких преимуществ перед отдельным радиоаппаратом не имеет. Все, что может воспроизвести магнитофон, включенный в систему, может воспроизвести и магнитофон, ни в какую систему не включенный. Несколько более дискуссионным является утверждение, что прослушивание через головные телефоны создает лучшие условия для аудирования. Действительно, ряд физиоло­гов утверждает, что в тех случаях, когда звук дается в механической записи и ученик не видит лица говорящего, звук воспринимается лучше, если его источник нахо­дится у височных долей головного мозга. Это утверждение физиологов по-разному оценивается методистами, занимающимися обучением аудированию. Если правы физиологи, говорят одни методисты, то при обучении аудированию действительно целесообразно использовать головные телефоны.

"Мы не собираемся оспаривать утверждение физиоло­гов,– говорит другая группа методистов, – но следует ли из этого, что при обучении аудированию целесообразно ставить ученика в условия, которые в обычных ситуаци­ях общения не встречаются или встречаются крайне редко? Разве не разумней уже в ходе учебного процесса попытаться воссоздать наиболее типичные условия, то есть такие, которые встречаются в жизни в абсолют­ном большинстве случаев?"

Можно было бы, разумеется, принять точку зрения любой из двух групп методистов, если бы не одно соображение чисто технического порядка. Дело в том, что полоса пропускания частот у обычных головных телефо­нов, которыми оборудованы наши лингафонные устрой­ства, значительно уже, чем у динамических головок (громкоговорителей) такого же класса. Головные теле­фоны «режут» как низкие, так и высокие частоты, что неизбежно создает дополнительные трудности при вос­произведении фонемного состава слова. При восприя­тии родной речи или знакомого текста на иностранном языке этот технический недостаток не играет сущест­венной роли. Заранее хорошо зная фонетический состав слова, мы предвосхищаем, антиципируем его звучание, воспринимая «редуцированные» прибором фонемы без особых трудностей. По-иному обстоит дело с малозна­комыми словами, звуковой состав которых мы не анти­ципируем. В этом случае неясность при передаче звучания фонем создает трудности, зачастую непреодоли­мые. В справедливости сказанного здесь легко убедить­ся каждому пользующемуся обычным бытовым телефо­ном. Мы без каких-либо затруднений воспринимаем речь собеседника на родном для нас языке до тех пор, пока она не содержит имен собственных или географи­ческих названий. Сталкиваясь с незнакомыми словами, звуковой образ которых нельзя антиципировать, мы начинаем испытывать серьезные трудности. Отсюда — просьбы говорить медленнее, четче и, наконец, «переда­вать по буквам».

Так обстоит дело с упражнением в аудировании. Следует признать, что в этом плане лингафонные уст­ройства не открывают для учеников сколько-нибудь су­щественно важных новых возможностей и не создают условий для повышения эффективности уже имеющихся.

*Упражнения для обучения аудированию.* Рассматривая аудирование как процесс смыслового восприятия речи, необходимо выделить два его уровня: сукцессивный и симультанный. Первый уровень связан с осмысливанием не только содержания речи, но и ее формы, а следовательно, с преодолением фонетических и лексико-грамматических трудностей; второй - с преодолением трудностей содержательного, смысло­вого и психологического планов. Различают два основных вида упражнений для обучения аудированию: тренировочно-коммуникативные (для преодоле­ния языковых трудностей аудирования) и коммуникативно-познавательные (для обучения смысловому восприятию речи).

Основной характеристикой тренировочно-коммуникативных упражне­ний является то, что содержание высказывания в них задано заранее. Внима­ние учащихся концентрируется главным образом на языковых явлениях.

Коммуникативно-познавательные упражнения предполагают оперирова­ние усвоенным языковым материалом в речевой ситуации, имитирующей ус­ловия естественного общения.

Названные два вида упражнений тесно взаимосвязаны. Их дозировка и сочетаемость зависят от этапа обучения, сложности учебного материала, конкретной практической задачи. Целью тренировочно-коммуникативных упражнений является отработка понимания языковой формы диалогическо­го и монологического сообщения, то есть того, что могло бы затруднить его восприятие и понимание. Этот вид упражнений строится на уровне значения слов, словосочетаний, фраз, несложных высказываний. Высказывания могут представлять собою одно-два диалогических единства, два-три логически свя­занных предложения. Тренировочно-коммуникативные упражнения являют­ся необходимым этапом для обучения восприятию речи на уровне смысла. Коммуникативно-познавательные упражнения строятся на материале связно­го диалогического или монологического текстов в рамках, обусловленных ситуадией высказывания. Следует заметить, что значительную часть трениро­вочно-коммуникативных упражнений для аудирования можно выполнять во внеаудиторное время. Восприятие иноязычной речи в условиях естественной коммуникации предполагает наличие высокоавтоматизированных навыков и умений, которые включают: а) вычленение из речевого сообщения незнако­мых явлений, их дифференциацию и уяснение; б) идентификацию диалоги­ческих и монологических речевых сообщений в различных условиях их предъявления; в) удержание в оперативной памяти высказываний различной длины и различного объема; г) соотнесение звуковых образов с семантичес­ким значением речевых единиц.

В системе тренировочно-коммуникативных упражнений, предназначен­ных для обучения аудированию, различают те же виды упражнений, что и для обучения говорению. Разница между ними заключается в том, что первые имеют своей целью обучение рецептивной стороне речевой деятельности, а вторые — репродуктивно-продуктивной. Тренировочно-коммуникативные упражнения представлены следующими видами: **имитационные** (простое, расширенное и избирательное воспроизведение), **дифференцировочные** (контрастное, простое и расширенное воспроизведение), **подстановочные** (с различными уровнями подстановочных элементов), **трансформационные** (преобразование формы, времени, лица и числа, расширение и соединение предложений).

***2.2. Интенсификация учебного процесса на основе индивидуализации обучения c использованием видеофонограммы***

Индивидуализация обучения иностранному языку состоит в создании оптимальных режимов работы и предоставлении своего рода помощи каждому ученику.

Последняя становится крайне необходимой при работе с видеофонограммой, что обусловлено сложностью таких форм работы, а также тем, что именно тут наиболее чётко начинают проявляться индивидуально-психологические особенности учащихся, такие как речевая аудитивная память (РАП), речевое аудитивное внимание (РАВМ) и речевая аудитивная выносливость (РАВН), которые непосредственно влияют та качество восприятия и понимания речи.

В основу системы занятий по практике английского языка многие преподаватели-лингвисты кладут модифицированную циклическую селективно-лабораторную модель обучения, которая предусматривает индивидуализацию процесса обучения во всех звеньях.

В соответствии с циклической селективно-лабораторной моделью в цикле занятий выделяются три основных подцикла: І - долабораторный, во время которого учащиеся должны активно осмыслить и первично усвоить языковой материал; ІІ - лабораторный, цель которого – выработать речевые навыки:; ІІІ - послелабораторный, в котором усвоенный речевой материал употребляется в условиях, приближённых к реальной ситуации общения.

Использование видеофонограммы предусматривается на аудиторных занятиях всех подциклов, но цель их существенно меняется. Подход к обучению иностранному языку опирается на поэтапное формирование его компонентов. Можно выделить три основных этапа формирования языковых действий на основе видеофонограмм: 1) презентация языковых единиц; 2) автоматизация использования речевого материала; 3) использование речевого материала в продуктивном общении. Этапы формирования языковых навыков на основе видеофонограммы соотносятся с подциклами обучения по цикличной селективно-лабораторной модели таким образом: долабораторный подцикл – формирование первичных знаний; лабораторный подцикл – формирование речевых навыков; послелабораторный подцикл – формирование речевых знаний.

При подборке материала по работе с видеофонограммами я опиралась на эксперементальный цикл занятий, проведённых на базе одной из киевских школ. Этот комплекс упражнений был разработан и эксперементально проверен в Минском педагогическом институте иностранных языков.

Индивидуализация аудиторной работы учеников проходила с учётом уровня их подготовки, а внеклассной работы – индивидульно-психологических характеристик (РАП, РАВМ, РАВН).

Для определения уровня развития упомянутых характеристик и уровня подготовки ученикам предлагалось выполнить пять серий тестов.

Материалы, полученные в результате такого тестирования, позволяют более точно судить про индивидульно-психологические особенности каждого ученика. В одной из эксперементальных групп были получены такие данные:

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №/№ | Ученик | Тип языковой памяти | | | Тип языкового внимания | | Уровень языковой выносли-вости | | Уровень языковой подготовки | | |
|  |  | аудитивная | визуальная | быстрая | аудитивное | визуальное | высокий | низкий | высокий | средний | низкий |
| 1 | Губерский Л.В. | + |  |  | + |  |  | + |  |  | + |
| 2 | Веселовская Д.А. | + |  |  | + |  |  | + |  | + |  |
| 3 | Горбоносов А.Г. |  | + |  |  | + |  | + |  |  | + |
| 4 | Земенков С.В. |  |  | + |  | + |  | + |  |  | + |
| 5 | Зенин Е.Ю. |  | + |  |  | + |  | + |  | + |  |
| 6 | Кияница А.В. |  | + |  |  | + |  | + |  | + |  |
| 7 | Никоненко С.В. | + | + |  | + |  | + |  | + |  |  |
| 8 | Позняков А.Е. |  | + |  |  | + |  | + |  | + |  |
| 9 | Познякова С.Е. |  | + |  |  | + | + |  | + |  |  |
| 10 | Томас Д.М. |  |  | + |  | + |  | + |  | + |  |

Представленная таблица наглядно показывает, что у учеников 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10 недостаточно развита языковая аудитивная память и языковое аудитивное внимание; у восьми учеников низкий уровень языковой аудитивной выносливости. Очевидно, что эти ученики нуждаются в дополнительной тренировке, направленной на компенсацию этой недостаточно развитой психологической особенности.

Кроме того, ученики отличаются по уровню языковой подготовки: два ученика имеют относительно высокий уровень, пять – средний и три – низкий. На современном этапе развития методики нельзя игнорировать этот факт и не согласиться с тем, что каждая из подгрупп требует определённой дифференциации заданий как в общей системе обучения, так и во время работы с видеофонограммой в частности.

Рассмотрим детальнее пути такой дифференциации в рамка каждого подцикла.

*Долабораторный подцикл* имеет целью формирование первичных знаний. Ученики должны активно понять и первично усвоить материал, который изучается. Во время первого занятия учитель проводит лишь фронтальные формы работы на базе видеофонограммы.

Главным предназначением её на этом этапе является не раскрытие значений отдельных слов, которые означают предметы, а демонстрация динамичности. Для этого занятия характерны, например, такие задания: просмотр кадров или фрагментов; повторение речевых единиц в паузах во время второго просмотра; утверждение или отрицание отдельных частей предложения, которые содержат новый лексический или грамматический материал, ответы на альтернативные вопросы диктора или участника диалога; ответы на специальные вопросы с аудиовизуальной основой, и т.д.

Таким образом, на этом этапе целесообразны упражнения на имитацию (с изменением и с частичным изменением структур), а также на изменение информации (изменение структур на основе логических операций, конструировании структур, их комбинировании и группировании). В конце занятия проводится тест, с помощью которого определяют уровень овладевания новым материалом.

Главная цель второго занятия остаётся в принципе той же самой (первичное усвоение материала). Первая половина занятия посвящается фронтальному опросу учащихся, дополнительным объяснением преподавателя, проверке домашнего задания. Для второй половины занятия следует подготовить задания для отдельных подгрупп учеников, учитывая результаты тестирования.

Подгруппа учеников с низким уровнем развития языковых навыков продолжает работать над упражнениями той же сложности, в то время как ученики со средним и высоким уровнем подготовки приступают к более сложным упражениниям.

Коммуникационные упражнения на базе видеофонограммы, которые выполняются на данном этапе, имеют стабильную структуру: введение в ситуацию, демонстрация образцов иноязычного общения, глобальное восприятие и понимание, контроль и уточнение правильности понимания.

Во время *лабораторного подцикла* ученики должны закрепить в памяти речевые образцы, их фонетические, грамматические и лексические компоненты, приобрести автоматизированные навыки быстрого и безошибочного испльзовании их в общении. Широкое использование видеофонограмм на этом этапе помогает учащимся быстрее перейти перейти от восприятия к формированию явлений и понятий. Видеофонограмма даёт специальную психологическую установку, стимулирует учеников к высказыванию.

В системе тренировочных фидеофоноупражнений различают: видеофоноконструкции; имитационное воссоздание речевых образцов и их компонентов, диалоговых реплик; имитационное воссоздание с дифференциацией отдельных языковых явлений; конструирование ответов (высказываний) аналогично заданным элементам; конструирование ответов (высказываний) с использованием замен (трансформаций) речевых блоков и грамматических структур.

Все ученики группы начинают работу с использованием имитационных упражнений. Например: последовательное проговаривание за диктором отдельных упражнений, воссоздание фрагментов видеофонограммы, изложение отдельных фрагментов, и т.д.

Студенты с высоким уровнем языковой подготовки первыми переходят к упражнениям на дифференциацию. Приведу несколько примеров таких упражнений: дифференциация предложений, которые отличаются по различным компонентам интонации; дифференциация языковых единиц по их синтаксической форме. Постепенно к выполнению упражнений этого типа переходят и ученики со средним и низким уровнем подготовки.

В такой же последовательности учащиеся выполнят подстановочные и трансформационные упражнения на базе видеофонограммы.Примерами подстановочных упражнений могут быть: замена отдельных компонентов речевого образца, реплик диалога; заканчивание предложений и целых высказываний по аналогии. Трансформационные упражнения имеют такой характер: изложение содержания видеофонограммы от своего имени или от имени действующих лиц, пересказ её содержания в другом времени; пересказ содержания диалогов в форме рассакза. Все подгруппы учащихся должны выполнять упражнения четырёх типов, но количество упражнений каждого типа и их сложность может варьироваться.

Следующий подцикл – *послелабораторный –* имеет целью использование усвоеного материала в условиях, приближённых к реальным ситуациям общения, и отвечает уровню формированию языковых умений.

Работая с видеофонограммой, ученики выполняют упражнения типа: вопросы друзьям или преподавателю по материалам кадра, эпизода, фрагмента; критический анализ содержания увиденного с высказыванием своего отношения; озвучивание немого варианта плёнки и т.д.

Главный принцип индивидуализации на этом этапе – помочь слабым ученикам в выполнении упражнений такого типа и обеспечения усвоения програмного материала. Кроме того, необходимо обратить внимание на то, чтоб ученики с высоким уровнем развития языковых навыков получали задания, которые соответствуют уровню их подготовки, интересам и склонностям.

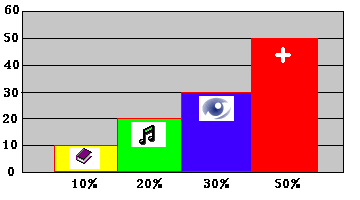
***2.3. Использование графопроектора. Его преимущества перед традиционными наглядными пособиями.***

*Обеспечение наглядности как важной составляющей методики преподавания.*

Зрение – основной орган восприятия информации, поэтому одним из условий восприятия и запоминания материала в учебном процессе является соблюдение принципа наглядности. Проблема обеспечения наглядными пособиями при подаче учебного материала – одна из самых важных в методике преподавания.



Запоминаемость информации, %



### Графопроектор

*Графопроектор* – устройство, посредством которого статическое изображение с прозрачной плёнки формата А4 передаётся на большой экран. Изображение на прозрачной плёнке выполняет роль учебного пособия и может быть подготовлено с помощью компьютера, копировального аппарата или с помощью фломастера.

*Отличия между традиционными наглядными пособиями и изображением, которое даёт графопроектор.*

* Размеры изображения могут изменяться в зависимости от расстояния от проектора до экрана. Кроме того, изображение подсвечивается и воспринимается легче.
* Учитель самостоятельно устанавливает время показа изображения, включая и выключая проектор. Таким образом, изображения появляется на экране только тогда, когда это необходимо.
* Учитель может легко менять слайды, поэтому колличество иллюстраций к подаваемому материалу может быть достаточно большим. Это способствует максимальному соответсвию между рассказами лектора и наглядным изображением.
* Демонстрация отдельных фаз развития динамических процессов позволяет учителю, опираясь на воображение ученика, использовать его возможность домыслить промежуточные этапы и т.п.
* Слайды не занимают много места при хранении, а также не тускнеют с течением времени – ими можно пользоваться сколь угодно долго.

## Внедрение новых информационных технологий в процесс изучения иностранных языков.

***3.2. Интернет на уроках немецкого языка.***

#### Преимущества использования Интернета на уроке

Наиболее положительным в использовании Интернета является его информативность, а также велика его роль в повышении мотивации обучения. Если ученики занимаются с интересом, то, как правило, и успехи их улучшаются. Они наглядно представляют себе, для чего им нужны хорошие языковые знания. Для уроков с использованием Интернета характерны самостоятельность учеников в выборе материала, их активность и заинтересованность. Компьютер – это учитель, который терпеливо исправляет ошибки учащихся. Используя Интернет, можно воспользоваться любыми банками данных и разными энциклопедиями, непосредственно общаться через любые расстояния с носителями языка (хотя язык в общении не всегда бывает литературным).

*Какие существуют проблемы?*

На настоящий момент в Интернете сделаны только первые шаги по созданию *хороших* электронных учебных курсов. Это такая же трудная работа, как и написание традиционного учебника. Пока не создана типология упражнений для работы с Интернетом. Большинство лексических и грамматических упражнений отличаются однообразием. Аутентичный материал, взятый из Интернета, часто можно использовать только в работе с учащимися, имеющими достаточные языковые знания.

Постепенно Интернет станет *необходимым* техническим средством обучения, помогающим качественно улучшить процесс изучения иностранных языков.

Регулярное использование Интернета на уроках делает процесс обучения немецкому языку более привлекательным для учащихся, так как они получают неограниченный доступ к интересным страноведческим материалам, которые выгодно отличаются от статичных устаревших текстов в учебнике. В первую очередь это касается таких тем, как "Спорт", "Музыка", "Молодёжная мода". Благодаря электронной почте и Chat (англ. - "разговор") ученики могут общаться со своими сверстниками в любых странах. Они расширяют свой словарный запас, в первую очередь обиходную лексику, улучшается их орфография. Учащиеся сами могут участвовать в подборе материала для урока и чувствуют себя более самостоятельными.

*Какие особенности имеют учебные материалы в Интернете.*

Если в традиционном учебнике материал статичен, то в компьютере он подаётся с помощью аудио, видео и анимации. Все тексты в Интернете аутентичные.

Упражнения в электронных учебных курсах подходят для самостоятельной работы учащихся, так как в виде помощи им придаются грамматические таблицы и лексические структуры. Упражнения дополняются акустическими и анимационными трюками, что делает их более наглядными и привлекательными. *Компьютер помогает учащимся исправлять ошибки так, что они не боятся их допускать, что является очень важным моментом в обучении школьников иностранному языку.* Ученики могут работать в подходящем для них режиме: компьютер их не подгоняет, а терпеливо ждёт, пока они сами справятся с упражнениями. Компьютер проводит дифференцированный анализ ошибок и объективно оценивает сделанные упражнения.

Тексты с пропущенными словами могут подбираться индивидуально для каждого ученика. Можно варьировать частоту пропусков или включать пропуски в зависимости от грамматической или лексической темы (пропуск артиклей, неопределённой формы глаголов, вспомогательных глаголов, окончаний имён существительных или прилагательных и т.д.).

Учебные проекты, связанные с электронной почтой, позволяют применять полученные языковые знания в реальной ситуации общения и к тому же письменно. Вся проделанная работа потом устно обсуждается в классе на уроке и по возможности на иностранном языке.

Тексты, полученные по электронной почте, могут представлять для учащихся трудности, но учащиеся заинтересованы быстрее их преодолеть, чтобы понять содержание текста и составить ответ на полученное сообщение от сверстников. В таких текстах, как правило, используется обиходный язык, что является одновременно и трудным и привлекательным для учащихся.

*Как можно практически использовать Интернет на уроке немецкого языка.*

1. Finden Sie vier Ferienziele. Suchen Sie im Internet nach Informationen über vier beliebte Ferienziele in Deutschland, Osterreich und in der Schweiz. In welchen Staaten, Bundesländern oder Städten liegen diese Ferienziele? Was kann man dort sehen, machen oder erleben? Schreiben Sie Ihre Antworten auf Deutsch in die Tabelle. Verwenden Sie deutsche Suchmaschinen bei Ihren Ausflügen ins Netz: www.goethe.de – Deutschland in Internet – Yahoo.de .

Ferienziele: a) die Wartburg; b) Sylt; c) die Wachau; d) das Berliner Oberland.

Wo liegen diese Ferienziele?

Was kann man dort sehen, machen oder erleben?

2. Planen Sie einen Nachmittag in einer deutsch Stadt für Sie und zwei Personen. Verwenden Sie Suchmaschinen dabei: City Net (www.city.net), Yahoo (www.yahoo.de), oder City Map (www.city-map.de). Wählen Sie eine deutsche Stadt: Berlin, Düsseldorf, Dresden, Freiburg, Göttingen, Hamburg, Köln, Leipzig, München, Potsdam, Rostock, Stuttgart, oder Wiesbaden.

Beantworten Sie die Fragen mit kurzen Sätzen:

a) Was für interessante Sehenswürdigkeiten (Strassen, Plätze; Parks, Burgen, Museen, Kirchen, Schulen, etc.) wollen Sie sehen?

b) Was für Unterhaltungs-Aktivitäten (Tanz, Sport, Film, Musik, Einkauf, etc.)?

c) Wohin gehen Sie zum Essen und Trinken (Restaurants, Gasthäuser, Kneipen, Cafes, Biergärten, Pizzerias, Konditoreien, etc.)?

Для выполнения этих заданий учитель должен заранее найти все нужные адреса в Интернете, чтобы ученики не тратили на это время.

## Заключение

В заключение хотелось бы рассмотреть вопрос об основных проблемах, которые должен решить учитель при организации урока с применением ТСО. ТСО прочно вошли в учебно-воспитательный процесс, стали сегодняшним днем школы. И ясно, что точный и тщательный контроль за такими уроками будет содействовать улучшению качества уроков и обучения и повы­шению квалификации учителя. При этом нельзя забы­вать, что урок с применением ТСО неизбежно влияет на последующие уроки по данной теме, от его качества за­висит устойчивость знаний — ведь урок с ТСО наиболее насыщен и в учебно-информационном, и в эмоциональ­ном плане.

Сложность анализа урока с применением ТСО еще и в том, что этот урок необычен. Использование кино или лингафона в классе происходит сравнительно редко. Следовательно, анализировать урок с применени­ем ТСО как обычный урок, где применяется наглядное пособие, приходится нечасто.

Какие же основные проблемы должен решить учи­тель при организации урока с применением ТСО?

*Целесообразность применения ТСО.*

Применение ТСО должно определяться содержанием темы, материалами предыдущих и последующих уроков.

При анализе урока нужно прежде всего решить, це­лесообразно ли применение ТСО на данном уроке.

Целесообразность решается, во-первых, содержанием изучаемого материала и, во-вторых, специфическими особенностями данного средства или комплекса средств.

Целесообразный отбор ТСО для урока определяется учебной целью данного урока. ТСО не­должно применяться ради формы.

*Место ТСО на уроке —* это вторая проблема, на ко­торую следует обратить внимание при анализе урока. От правильного решения этой проблемы во многом зависит методика построения урока с применением ТСО.

Содержание фильма (передачи) неизбежно влияет на построение урока. Поэтому очень важно определить точное место ТСО на уроке. Пожалуй, в определении места ТСО на уроке кроме содержания темы, содержа­ния и специфики пособия, цели урока особенно важно учителю учесть и такие свои особенности, как умение комментировать фильм, способность организовать и поддержать беседу-обсуждение, подготовленность к про­ведению эксперимента и т. д.

*ТСО на этапе изложения новых знаний.* Следует пом­нить об оправдавшем себя и обоснованном психологиче­ском принципе установки. Именно установка поможет превратить ощущение в целенаправленное наблюдение в восприятие, в процесс отбора фактов, сортировки и оценки их. Восприятие любой учебной информации, лю­бого учебного пособия обязательно связано с опытом учащихся, с их знаниями и кругозором. Опыт в сознании учащихся живет в виде представлений и принимает уча­стие в занятиях, в работе учащихся. Как будет проте­кать учебный процесс, как будет происходить усвоение нового материала, зависит в значительной степени от состояния учащихся, от их заинтересованности, от их готовности (установки) к самостоятельной работе. По­этому перед началом демонстрации фильма или прослу­шивания звукозаписи необходимо ясно и точно сформулировать цель просмотра. При определении цели просмотра учитель дол­жен точно сформулировать задачу, он должен дать одно задание. Восприятие передачи (фильма) — сложный, трудный процесс, требующий одновременного напряже­ния и слуховых, и зрительных анализаторов (несколько меняется дело при прослушивании звукозаписи или ра­диопередачи). Если эти анализаторы, говорят психологи, работают одновременно над одной задачей, эффект обеспечен, если полученные для одновременного реше­ния разные задачи требуют усиленной работы разных анализаторов, то возникает опасность их [анализато­ров] взаимного торможения.

*ТСО на этапе закрепления знаний.* На уроке с при­менением ТСО учитель, конечно, должен стремиться к тому, чтобы обеспечить устойчивость, прочность знаний. Физиологи утверждают, что в основе наших знаний ле­жат временные связи, возникающие в коре головного мозга. Прочность этих связей в значительной степени за­висит от силы процессов возбуждения и торможения в коре головного мозга. В свою очередь (применительно к обучению), процессы возбуждения и торможения связа­ны с опытом школьников, с их активностью в момент получения знаний. Однако полученные связи быстро угаснут, если их не закреплять и не усилить. Наука доказала, что в процессе закрепления связей, а стало быть, упрочения знаний велико значение наглядных пособий, особенно — динамичных. Вот почему очень важно организовать ра­боту в классе после просмотра, суметь — хотя бы в во­ображении учащихся — еще раз восстановить увиден­ное или услышанное, оживить образы.

*ТСО на этапе проверки знаний.* В процессе опроса открывается возможность сделать фильм, мультимедиашоу, звукозапись с помощью практического при­менения знаний учащихся — такая проверка действен­нее, много точнее, чем обычный пересказ заученного па­раграфа из учебника. И опытная проверка знаний школь­ников, организованная с помощью технических средств, дает подчас неожиданные, но очень любопытные данные.

# *Приложение*

# *Семинар «Мультимедийные технологии в образовании»*

В учебно-воспитательном комплексе «Престиж» (г.Киев) 7 июня 2000 года прошёл семинар «Мультимедийные технологии в образовании». В работе семинара принимали участие представители средних и высших учебных заведений Киева, Одессы, Харькова и Ивано-Франковска. Большую помощь в организации работы семинара оказал Научно-методический центр среднего образования Министерства образования и науки Украины.

На семинаре обсуждался широкий круг вопросов по использованию мультимедийных технологий в учебно-воспитательном процессе, тенденций и перспектив их развития. Преподаватели обменялись опытом использования инновационных технологий, собственными разработками.



Особенность семинара была в его практической направленности. Демонстрация учебных программ, методик и приёмов обучения происходила на мультимедийном сетевом учебном комплексе HiClass ІІ. Учителя киевских учебных заведений демонстрировали возможности различных програм для HiClass ІІ при обучении школьным дисциплинам.Учительница школы №318 г.Киева О.А.Чайковская и психолог УВК "Престиж" О.В.Тетерина ознакомили участников семинара с использованием комплекса HiClass ІІ в процессе преподавания иностранных языков, музыки и психологии.

HiClass ІІ – это мультимедийная надстройка для дистанционного контроля процесса обучения, в ходе использования которой в компьютерном классе учителя получают мощный и эффективный инструмент для преподавания. Мультимедийная сеть, реализованная с помощью HiClass ІІ, позволяет проводить изучение и обсуждение предмета, интерактивное общение учителя и ученика.

На семинаре также отмечалось, что современная технология создаёт условия для приближения содержания обучения, объёма знаний, умений, навыков, а также темпа их усвоения к личности ученика, то есть позволяет реализовать индивидуально-дифференцированый подход в обучении. Кроме того, современные технологии обучения изменяют некоторые функции и роль субъектов учебно-воспитательного процесса. Так О.В.Тетерина привела следующую обобщающую таблицу определённых изменений для ученика и для учителя.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| *Субъекты процесса* | *Традиционная роль* | *Традиционная функция* | *Переориентация в новой технологии* |
| Учитель | Ведущая  (субъект) | Информационная, Контролирующе-критическая  Оценивающая | Соинформатор  Консультант  Помощник |
| Ученик | "Ведомая"  (объект) | Отстранённая  Потребительская  Репродуктивная | Активная познавательная позиция + личная ответственность |

Она также привела обобщающие преимущества использования комплекса HiClass II для учителя:

* построение собственной творческой лаборатории;
* возможность чувствовать каждого ученика, приблизиться к его учебным проблемам, выбрать форму помощи;
* переориентация с роли информатора на консультативную функцию;
* возможность перехода стандартной деятельности на творческий уровень;
* снижение физического напряжения учителя;
* повышение эффективности работы.

и для ученика:

* снятие комплекса "страха", "незнания", потому что деятельность переходит с публичной формы в личный простор;
* новый механизм взаимодействия с учителем (самостоятельно-консультативный);
* включение функции самоконтроля и самооценки;
* опыт учебного диалога (в группе);
* формирование активного познавательного мотива через включение механизма "успеха";
* повышение эфективности обучения.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ляховицкий М.В., Кошман И.М. Технические средства в обучении иностранным языкам. – М.: 1981 г.
2. Цесарский Л.Д. Использование технических средств в преподавании иностранных языков. – М.: 1966 г.
3. Карпов К.Б. Применение технических средств в обучении иностранным языкам. – М.: 1971 г.
4. Аблам С.Б. Использование лингафонных кабинетов в обучении иностранным языкам. – М.: 1983 г.
5. Зимняя И.А. ТСО и наглядность в обучении иностранному языку. – М.: 1979 г.
6. Щукин А.Н. Методика использования аудиовизуальных средств. – М.: 1981 г.
7. Михайлова О.Э. Общая методика обучения иностранным языкам на специальных факультетах педагогических институтов. – М.: 1975 г.
8. Бордулина М.К., Минина Н.М. Основы преподавания иностранных языков в языковом ВУЗе. – М.: 1968 г.
9. Вопросы преемственности в преподавании иностранных языков в средней и высшей школе. Под. ред. Л.И. Фомина. – Свердловск: 1980 г.
10. *Иванова-Цыганова В. И.* Кинохрестоматия и проблема слухозрительного синтеза. «Иностранные языки в школе», 1968, № 4.
11. *Ковалевский М. Т.* Система лабораторных упражнений с магнитофо­ном и ее роль в формировании навыков устной речи. «Иностранные языки в школе», 1965, № 6.
12. *Краевский В. В., Солнцев В. Е.* и *Цесарский Л. Д.* Сборник диктор­ских текстов на английском языке к учебным кинофильмам и диа­фильмам. Пособие для учителей. М., 1962.
13. *Либерман А. С.* Магнитофон на уроке. «Иностранные языки в шко­ле», 1993, № 5.
14. *Ляховицкий М. В.* Работа с магнитофоном при обучении иностран­ным языкам. Пособие для учителей. М., «Просвещение», 1965.
15. *Панов А. И.* Магнитофон на уроке. «Иностранные языки в школе», 1964, № 5.
16. *Рожкова Ф. М.* Кинофильмы на уроках английского языка. М., «Просвещение», 1967.